



F A C U L D A D E

**SÃO LUÍS  
DE FRANÇA**

Preparando pessoas, formando profissionais.

CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS E SUAS RESPECTIVAS LITERATURAS

COORDENAÇÃO DO CURSO DE LETRAS

**CADERNO DE TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO - TCC**

SEMESTRE LETIVO DE 2013-2

Aracaju

2013



F A C U L D A D E

**SÃO LUÍS  
DE FRANÇA**

Preparando pessoas, formando profissionais.

## **CADERNO DE TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO - TCC**

SEMESTRE LETIVO DE 2013-2

## SUMÁRIO

### APRESENTAÇÃO

<b>Vilma Mota QUINTELA</b> .....	4
----------------------------------	---

*Tecnologia e educação: a utilização de recursos audiovisuais e transposição oral-escrita como ferramentas pedagógicas para o ensino da língua portuguesa*

<b>Wagner Oliveira de ALMEIDA</b> .....	5
---	---

*A Voz da criança na literatura infantil: a contribuição de Monteiro Lobato*

<b>Eliana de Jesus Santos ANDRADE</b> .....	21
---	----

*A Importância da literatura infanto-juvenil no ensino de produção de textos*

<b>Sherla Núbia de Sá Mattos BATISTA</b> .....	31
--	----

*A Importância do intérprete em libras na sala de aula*

<b>Sandra Ferreira Lima de CARVALHO</b> .....	38
---	----

*O Processo de aprendizagem da leitura e a escrita*

<b>Mirelle Santos NERES</b> .....	54
-----------------------------------	----

*Varição linguística e ensino de língua portuguesa: uma abordagem teórica*

<b>Patrícia Cristina dos SANTOS</b> .....	69
---	----

*A Leitura como prática pedagógica*

<b>Márcia Mendes SANTOS</b> .....	80
-----------------------------------	----

*A Contação de histórias como recurso pedagógico*

<b>Edivânia Silva SANTOS</b> .....	91
------------------------------------	----

*Aspectos do nacionalismo romântico em Iracema, de José de Alencar*

<b>Walter Ferreira da SILVA</b> .....	102
---------------------------------------	-----

*A Crítica social em Capitães da Areia, de Jorge Amado*

<b>Wedna Freire da SILVA</b> .....	111
------------------------------------	-----

*A Representação da sociedade sergipana em Os Corumbas, de Amando Fontes*

<b>Edione Maria de Oliveira SILVA</b> .....	120
---	-----

*O Cordel feminino na cultura sergipana: o exemplo da poetisa Salete da Costa Nascimento*

<b>Ozaneide Paulino da SILVA</b> .....	130
--	-----

*Leitura e letramento: o que dizem os PCNs de língua portuguesa?*

<b>Amanda Santos da SILVA</b> .....	140
-------------------------------------	-----

## APRESENTAÇÃO

Encontra-se aqui a versão final dos artigos apresentados ao término do semestre letivo de 2012-2 pelos acadêmicos inscritos na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), integrante da matriz curricular do Curso de Letras da Faculdade São Luís de França- FSLF. Os textos aqui elencados versam sobre temas específicos, relacionados a uma ou mais disciplinas pertinentes à formação em Letras. Estes foram realizados como requisito parcial à aprovação naquela disciplina, que tem como objetivo promover a iniciação científica entre nossos futuros professores de Língua e Literatura. Os trabalhos apresentados são o produto de um projeto individualizado, realizado no decorrer do semestre letivo com o auxílio de um orientador especializado na linha de pesquisa de cada projeto. Os artigos em sua versão final são de inteira responsabilidade de seus autores e de seus respectivos orientadores, que assinam como coautores da produção. Esperamos que o esforço conjunto, do qual decorre a presente edição, reverta-se em benefício para acadêmicos do curso e professores da área, servindo à reflexão sobre temas e práticas de fundamental relevância à formação em Letras. Boa leitura!

Vilma Mota Quintela  
Coordenação do Curso de Letras

## TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO: A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS AUDIOVISUAIS E TRANSPOSIÇÃO ORAL-ESCRITA COMO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Wagner Oliveira de Almeida (FSLF)<sup>1</sup>

Profa. Ma. Sara Rogéria Santos Barbosa (FSLF)<sup>2</sup>

### RESUMO

Muito se fala sobre a utilização e conservação da linguagem oral como instrumento do ensino da língua portuguesa, respeitando-se a realidade do aluno e sua identidade sociocultural. No entanto, ainda estamos presos ao tradicionalismo da gramática normativa que engessa os estudos de língua oral. Este artigo visa analisar a utilização do uso de recursos audiovisuais e transposição oral-escrita como ferramentas pedagógicas no processo de ensino da língua portuguesa. O *corpus* apresenta-se através de vídeos coletados na internet que, transcritos, servem de instrumento para a regência das aulas de português. Levou-se em consideração os processos mnemônicos de estudo e a assimilação de conteúdos para o desenvolvimento deste estudo. Como forma metodológica, foi utilizada uma pesquisa bibliográfica, a fim de abordar o processo da linguagem oral e sua influência no estudo da língua portuguesa. Para tanto, foram coletados e analisados, vídeos, com pretensão de compreendê-los enquanto recurso pedagógico e associar a sua utilização ao contexto da sala de aula. Sendo assim, é possível afirmar que o vídeo utilizado de maneira coerente e contextualizado pode influenciar significativamente no aprendizado do aluno, servindo de catalisador de informação.

**Palavras-chave:** Ensino de Língua portuguesa. Linguagem oral. Recursos audiovisuais. Processo mnemônico de aprendizagem.

### ABSTRACT

We very talk about the preservation of the oral language as Portuguese lingua teaching instrument, respecting student's reality and its sociocultural identity. However, still are prisoners to the traditionalism of the normative grammar that plasters the studies of oral tongue. This article aims analyze the use utilization of audiovisual resources and oral-writing transposition as pedagogical tools in the Portuguese lingua teaching process. *Corpus* it presents through videos collected in the internet that, transcribed, serve of instrument for the Portuguese classes regency. It carried in consideration the mnemonic processes of study and the contents assimilation for the development of this study. Like methodological form, it was used a bibliographical research, in order to board the process of the oral language and its influences in the Portuguese lingua study. For so much, they were collected and analyzed videos with pretense of comprehends them while pedagogical resource and to associate its

---

<sup>1</sup> Graduando do Curso de Letras com habilitação em Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas.

<sup>2</sup> Professora orientadora do desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso.

utilization to the class room context. Being this way, it is possible to affirm that the video used of coherent and contextualized way can influence significantly in the student's learning, serving of information catalyzer.

**Keywords:** Portuguese-speaking teaching. Oral language. Audiovisual resources. Mnemonic process of learning.

## INTRODUÇÃO

A tecnologia é ferramenta indispensável para educação e, no advento dos tempos modernos, trouxe inovações para fazer uma nova escola, fugindo do tradicionalismo e criando novas perspectivas de ensino-aprendizagem. Assim, as instituições de ensino começaram a se adaptar a tais avanços, principalmente em relação à informação e à facilidade de acesso, que interveem diretamente na capacidade de compreensão do aluno.

Os últimos anos trouxeram grandes mudanças ao ensino de língua portuguesa. Ao término do ensino fundamental, percebe-se que nem todos conseguem ler e interpretar os textos orais-escritos, muitos apenas os decodificam, enquanto outros interpretam aquilo que leem. Esses lados são analisados sobre uma nova óptica e representados pela alfabetização e pelo letramento.

A educação passou por pelo menos três grandes crises nas últimas décadas no século XX. Segundo Castilho (2009), a primeira diz respeito ao alto número migratório para as grandes cidades e seu processo de urbanização, que trouxe uma vasta bagagem dialetal; a segunda retrata a ciência com seu avanço e os novos campos de estudos que ganhou a língua portuguesa, a exemplo do campo linguístico que ganhou a sociolinguística e a neurolinguística. Nessa expansão do campo, a fala e seus “erros” deixaram de ser somente desvios da língua padrão e foram percebidas como inerentes ao ser humano. Por último, a crise do magistério refere-se à desvalorização da profissão docente, que corresponde tanto a perdas financeiras quanto de prestígio social.

Em meados dos anos noventa, o Ministério da Educação e Cultura elaborou os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) com o intuito de auxiliar os professores na execução dos trabalhos docentes e, através de seus propósitos, fazer com que os discentes pudessem exercer a cidadania, transitar nas esferas sociais em diferentes momentos de sua história, fazendo

valer seus direitos e cumprir com seus deveres. Em relação à língua portuguesa, sua importância também nesse momento se dá de forma fundamental, pois é através da comunicação que o indivíduo fará jus à sua cidadania, tendo acesso à informação e defendendo pontos de vista. (PCN, 1998).

A dificuldade se encontra em realizar esse processo, respeitando a identidade sociocultural do indivíduo, desprendendo do tradicionalismo ao tempo em que possibilita ao aluno identificar e produzir seu próprio conhecimento, sendo ele também personagem no seu próprio aprendizado (PCN 1998). Com o intuito de auxiliar professores e estudantes de Letras Português a promover tais mudanças e obter um melhor aproveitamento com os alunos, este artigo pretende munir-se de instrumentos que sejam capazes de promover o aprendizado da língua portuguesa no que se refere a textos orais e escritos, quebrar com o pragmatismo do ensino de gramática, estimular o aprendizado, utilizando-se de recursos audiovisuais com vistas a fazer do processo de aprendizagem algo prazeroso.

Para fundamentar este estudo, pretendo basear-me em teóricos que versam sobre processos de ensino aprendizagem. Para tanto, serão utilizados os documentos oficiais – PCN's, o PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacional para o Ensino Médio) e o PNDL (Programa Nacional do Livro Didático) – que buscam orientar professores sobre esses novos desafios de ensino, além de vídeos coletados na internet, editados e transcritos com base na tabela de transcrição para estudos de línguas orais NURC (Projeto da Norma Urbana Oral Culta), utilizando-os como recursos de ensino.

## 2. REFLEXÃO SOBRE OS DOCUMENTOS OFICIAIS E USO DA ORALIDADE NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Muito se discutiu até chegar ao denominador comum, para que as mudanças tecnológicas e a velocidade de informações fossem utilizadas por professores e instituições de ensino. A criação dos PCN's serviu para acordar os professores de que é necessária a utilização dessa tecnologia como recurso no processo de ensino. Dentro dos seus objetivos ele diz que o aluno saiba “utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos” (PCN, 1998, p.8).

Estamos discutindo como a utilização de recursos tecnológicos podem auxiliar as aulas de língua portuguesa e fazer que os alunos, a partir desses métodos, conheçam o assunto

e criem maneiras para construção do seu conhecimento. Outro aspecto abordado é a utilização de uma diversidade de gêneros, que produzam no sujeito maior capacidade discursiva. Dentre eles, os orais geram grandes dúvidas de como utilizar.

Ao escolher livros didáticos para adotar em sala de aula, deve-se tomar como base para ensino de língua, o que diz o PNLD “os três primeiros anos, do Ensino Fundamental, sejam voltados à alfabetização e letramento, e os dois últimos desenvolver competência gradual para proficiência oral e escrita” (PNLD, 2012 p. 13). Sendo assim, o professor pode, além do livro didático, utilizar outros recursos para o ensino. Como o campo de análise trata de textos orais, os livros didáticos devem cumprir as seguintes exigências, de acordo com o PNLD (2012):

Como objeto de ensino, a linguagem oral tem um papel estratégico, em LP. Caberá ao LDP no que diz respeito a este quesito:  
 Favorecer o uso da linguagem oral em sua sala de aula;  
 Recorrer à oralidade nas estratégias didáticas de abordagem da leitura na produção de textos em especial nos livros de alfabetização;  
 Explorar as diferenças e semelhanças que se estabelece entre o oral e o escrito;  
 Valorizar e efetivamente trabalhar a variação e a heterogeneidade linguísticas, situando nesse contexto sociolinguístico o ensino das normas urbanas de prestígio;  
 Propiciar o desenvolvimento das capacidades e formas discursivas envolvidas nos usos da linguagem oral próprios das situações formais e ou públicas pertinentes ao nível de ensino em foco. (PNLD, 2012, p.16)

Reconhecendo a importância da linguagem oral como abordada acima, e reafirmada no tópico a respeito dos conhecimentos linguísticos, o PNLD, reconhece o óbice no tocante à oralidade e seus estudos condizentes à sociolinguística, e a deficiência nas obras aprovadas para estarem de 2013 a 2015 nas escolas públicas e privadas em todo Brasil. Segundo o mesmo:

A oralidade ainda é, entre os eixos de Língua portuguesa, o menos desenvolvido nas coleções aprovadas, mas todas elas já trazem alguma orientação específica, principalmente para a produção. O trabalho sistêmico com o gêneros orais também já é realizado nas coleções, embora, em algumas delas, esse trabalho ainda deva ser melhor especificado (PNLD, 2012, p.21)

Entretanto, há esperança de que essa lacuna deixada nas coleções seja solucionada e a utilização dos textos orais como ferramentas de ensino venham com maior ênfase nas próximas coleções. Segundo o edital PNLD/2014 as obras devem abordar como critérios curriculares de Língua Portuguesa, em relação aos relativos trabalhos do conhecimento linguístico, os seguintes tópicos:

1. Abordar os diferentes tipos de conhecimento linguísticos em situações de uso, articulando-os com a leitura, a produção de textos e o exercício da língua oral;



2. Considerar e respeitar as variantes regionais e sociais da língua, promovendo o estudo das *normas urbanas de prestígio*<sup>3</sup> nesse contexto sociolinguístico;
3. Estimular a reflexão e propiciar a construção dos conceitos abordados. (edital PNLD, 2014, p.71).

O ser humano começa seu processo de conhecimento de sua Língua Vernácula, pela fala, assimilando e reproduzindo o que lhe é dito, mesmo que não tenha conhecimento nenhum dos códigos, muito menos dos *signos* assim definidos por *Saussure*, ele é capaz de realizar uma comunicação, ou seja, interagir através da fala com outrem.

Os PCN's indicam a utilização da linguagem oral como ferramentas para o ensino da língua portuguesa:

Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas:...Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é destacado treinar um nível mais formal da fala, tornando como mais apropriado para todas situações. A aprendizagem de procedimentos de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tornar para si a tarefa de promovê-la. (PCN's, 1998, p. 25)

O fragmento acima ratifica tudo que foi dito a respeito de língua oral, no entanto o mesmo documento contradiz o que disse e afirma que:

Acreditando que a aprendizagem da língua oral, por se dar no espaço doméstico, não é tarefa da escola, as situações de ensino vêm utilizando a modalidade oral da linguagem unicamente como instrumento para permitir o tratamento de diversos conteúdos. (PCN's, 1998, p. 24).

Aqui, os PCN's admitem que a utilização da língua oral não é aproveitada na escola, a não ser como ferramenta para a transmissão do conteúdo, como canal da transmissão da mensagem. Analisando-se por esse lado, não condiz com a realidade adotada nos documentos oficiais. Já Castilho (2009), opondo a essa afirmativa dos documentos, afirma que.

[...] a função da escola deva concentrar-se apenas no ensino da língua escrita, a pretexto de que o aluno já aprendeu a língua falada em casa. Ora, se essa disciplina se concentrasse mais na reflexão sobre a língua que falamos, deixando de lado a reprodução de esquemas classificatórios, logo se descobriria a importância da língua falada, mesmo para a aquisição da língua escrita. (CASTILHO, 2009, p. 13)

A utilização de língua oral como ferramentas para o ensino, não se restringe aos anos Ensino Fundamental, o mesmo processo é válido para o Ensino Médio. Ao referir aos processos de ensino de língua/Linguagem, o PCNEM concebe que:

---

<sup>3</sup> Em substituição à expressão “norma culta”, normas urbanas de prestígio é um termo técnico recente, introduzido para designar os falares urbanos que, numa comunidade linguística como a do português do Brasil, desfrutam de maior prestígio político, social, cultural e, por isso mesmo, estão mais associados à escrita, à tradição literária e as instituições como o Estado a Escola, as Igrejas e a imprensa. (edital PNLD, 2014, p. 69).

O processo de ensino aprendizagem de língua portuguesa deve basear-se em propostas interativas língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral.

Essa concepção destaca a natureza social e interativa da linguagem, em composição às concepções tradicionais deslocadas do uso social. O trabalho do professor centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da língua interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais. Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integresse área de leitura. (PCNEM, 2000, p. 18)

O ensino de língua portuguesa esteve ligado ao ensino de gramática normativa, tomando como parâmetros os clássicos literários em recortes soltos, fraseados, com isso o aluno não assimilava o ensino à sua realidade. Não que esses métodos tenham desaparecidos e não sejam relevantes, mas é que eles representam a realidade do aluno, desprezam a língua internalizada. O objetivo proposto é que o aluno tenha o domínio de sua língua, não deixe de utilizá-la, conheça, domine e utilize outras, quando necessário.

Os documentos oficiais citados aqui foram influenciados pelos estudos sobre a evolução científica da língua, representado pela Linguística. Os estruturalistas estabeleceram novos métodos de compreensão da linguagem humana, e isso, para Silva (2011), significa:

- a) O rompimento definitivo com a precedência da língua escrita sobre a falada. Qualquer variedade de uma língua passa, portanto a ser objeto de estudo, sem que uma seja mais importante que a outra para lingüística. (SILVA, 2011, p. 18)
- b) O rompimento definitivo com a postura tradicional de que só a variedade culta escrita deve ser objeto da gramática. Separa-se assim a gramática prescritiva ou normativa do que se quer como centro da lingüística, ou seja da gramática descritiva. (SILVA, 2011, p.19)

Assim, o rompimento trouxe uma nova perspectiva para o ensino baseado na gramática descritiva, que leva em conta a forma sincrônica da língua, tendo como referência que a língua não é estática, ela observa como os falantes se comunicam em relação a sua história.

## 2.1. PROCESSOS MNEMÔNICOS DE ASSIMILAÇÃO DO CONHECIMENTO

O cérebro humano desenvolve métodos para armazenar as informações que recebemos diariamente. Assim como um computador possui seu HD (*Hard Disk*), (Disco Rígido) onde são armazenadas as informações para o momento em que se fizerem necessárias, o cérebro cria um processo similar, mantém as informações, e quando precisamos utilizar, acionamos

nosso disco rígido. Só que o ser humano não é um computador, descarta o que não lhe interessa, e absorve o resto.

A capacidade de aprender é diferente em cada indivíduo, e a melhor forma para assimilar o conhecimento é diferente para cada um, mas existem técnicas que favorecem a memorização. Atualmente, encontramos cursos até mesmo ON-LINE, apesar das posições contrárias, porém, como diz *Sellbach* (2010) “não pode existir uma verdadeira aprendizagem sem algum esforço da memória”. Quem tem domínio destas técnicas, tem maiores probabilidades de aprender.

Com isso, se o professor tiver o conhecimento destas técnicas, terá maiores chances de alcançar os resultados com seus alunos, fazendo com que eles absorvam e armazenem mais e melhor o conteúdo, desenvolvendo o processo de aprendizagem. Combinados com alguns fatores, que podem maximizar a capacidade de compreensão dos conteúdos, fazendo com que os discentes assemelhem o que foi dito em sala de aula. O ensino tradicional peca em não utilizar recursos como ferramentas auxiliaadoras e, tanto aulas oral dialógicas quanto inovadoras apresentam características em comum, Gagné, apud Ferreira (1975, p.3 ), apresenta oito funções que podem maximizar os resultados:

1. apresentar o estímulo;
2. dirigir a atividade e a atenção do aluno;
3. fornecer um modelo para o comportamento final desejado;
4. fornecer elementos insinuadores externos;
5. orientar a direção do pensamento;
6. induzir a transferência do conhecimento;
7. avaliar o rendimento da aprendizagem;
8. retroalimentar.

Estas funções dão parâmetros para desenvolver o processo de ensino, o docente utiliza-se deles sem mesmo ter a noção do que está realizando e, ao dar a aula, o professor desenvolve capacidades cognitivas nos alunos e eles assimilam o que é ensinado, por mais diferente que seja a aula e o modo como é ministrada, o professor faz uso dessa estrutura.

No mesmo livro, Ferreira (1975) apresenta um quadro de porcentagens de retenção mnemônica. “Aprendemos 1% através do gosto; 1,5% através do tato; 3,5% através do olfato; 11% através da audição, e 83% através da visão” (FERREIRA, 1975, p.3). Percebe-se que o

visual faz com que a aprendizagem seja melhor aproveitada, gerando maior interesse nos alunos, que prestarão mais atenção e aproveitarão o que a escola tem a lhes oferecer.

Já vimos as diferenças de aprendizado através dos sentidos, agora é necessário compreendermos as maneiras de passar o conteúdo e trabalhar para fixar nos alunos o conhecimento. Ainda segundo Ferreira utilizando os dois métodos sensoriais de maior expressividade, relatados acima, é possível haver mudança na forma de ensinar. As pessoas retêm 10% do que leem, 20% do que escutam, 30% dos que veem. Se combinarmos métodos, os que veem e escutam assemelham 50% e para realização das atividades fixadoras, os que dizem e discutem 70% e quem diz e realiza logo após consegue reter 90% do conteúdo.

Ainda de acordo com o referido autor, os métodos de ensino podem perdurar na mente por um tempo maior se combinar métodos, os dados retidos após 3 horas para os que somente ouvem são de 70%; veem 72% e ouvem e veem de 85%. Esses números alterem-se após três dias para 10% dos que somente ouve, 20 % do que somente vê e 65% do que ouvem e veem sendo assim, o professor que estimula o ensino utilizando os sentidos audiovisuais tem melhores condições para alcançar os objetivos almejados.

### 3. ANÁLISE DO *CORPUS* DA PESQUISA

A utilização de língua falada como instrumento de ensino serve como proposta para introdução na sala de aula, valorizando o meio do aluno Castilho (2009) faz as seguintes reflexões:

[...] A escola deve iniciar o aluno valorizando seus hábitos culturais, levando-o a adquirir novas habilidades desconhecidas de seus pais o ponto de partida para reflexão gramatical será o conhecimento linguístico de que os alunos dispõem a chegar à escola: a conversação. O ponto de chegada será a observação do conhecimento “do ouro”, expresso nos textos escritos de interesse prático e (jornais, revistas de atualidades) e nos textos literários, cujo projeto estético será analisado. A proposta se fixa na língua que adquirimos em família, como um ponto de partida mais autêntico com ela nos confundimos e nela encontramos nossa identidade. (CASTILHO, 2009, p.21)

Utilizando a linguagem como objeto de ensino e de estudo nas aulas de Português, o aluno deve participar e se sentir à vontade para interagir durante as aulas. Se tratarmos as variações linguísticas como atos discriminatórios, o aluno pode se identificar ou a alguém familiar tomar para si como elemento ofensivo e afastar-se da escola, para Castilho (2009), os recortes linguísticos devem ilustrar as variedades socioculturais da Língua Portuguesa, sem discriminações contra fala vernacular do aluno, isto é, de sua fala familiar.

O ensino de língua portuguesa não deve somente considerar a repetição de exercícios como método de aprendizado, e sim intercalar com práticas usuais cotidianas, fazendo com que o discente vivencie o uso da língua. Acerca dessa observação, Geraldi 2001 faz a seguinte observação.

Não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas.

Essa afirmação fica quase óbvia se pensarmos em como uma criança aprende a falar com os adultos com quem convive e com seus colegas de brinquedo e interação em geral. O domínio de uma língua é o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas. (GERALDI, 2001, p. 36)

Tendo a convicção, de que a sala de aula não é o único lugar de aprender e que o professor não deve somente transmitir informações, mas criar mecanismos para que o aluno crie seus métodos de aprendizagem, *Sellbach* (2010, p.23) diz que. “O professor pode passar uma informação, mas verdadeiramente ensina quando sabe transformar essa informação em conhecimento, desafiando novos pensamentos”. Tomando como referência qualquer coisa que provoque no aluno interesse e faça do aprendizado uso na sua vida social, o aluno passa a produzir seu conhecimento e a exercitá-lo, conforme diz Antunes (2008).

Um verdadeiro mestre usa a sala de aula, mas sabe que seus alunos aprende dentro e fora da mesma e, dessa forma, quando a esse espaço se restringe faz do mesmo um elo estimulado de desafios, interrogações, proposições e idéias que seus alunos em outros espaços buscarão. Uma aula de verdade não se confina a sala de aula os saberes representam desafios para os alunos os contextualizem na vida que vivem, em muitos outros espaços que convivem. (ANTUNES, 2008, p.23).

A proposta analisada a seguir não restringe somente a utilizar recursos audiovisuais nas aulas de língua portuguesa, mas tenta fazer com que os alunos percebam que português não aprende somente com os manuais e que, eles podem refletir como os processos da fala cotidiana podem ajudar no entendimento da norma culta, analisando como os desvios da língua ocorrem e como essa percepção, fará com que eles produzam melhores textos orais e escritos, não dependendo exclusivamente da escola ou do professor, e sim deles mesmos.

Na realização das análises, deparei-me com algumas situações, que me fizeram refletir sobre a análise da conversação. Algumas vezes repeti os vídeos até compreender o que o falante realmente queria dizer. A falta de clareza das palavras do emissor pode criar barreiras na comunicação, assim o receptor pode não captar a mensagem, criando uma lacuna ou ruído, para falar com Marcushi, e recriar o texto de acordo com sua percepção. Com isso, na transcrição o analista deve tratar os dados com a maior cautela para não comprometer a transcrição e não alcançar os objetivos almejados. Segundo Marcurchi(2005).

Não existe a *melhor* transcrição. Todas são mais ou menos boas. O essencial é que o analista saiba quais os seus objetivos e não deixe de assinalar o que lhe convém. De um modo geral, a transcrição deve ser limpa e legível, sem sobrecarga de símbolos complicados. (MARCUSHI, 2005, p. 09)

Para realizar as transcrições aqui expostas utilizei-me das normas para transcrição composta pelo projeto NURC, retiradas de Preti (2006), e elas serviram de parâmetros para entender como melhor utilizar essa ferramenta como instrumento didático.

Os vídeos 1 e 2 retratam uma adolescente moradora da periferia carioca, que posta vídeos na internet falando de comportamento, vestimentas e dicas de maquiagem. Seus vídeos se tornaram populares, e a levaram, a fazer parte do elenco de um programa transmitido aos domingos na TV Globo apresentado por Regina Casé:

Vídeo 1:

Na moral...não tô crend[u] no que to venu...porque depo[ix]...vocês pode até me criticar falan[u] que eu gosto de falar mau dos outro mais não é cara...tipo assim eu gosto de dar os toque...pra melhorar a vida de todo mundo...pô o quê que tô ven[u]...estas garota cara passa muitas quantidade de creme no cabelo...”

Vídeo 2:

Tô saben[u]...que tem vários professor de português agora né...

Observando a transcrição dos vídeos acima, percebemos o fenômeno de Aférese e Apocope metaplasmos<sup>4</sup> de subtração ocorridos no verbo “**estar**” apresentado na primeira pessoa do singular do presente do indicativo, ela utiliza “**tô**” em vez de estou. A utilização de gíria nas sentenças “Eu gosto de **dar os toque**”, “**não é cara**” “**tipo assim**”, “**pô**” o que eu “**tô venu**”, onde estas sentenças poderiam ser substituídas por “**Eu gosto de dar dicas**” “**não é rapaz**”.

O uso do “**tipo assim**” e “**pô**”, são gírias, mas também são fenômenos linguísticos regionais, sendo que a primeira é utilizada majoritariamente por pessoas cariocas, da faixa etária entre 09 e 20 anos, período que se inicia a pré-adolescência e termina a adolescência nem todas as pessoas inseridas nessa idade utilizem-se dessa maneira de falar, não é regra.

Percebe também a falta de concordância de número nas sentenças “**estas garota**”, e “**muitas quantidade**”. Se a falante relata mais de uma garota, o substantivo tem que ser acompanhado do “**S**” para dar a ideia de plural.

---

<sup>4</sup> Metaplasmos são modificações fonéticas que sofrem as palavras na sua evolução. Os fonemas constituem o material sonoro da língua. Este material está, como tudo o mais, sujeito à lei fatal das transformações. Não é mister ascender ao latim para mostrar que grande foi a evolução das palavras portuguesas veiculadas pelo povo. No próprio idioma se deparam essas modificações, quando comparamos vozes de épocas distanciadas (COUTINHO, 1976, p.142).

Outra digressão é um fenômeno fonético, percebido em “**vend[u]**”, “**falan[u]**”, ao invés de “**vendo**” ou “**falando**”. Ela assimilou o [o] que passou a vogal alta [u], e substituiu o “**d**” lábio dental pelo “**n**” nasal, e por último, utilizou “**mais**” ao invés de “**mas**”. A primeira é advérbio de intensidade e dá ideia de quantidade, a segunda é uma conjunção adversativa da uma ideia de oposição, neste caso específico e um fenômeno muito comum não depende da regionalidade.

Vídeo 3:

O Hoje em Dia já está de volta, a sua revista eletrônica de todos os dias Muito obrigado pela sua audiência e daqui a p[o]quinho vou te mostrar uma matéria que eu e o Miro fez mostrando como é realmente a vida de uma modelo por trás dos flashes...agente fizemos dois...cê não tá entendendo vai ser incrível...NÓS fizemos desculpa gente nós fizemos uma matéria incrível”.

O vídeo 3 trata de um programa no formato de revista, e que trata de assuntos do cotidiano, moda, culinária, saúde entre outros temas, apresentado por Celso Zucatelli, Chris Flores, Edu Guedes e Gianne Albertoni. O desvio aconteceu no retorno dos comerciais, quando a apresentadora Gianne Albertoni mostra uma chamada oral de uma matéria que iria ao ar naquele dia. A análise mostra que ela não apresentou a concordância de número na sentença “**eu e o Miro fez**”. Seguindo a fala, ela usou a expressão “**agente fizemos dois**”, e uso de metaplasmos no pronome de tratamento “**cê**” ao invés de vocês. Rapidamente, corrigiu pela forma nós fizemos. A dúvida é percebeu o erro ou foi avisada no ponto eletrônico pelo diretor. Outro uso inadequado de concordância, desta vez de gênero “**muito obrigado**”. Como ela é do sexo feminino, deveria usar “**obrigada**” para concordar nome a pessoa.

Vídeo 4:

bom eu vou contar um pouquinho da minha história como é que cheguei até aqui...eu tava entrando no Msn normal como entro todo dia eu gosto muito tô sempre conversando com meus amigos de repente começou aparecer um monte de convite eu tava achando estranho eu resolvi aceitar alguns...deles no meio da conversa...um dos cara falou pra mim éh:/que tinha/eu perguntei pra ele no...caso se onde ele tinha me encontrado...ele me disse que tinha sido um presentinho da minha mãe...minha mãe se bend[u] do meus sonh[u] não deixou passar essa chance e agente fizemos o: Ah:/agente fizemos o.../ela fez o oitoP depois comecei entrar...

O vídeo trata de uma jovem de nome Poliana, que gravou um vídeo com o intuito de participar do reality show, Big Brother Brasil, comandado pelo jornalista e apresentador Pedro Bial e exibido pela Rede Globo de Televisão. O programa trata de uma competição

onde os participantes ficam enclausurados, participam de jogos, e o público escolhe toda semana participantes para serem eliminados do jogo. O último receberá uma quantia em dinheiro.

A análise do vídeo apresenta um desvio da língua padrão de metaplasmo já ocorrido nos vídeos 1 e 2, e se repete neste do verbo estar apresentado na primeira pessoa do pretérito imperfeito do indicativo ela utilizou “**tava**” ao invés de “**estava**” e também na primeira pessoa do presente do indicativo “**tô**” ao invés de “**estou**”.

Vídeo 5:

“L1 a possibilidade de conquistar direitos depois que os conquista que mais direitos

L2 [certo

L1 eu acho que isso é das pessoas ninguém quer ficar parado ali onde tá ...

L1 Agente não sabia que existia o pré-sal mas já tava /nós tavamos explorando a parte de cima

L2 [certo

L1 a pessoa a: empresa tem o direito de explorar a parte de baixo se considerando que cada plataforma dependendo do tamanho dela vamo dar assim um.../a maior em torno de um bilhão e oitocentos cê veja o que vai momen.../movimentar de dinheiro.

eu torço no rio Grande do Sul pelo internacional mas eu so/eu nasci em Minas Gerais então eu torci durante o inicio todo da minha vida pro atlético eu so...eu tenho duas camiseta sou atleticana e sou inter. Aqui tem muito passarinho tem.../nós temo quatro arara.

O vídeo acima apresenta a presidente da Nação Brasileira, (representada por L1) dando uma entrevista ao Programa do Ratinho, exibido de segunda à sexta no SBT, canal de televisão de propriedade do empresário Silvio Santos, apresentado por Carlos Massa, o Ratinho (representado por L2).

Como nos vídeos anteriores, o verbo estar usado de forma inadequada na fala da presidenta “A gente não sabia que existia o pré-sal mas já **“tava”** / nos **“tavamos”** explorando...”. Houve nesta sentença um período de truncamento como se ela estivesse concatenando as ideias ou as palavras. Ela percebeu que o tempo verbal não estava sendo conjugado no tempo correto, tentou corrigir, mas a sequência continuou com o erro, de metaplasmo e ela utilizou **“tavamos”** ao invés de **“estávamos”**. Seguindo com o diálogo ela utilizou **“vamo”** houve também a pronúncia com a concordância de número inadequada **“cê”** ao invés de **“você”**. Aqui podemos atenuar o desvio da LP, pois quem fala é uma mineira, e esse jeito de falar específico do pronome de tratamento é utilizado por habitantes daquela região, mas gramaticalmente esse é um erro de metaplasmo, seguindo ela cometeu erros de concordância de número por duas vezes: na primeira, ela, explicando as condições para ter dois times de futebol, diz que tem **“duas camiseta”**, e, comentando dos pássaros que existem no palácio do planalto, diz: **“nos temo quatro arara”**. O verbo ter conjugado na primeira pessoa do plural deve ser grafado no plural **“temos”** e do jeito que ela falou foi a grafia do verbo **“temer”** na primeira pessoa do presente do indicativo, **“eu temo”**, e, em **“arara”**, como o nome tem que concordar com a quantidade, deve-se utilizar o **“s”** para concordar o substantivo com o número.

Vídeo 6:



L1 Pelo ministro do esporte Orlando Silva deputado Romário você põe a mão no fogo.

L2 não pelo fato de não conhecê-lo pessoalmente e::...não saber realmente o que vem acontecendo no é no: cenário do da copa do mundo ou melhor por saber de uma coisa que vejo quando faço esse fórum e ler algumas coisas através do Ministério do Esporte que não batam muito com as/com nossos conhecimento[u].

L2 o futebol hoje é muito coletivo é muita tática e muita preparação física a individualidade ela é/ela não é infelizmente ela não é mais nem respeitada pelos próprio[ss] companheiro como é ela/era antes[L1sim] é:: na minha época e: tão assim eu acredito que a: parte física hoje no fut[i]bol tomou conta tanto é que você vê os jogadores que: e muitos dizem que são craque se você vê a: técnica desses jogadores não são tão técnico como ...

A transcrição do vídeo acima trata de uma entrevista do jogador de futebol aposentado Romário, ídolo da Seleção brasileira, e de diversos times do Brasil e do mundo. Hoje, ele está exercendo o mandato de deputado federal pelo PSB do Rio de Janeiro. A entrevista foi concedida a um canal a cabo e mediada pelo jornalista Jorge Kajuru. No início, os dois participam de uma brincadeira onde o entrevistador fala o nome de algumas personalidades e o jogador responde se põe ou não sua mão no fogo por elas, ou seja, se confia ou não nestas personalidades. Em todo vídeo há passagens de truncamentos da mensagem, o jogador escolhe bem as palavras, percebe a tentativa de um melhor texto oral.

Vídeo 7:

L1 se a mulher ah:: Renata briga com o capeta e falar eu vou embora e pega a bolsa também toca o alarme também.

L2 se ela querer vai tocar

L1 AH...também tá vendo se ela quiser não quise porque se ela tá pegando o alarme toca com a própria pro:...proprietária

L2 tem controle remoto que ela pode desligar se ela querer

L1 Ah tá tudo bem

L2 [controle remoto

L1 então tá certo

L2 [vamos simular novamente

L1 então tá certo

L1 Tele urso primeiro Grau, vam[o] lá

L2 [outra vez

L1 aqui é o seguinte então vam[o] lá éh:: praticando que a gente acerta o verbo e o passo vam[o] lá ai tá vendo galera duas e quarenta e seis.

O vídeo sete trata de um programa de TV transmitido aos domingos pela Rede Globo de Televisão. O apresentador está com um inventor de um alarme para bolsas e estão fazendo simulações de como utilizar o produto. Neste vídeo, o apresentador faz uma pergunta ao inventor de como funciona o aparelho e repete a palavra **“também”** que na norma escrita não é admitida. Em seguida o inventor responde: **“se ela querer vai tocar”**. O verbo subjuntivo

foi falado de forma errada, o apresentador faz a correção da conjugação e refaz a resposta na forma adequada, “**se ela quiser**”, mas, o inventor persiste no erro. O apresentador apresenta uma interjeição concordando com o inventor mas apresenta o uso do metaplasmo no verbo estar usando “**tá**” ao invés de “**está**”, e vilipêndia do inventor, fazendo uma brincadeira constrangedora com ele. Por fim, o apresentador comete os erros novamente do verbo estar por três vezes e não faz a concordância de número no verbo ir na primeira pessoa do plural ele não utiliza o “s”.

Nesse vídeo, o apresentador faz a correção da utilização do verbo querer, dito inadequadamente. Devemos, como professores saber como tratar e corrigir erros dos alunos em sala de aula, pois a correção pode ser entendida de forma errada pelo aluno e podemos, através de uma má correção, levá-lo à desistência da escola. Temos que ter a sensibilidade para saber agir, levando-se em conta o conhecimento e a resposta ao estímulo do aluno.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação com o passar dos anos, passou a levar em conta fatores de aprendizagem e interesse do corpo discente a tecnologia, tema recorrente entre alunos. Aqui, estou apenas identificando que a utilização de recursos eletrônicos é bem vista pelos alunos, atraindo um assunto técnico para o ambiente deles.

Por outro lado, o acesso à informação trouxe para o aluno uma dificuldade de filtrar tudo que lhe cai no colo, através da internet, e esse emaranhado de informações nem sempre condiz com a realidade. O professor tem a obrigação de preparar o aluno para fazer esse filtro e poder melhor aproveitar o que a internet tem a oferecer.

Para melhor aproveitar as aulas, utilizamos da tecnologia como recurso auxiliador para o ensino de língua portuguesa, com intuito de promover uma melhor aprendizagem e fazer que o aluno possa, a partir daí, ser responsável pelo próprio conhecimento, possa reparar possíveis desvios da língua portuguesa e passe a analisar e pesquisar a sua própria língua, identificando e comparando com seu modo de falar.

Através desse aprendizado, o aluno pode não perceber, mas ele torna-se um cidadão cada dia mais capaz de exercer sua cidadania, pois ele vai saber conviver e respeitar as maneiras de se expressar dos seres humanos, conviver em sociedade, produzindo assim melhores textos orais e escritos.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. *Professores e Professauros: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas*. 2ª ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2008.

BRASIL. Secretaria de educação fundamental *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa e literatura* – Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais ensino médio: língua portuguesa e literatura* – Brasília: MEC/SEF, 2000.

\_\_\_\_\_: Ministério da Educação fundo nacional de desenvolvimento da educação, Secretaria de educação Básica *Edital de convocação para o processo de inscrições e avaliação de coleções didáticas para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático, PNLD 2014*, disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/3963-pnld-2014-anos-finais-do-ensino-fundamental> Acessado em: 06/08/2013.

\_\_\_\_\_- *Guia de livros didáticos: PNLD 2013: letramento e alfabetização e língua portuguesa*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012. 256 p

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *A língua falada no ensino de português*, 7ª edição. São Paulo. Contexto, 2009.

COUTINHO, Ismael de Lima. *Pontos de Gramática histórica*, Rio de Janeiro. Ao livro técnico, 1976.

FERREIRA, Oscar M. de C.; SILVA JUNIOR, Plínio D. da. *Recursos audiovisuais para o ensino*. 3. Ed. São Paulo: EPU, 1975.

GERALDI, João Wanderley et al. *O texto na sala de aula*. 3ª edição, São Paulo. Ática, 2001.

MARCUSHI, Luís Antônio. *Análise da Conversação* 5ª Edição São Paulo Ática, 2005.

SELBACH, Simone et al. *Língua Portuguesa e Didática* (coleção como bem ensinar/ coordenação Celso Antunes) Petrópolis, RJ. Vozes, 2010.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. *Contradições no ensino de português: a língua que se fala X a língua que se ensina*. 7ª edição, São Paulo. Contexto, 2011.

## FONTES ELETRÔNICAS

Vídeo 1: Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=vXer6\\_t8j9I](https://www.youtube.com/watch?v=vXer6_t8j9I)> Acessado em 09/10/2013.

Vídeo 2: Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=T-cO5GGqOak>> Acessado em 09/10/2013.

Vídeo 3: Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=V3F--Y80ZuA> > Acessado em 16/10/2013.

Vídeo 4: Disponível em:<<https://www.youtube.com/watch?v=frCeh5XKzCc>>Acessado em 16/10/2013.

Vídeo 5: Disponível em:< [http://www.youtube.com/watch?v=gFsdzotcg9M\\_](http://www.youtube.com/watch?v=gFsdzotcg9M_)> Acessado em 18/10/2013.

Vídeo 6: Disponível em:< [http://www.youtube.com/watch?v=PB\\_ADx\\_EdME](http://www.youtube.com/watch?v=PB_ADx_EdME)>Acessado em 18/10/2013

Vídeo 7: Disponível em:< [http://www.youtube.com/watch?v=zzI\\_J0jTgHI](http://www.youtube.com/watch?v=zzI_J0jTgHI)>Acessado em 11//10/2013.

## A VOZ DA CRIANÇA NA LITERATURA INFANTIL: A CONTRIBUIÇÃO DE MONTEIRO LOBATO<sup>5</sup>

Eliana de Jesus Santos Andrade (FSLF)<sup>6</sup>

Prof<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vilma Mota Quintela (FSLF)<sup>7</sup>

### RESUMO:

O projeto consiste em desenvolver um estudo referente à história da Literatura Infantil no Brasil e sobre a contribuição do célebre escritor Monteiro Lobato para o desenvolvimento desta. Ao destacar a contribuição de Monteiro Lobato, busca-se ressaltar a voz da criança como elemento constitutivo da narrativa literária destinada ao público infantil. Para isso, tomarei como referencial teórico os livros: *Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil*, de Nelly Novaes Coelho (2010); *Literatura Infantil Teoria e Prática*, de Maria Antonieta Antunes Cunha (2009); *Literatura Infantil*, de José Nicolau Gregorin Filho (2003); *Literatura Infantil*, de Nelly Novaes Coelho (2000); *Literatura Infantil Brasileira*, de Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2007). O objetivo deste trabalho é tornar mais conhecida a história da literatura infantil/juvenil no Brasil, ressaltando alguns de seus aspectos mais importantes, de modo a enfatizar a importância de Monteiro Lobato como precursor da Literatura Infantil no Brasil. Espera-se que este projeto venha a ser útil para estudantes de Letras e demais leitores, no sentido do aprofundamento de conhecimentos relativos à história da literatura infantil brasileira, desde seus primórdios até os dias atuais, como também do reconhecimento, por parte desse público, da importância do escritor precursor desta literatura em nosso país, Monteiro Lobato.

**Palavras chave:** História da literatura. Literatura Infanto-juvenil. Monteiro Lobato.

## THE VOICE OF THE CHILD IN CHILDREN'S LITERATURE: THE CONTRIBUTION OF MONTEIRO LOBATO

### SUMMARY:

The project is to develop a study regarding the history of Children's Literature in Brazil and on the contribution of the celebrated writer Monteiro Lobato for developing this. By

---

<sup>5</sup> Artigo realizado como pré-requisito à aprovação na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso-TCC, do curso de Letras da FSLF.

<sup>6</sup> A autora e graduanda no Curso de Letras da FSLF.

<sup>7</sup> Professora Orientadora do trabalho.

highlighting the contribution of Monteiro Lobato, seeks to emphasize the child's voice as a constituent element of literary narrative intended for children. To take it as a theoretical books: *Historical Background of Children's Literature / Juvenile*, Nelly Novaes Coelho (2010), *Children's Literature Theory and Practice*, Maria Antonieta Cunha Antunes (2009), *Children's Literature*, José Nicolau Gregorin Son (2003), *Children's Literature*, Nelly Novaes Coelho (2000), *Brazilian Children's Literature*, Marisa Lajolo and Regina Zilberman (2007). The aim of this work is to increase awareness about the history of / Juvenile Children's Literature in Brazil, highlighting some of its most important aspects, so as to emphasize the importance of Monteiro Lobato forerunner of Children's Literature in Brazil. It is hoped that this project will be useful for students and other readers of Letters, in the deepening of knowledge concerning the history of Brazilian children's literature, from its beginnings to the present day, as well as the recognition by this audience, the importance of the precursor of this literature writer in our country, Monteiro Lobato.

**Keywords:** history of literature. Children 's literature. Monteiro Lobato.

#### AGRADECIMENTOS:

Agradeço a Deus todo poderoso, por está ao meu lado, em todos os momentos me proporcionando a conquista de mais uma vitória. A Ele toda honra e glória!

A toda minha família pelo apoio, nessa jornada cheia de obstáculos e desafios, em especial a mãe Rosilda meu anjo de guarda, com quem posso sempre contar, minhas filhas Eduarda e Caroline (presentes de Deus) que alegram o meu viver.

Agradeço também a minha Orientadora, professora Dra. Vilma Mota Quintela, pelo auxílio, paciência e incentivo.

#### INTRODUÇÃO

Com o objetivo de desenvolver um estudo referente à história da Literatura Infantil no Brasil e sobre a contribuição do escritor Monteiro Lobato, este trabalho busca ressaltar a voz da criança como elemento constitutivo da narrativa literária destinada à criança. O trabalho consiste em tornar mais conhecida a história da literatura infantil/juvenil no Brasil, ressaltando alguns de seus aspectos mais importantes, como também em enfatizar a importância de Monteiro Lobato como precursor da Literatura Infantil em nosso país. Espera-se que esse trabalho venha a ser útil para leitores em geral, no sentido do aprofundamento de conhecimentos relativos à matéria em enfoque. Para tanto utilizei o seguinte referencial:

- Nelly Novaes Coelho (2010): em sua obra a autora retrata a literatura como a grande arte, que através da história, vem eternizando em palavras a Aventura Humana, criando cultura e formando as mentes. Propõe aos responsáveis pelas novas gerações algumas “setas orientadoras” que poderão ser úteis para atingir os “alvos” visados pela Educação, o grande agente transmissor de cultura.
- Gregorin Filho (2009): o autor faz breves reflexões acerca da história da literatura infantil no Brasil, mostrando suas transformações e destacando dois momentos distintos: pré e pós lobatiano.
- Antunes Cunha (2003) faz uma análise de obras de literatura para crianças, abordando a história dessa produção e sua situação atual, destacando suas características. Entre as obras estudadas pelo autor encontramos “As fabulosas memórias” da Emília, de Monteiro Lobato.
- Nelly Novaes Coelho (2000): a autora destaca características estilístico-estruturais da Literatura Infantil/juvenil no Brasil do século XIX ao Modernismo. Cita e analisa algumas obras de Monteiro Lobato.
- Lajolo/Zilberman (2007): analisam a importância do aspecto literário dos textos endereçados à criança, destacando o autor Monteiro Lobato e seus personagens mais importantes.
- Cademartori (2010) em seu livro destaca as características da literatura infantil, discute o lugar que ela pode ocupar nas escolas e situa Monteiro Lobato no cenário da Literatura Nacional.
- Marisa Lajolo (2000), em estilo coloquial, com texto envolvente e bem-humorado, apresenta uma biografia de Monteiro Lobato na medida para o leitor contemporâneo mergulhar.

Como material de estudo são tomadas duas narrativas de Monteiro Lobato: “Memórias de Emília” (1962) e “As Caçadas de Pedrinho” (1973).

O trabalho se desenvolve em três momentos distintos:

No primeiro momento, será feito um relato breve sobre a história da literatura infanto-juvenil no Brasil, desde seus primórdios até Monteiro Lobato. Já no segundo momento, será realizada uma análise das duas narrativas mencionadas, que compõem dois livros cheios de aventuras, ensinamentos e inovações na arte de escrever histórias para o público infantil brasileiro. Por fim apresentam-se tópicos sobre a biografia de Monteiro Lobato, escritor e grande empresário do ramo editorial no Brasil, destacando sua contribuição para o desenvolvimento da Literatura Infantil/juvenil brasileira.

## MONTEIRO LOBATO, PRECURSOR DA LITERATURA INFANTIL NO BRASIL

O autor Monteiro Lobato foi o grande responsável pela inovação do mercado editorial brasileiro, que, até então, referenciava-se na educação europeia e tinha como principal objetivo “moralizar”. A literatura portuguesa era “exemplar”, feita tanto para adultos como para crianças. No século XX, nasce a Literatura Infantil brasileira com o autor Monteiro Lobato que introduz uma nova temática e a fala da criança em suas histórias de aventuras.

O autor Gregorin Filho comenta sobre o surgimento de uma nova literatura com o surgimento de Monteiro Lobato na cena literária, que se destaca por uma proposta inovadora: com ele, a criança passa a ter voz na literatura infanto-juvenil, ainda que uma voz vinda da boca de uma boneca de pano, Emília. Além disso, a contestação e a irreverência infantis sem barreiras começam a ter espaço e a ser lidas, e adquirem ainda maior concretude com as ilustrações das personagens do Sítio do Pica-Pau Amarelo. (GREGORIN, 2009, p.28).

Com a intenção de romper com as convenções e estereótipos existentes no passado, Lobato deu um novo rumo a Literatura brasileira, abrindo portas para novos ideais, pois com a chegada do novo século era necessário inovar. Ele então expressa seu desejo de forma clara em citação destacada no por Nelly Novaes Coelho (2010):

[...] Ando com ideias de entrar por esse caminho: livros para crianças. De escrever para marmanjos já me enjoiei. Bichos sem graça. Mas para as crianças um livro é todo um mundo. Lembro-me de como vivi dentro do Robinson Crusóe de Laemmert. Ainda acabo fazendo livros onde as nossas crianças possam morar. Não ler e jogar fora, sim morar, como morei no Robinson e n`Os Filhos do Capitão Grant (grifos nossos). (Monteiro Lobato, op.cit., 2º tomo, p.292-3). (COELHO, 2010, p. 250).

Então lançou o seu primeiro livro infantil em 1920 aos 38 anos A menina do Narizinho Arrebitado, que era classificado como “livro de figuras”, enfatizando a função da imagem nos livros infantis.

Com o sucesso do livro, Lobato lançou no ano seguinte “Narizinho Arrebitado” – 2º livro de leitura. O sucesso foi imediato, da tiragem de 50.500 exemplares, 50.000 foram



adquiridos pelo governo paulista e distribuídos para escolas públicas, começa assim o enriquecimento do mundo literário lobatiano. (COELHO, 2000)

Com uma fabulosa criatividade, lançou outros livros e chegou a exportar para países como Alemanha, Argentina, Espanha, França, Síria..., conseguindo, assim, reconhecimento do seu trabalho e da cultura nacional.

Coelho comenta:

Lobato foi um dos que se empenharam a fundo nessa luta pela descoberta e pela conquista da brasilidade ou do nacional. A princípio, na área da Literatura, seja para adultos ou para crianças; mais tarde, no campo econômico e político. (COELHO, 2010, p.248)

A autora Nelly Coelho, comenta que Lobato buscou um novo rumo para a literatura brasileira, lutou e conquistou um lugar de destaque no que diz respeito à inovação editorial nacional. E é nesse mundo de descobertas e aventuras que crianças de todas as idades assumem um papel de destaque.

## MONTEIRO LOBATO E A REPRESENTAÇÃO DA VOZ INFANTIL NA LITERATURA

Com o objetivo de retratar a vida social da época, Monteiro Lobato, soube enfatizar a linguagem infantil, através dos seus personagens. Em destaque, a voz da criança através de Emília, boneca gente, que toma uma pílula e torna-se um marco na literatura brasileira, encantando crianças, jovens e adultos, que se rendem aos encantos das histórias que têm como cenário o sítio mais famoso do Brasil, O Sítio do Pica pau Amarelo; tendo como habitantes personagens protagonistas das suas histórias.

É interessante destacar que após Lobato, a voz infantil passou a ser ouvida e mudanças significativas aconteceram no que diz respeito à literatura para crianças. Por outro lado, no âmbito educacional brasileiro, de lá para cá, muitas mudanças aconteceram. A educação dogmática deu vez à valorização da criança, que passou a ser considerado um ser pensante, com cidadania, direitos e deveres. Diz COELHO (2000):

Essas mudanças foram de maneira histórica e dialógica, trazendo para a literatura infantil a diversidade de valores do mundo contemporâneo, o questionamento do papel do homem diante do universo que se transforma a cada dia... (COELHO, 2000, p.29).

Essas mudanças, atualmente, refletem-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs, que orientam no sentido da inserção, na educação, de valores voltados à formação do ser cidadão, relacionando-os aos conteúdos curriculares e às atividades de ensino. Em meio a esse processo, a literatura infantil deve muito à contribuição de Lobato, que se situa nesse âmbito como percussor na introdução de questões contemporâneas relacionadas à educação da criança brasileira. Quanto a isso, além do uso da linguagem coloquial e de uma boneca de pano como porta voz da criança, o autor colocou em enfoque questões que se inserem tematicamente no projeto de construção de uma identidade brasileira.

#### A REPRESENTAÇÃO DA VOZ INFANTIL NAS HISTÓRIAS DE LOBATO:

##### “AS CAÇADAS DE PEDRINHO”

Lobato em sua obra revela a cultura brasileira, incluindo discussões sobre o sistema político e econômico de sua época. No que se refere à cultura, importa destacar a invenção de uma linguagem coloquial, destinada ao público jovem, aspecto que cumpre ressaltar na narrativa do escritor. Quanto a isso, diz CADEMARTORI:

O registro das peculiaridades locais está presente em grande parte de nossa produção literária. Porém, a identificação do escritor com seu meio, através da sensibilidade e da inteligência, é caso pouco comum em nossas letras, até determinado estágio, e, por isso, particulariza e dimensiona a produção intelectual de Monteiro Lobato no contexto da literatura brasileira. (CADEMARTORI, 2010, p.51).

Na narrativa “As caçadas de Pedrinho”, publicada em 1973, Monteiro Lobato confere a suas personagens a responsabilidade de tomar decisões de grande valor para a sociedade denunciando a segregação social, defendendo um novo estilo social para o Brasil. O livro é dividido em duas partes distribuídas em doze capítulos, os quais retratam as aventuras do menino Pedrinho e de seus companheiros de aventura: Narizinho, Emília, Visconde e Rabicó. O autor não poupa os detalhes de modo a envolver o leitor no mundo fantástico do Sítio do Pica-pau Amarelo.

Na primeira parte, o marquês de Rabicó encontra uma onça no capoeirão e Pedrinho, o neto aventureiro de Dona Benta, decide caçar o animal contando com a ajuda de seus amigos do sítio. Ele só não esperava que os animais da floresta, com medo de serem as próximas

vítimas, decidissem se vingar da garotada, planejando uma invasão ao Sítio do Pica-pau Amarelo. Já na segunda parte, relata-se a fuga de um rinoceronte do circo, o aparecimento do animal e as tentativas de sua captura pelo “Departamento Nacional de Caça ao Rinoceronte”. A boneca Emília, então, torna-se amiga do animal e decide ajudá-lo.

A linguagem utilizada no texto em sua maior parte é coloquial, destacando-se o discurso oral, através do recurso a um narrador contador de histórias onisciente. A narrativa dá ao texto um tom de aventuras, tornando a leitura prazerosa:

-- Pois quero ver isso! Vou organizar a caçada e juro que hei de trazer essa onça aqui para o terreiro, arrastada pelas orelhas. Se você e os outros não tiverem coragem de me acompanhar, irei sozinho. (“Caçadas de Pedrinho”, 1973, p.3).

Contemporaneamente, a questão étnico-racial se destaca e com ela a polêmica em torno da discriminação, que tem como foco uma das principais personagens da história, a Tia Nastácia. Comenta-se, em *sites* da internet, que Lobato insulta a criada com palavras duras em suas histórias, chegando a compará-la com animais. Destacamos aqui uma súmula da polêmica por André Nigri, transcrita do *site* Bravo!:

O escritor Monteiro Lobato (1882-1948) era racista? Eis uma polêmica que vai e volta na vida cultural brasileira e recentemente foi reativada pelo Conselho Federal de Educação. No ano passado, o organismo emitiu um parecer classificando o livro *As Caçadas de Pedrinho*, de 1933, como racista. Na análise, eram citados trechos da obra em que a personagem Tia Nastácia, que é negra, era tratada de forma ofensiva: "Tia Nastácia, esquecida dos seus numerosos reumatismos, trepou, que nem uma macaca de carvão. ( BRAVO!, Edição 165- MAIO 2011).

Em defesa da obra de Lobato, a autora Marisa Lajolo, em entrevista concedida em notícias Univesp, comenta: “a obra de Lobato não insufla o racismo, tampouco reflete atitudes preconceituosas. Ao contrário condena-as” ([www.tvg.globo.com](http://www.tvg.globo.com)). Para Lajolo, os negros eram vistos com carinho nas obras escritas por Lobato.

Nelly Novaes Coelho, voltada a uma leitura literária da obra lobatiana, ressalta aí a face da narrativa de aventuras:

Pode-se dizer que Monteiro Lobato evitou as tensões psicológicas insolúveis ou angustiantes para os pequenos leitores; explorou os “conflitos” ligados às aventuras e que podem ser resolvidos, de maneira positiva, no nível da narrativa e da vida. (COELHO, 2010, p.260).

## MEMÓRIAS DE EMÍLIA

Em memórias de Emília, a boneca gente decide escrever sua biografia e nomeia Visconde como seu secretário para a escrita da sua autobiografia... As “Memórias de Emília” destaca a irreverência da protagonista, conhecida por dizer o que pensa sem temer as críticas. Nessa narrativa, Lobato reflete sobre a escrita literária pela boca da porta voz Emília:

- Bem sei – disse a boneca. Bem sei que tudo na vida não passa de mentiras, e sei também que é nas memórias que os homens mentem mais. Quem escreve memórias arruma as coisas de jeito que o leitor fique fazendo uma alta ideia do escrevedor. Mas para isso ele não pode dizer a verdade, porque senão o leitor fica vendo que era um homem igual aos outros. Logo, tem de mentir com muita manha, para dar ideia de que está falando a verdade pura. Dona Benta espantou-se de que uma simples bonequinha de pano andasse com ideias tão filosóficas. (ME. p. 4)

Nessa história, o autor inova na maneira de narrar. Existem três narradores diferentes: Emília, Visconde e um narrador central. Durante a leitura da obra, podemos identificar a existência do recurso de metalinguagem, ou seja, a língua usada para explicar a própria língua. Esse recurso pode ser observado logo no início da narrativa, quando Dona Benta pergunta à Emília se ela sabe, de fato, o que são memórias e ela responde: “Memórias são a história da vida da gente, com tudo o que acontece desde o dia do nascimento até o fim”. (ME, 1962, p. 3).

Outro ponto que chama a atenção na narrativa de Lobato é o uso do discurso direto, que coloca em destaque o tom coloquial da linguagem, de fácil entendimento para todos os tipos de leitores. Assim, em linguagem acessível, as histórias “contadas” ou “inventadas” por Emília refletem uma temática cotidiana, que transita por questões sociais e filosóficas, contribuindo para ampliar a visão de mundo de seus leitores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O escritor e empresário do ramo editorial nacional Monteiro Lobato escreveu várias obras, contribuindo para o enriquecimento intelectual de sua época, deixando um legado de nacionalidade explícita em seus textos. Declara Coelho 2010:

A Monteiro Lobato coube a fortuna de ser, na área da Literatura Infantil e Juvenil, o divisor de águas que separa o Brasil de ontem e o Brasil de hoje. Fazendo a herança de o passado imergir o presente, Lobato encontrou o caminho criador de que a Literatura Infantil estava necessitando. (COELHO, 2010, p.247).

E ainda:

Monteiro Lobato teve a ventura de se saber lido e querido por milhões de leitores. E disso teve testemunhos até o fim da vida, pelas demonstrações pessoais e pelas muitas cartas recebidas, com as mais afetuosas confissões de encantamento com o mundo que ele soube criar. (COELHO, 2010, p. 254).

Com sua genialidade, Lobato conseguiu o respeito e a admiração de seu público, eternizando-se em suas inúmeras histórias. Para concluir, em Lajolo, 2007, encontramos uma citação que vale a pena reproduzir, pois resume sua visão utópica sobre o futuro do mundo: “No dia em que nosso planeta ficar inteirinho como é o sítio, não só teremos paz eterna como a mais perfeita felicidade” (LAJOLO, 2007, p.53).

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES CUNHA, Maria Antonieta. *Literatura infantil: teoria e prática*. 18<sup>a</sup>. Ed. – São Paulo: Ática, 2003.
- CADEMARTORI, Ligia *O que é literatura infantil*. 2.ed. – São Paulo: Brasiliense, 2010.( Coleção primeiros passos)
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. 1. Ed. São Paulo: Moderna, 2000.
- COELHO, Nelly Novaes. *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo*. Barueri, SP: Manole, 2010.
- GREGORIN FILHO, José Nicolau. *Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.
- LAJOLO, Marisa. *Literatura infantil brasileira*. São Paulo: Ática, 2007.
- LAJOLO, Marisa. *Monteiro Lobato: um brasileiro sob medida*.. São Paulo: Moderna, 2000.
- LOBATO, Monteiro. *Memórias de Emília*. São Paulo: Brasiliense, 1962.

LOBATO, Monteiro. *As Caçadas de Pedrinho*. São Paulo: Brasiliense, 1973.

<http://bravonline.abril.com.br/materia/monteiro-lobato-e-o-racismo>

<http://tv.globo.com/programas/programa-do-jo/O-Programa/noticia/2013/05/marisa-lajolo-comenta-acusacao-de-racismo-nos-livros-de-monteiro-lobato.html>

## A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTOJUVENIL NO ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS<sup>8</sup>

Sherla Núbia de Sá Mattos Batista<sup>9</sup>

Orientadora: Profa. Ma. Sara Rogéria Santos Barbosa<sup>10</sup>

### RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo mostrar que os textos literários devem ser usados em sala de aula por ter uma linguagem clara e interessante facilitando assim a prática da leitura, com através desses textos os alunos vão gostar da leitura e criar seu hábito de ler, também irá analisar a relação da literatura na prática da sala de aula da educação infantojuvenil. Para alcançarmos tais objetivos e conseguirmos as informações e dados necessários foi utilizado o material de pesquisa bibliográfica. Foi possível mostrar o quanto a literatura pode ser um instrumento indispensável na aprendizagem, no desenvolvimento e na vida dos adolescentes, tornar evidente que os professores devem e precisam tomar consciência disso, saber se os professores atuantes têm conhecimento de alguns conceitos, como a literatura e muitas outras questões sobre a relação de ler com a aprendizagem e desenvolvimento do adolescente. A partir disso, mostraremos a importância da leitura literária e como ela, é importante para o desenvolvimento e para a aprendizagem dos adolescentes, também observamos que é necessário uma maior conscientização no sentido de desmistificar o papel do ler, que não é apenas um passatempo, mas sim objeto de grande importância para que os alunos desenvolvam e aprendam bem.

**Palavras – chave:** Leitura. Aprendizagem. Linguagem. Texto literário.

### ABSTRACT

This work aimed to show that literary, texts should be used in the classroom by having a clear and interesting language thus facilitating the practice of reading through these texts students will learn to like reading and create your reading habit, too will examine the relationship of literature in the classroom practice of infant-juvenile education. To achieve these goals and get the information and data necessary bibliographic research material was used. It was possible to show how literature can be an indispensable tool for learning, development and adolescents lives, becoming undisputed that teachers should and must take

---

<sup>8</sup> Artigo realizado como pré-requisito à aprovação na disciplina: Trabalho de Conclusão de Curso-TCC, do curso de Letras da FSLF.

<sup>9</sup> A autora é graduanda do curso de Letras da FSLF.

<sup>10</sup> Professora do curso de Letras da FSLF.

conviction that, whether acting teachers have knowledge of some concepts, such as literature and many other questions about the relationship of reading to learning and adolescent development. From this, and show much importance to literary reading and how it is important for the development and learning of adolescents, we also observed that greater awareness in order to demystify the role of reading is required, which is not a hobby, but rather a matter of great importance for students to develop and learn well.

**Keywords - Keywords:** Reading. Writing. Awareness. Literature.

## 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho visa relatar o desenvolvimento da literatura na prática de sala de aula educação infanto-juvenil.

A literatura é assunto que tem conquistado espaço no panorama nacional, principalmente na educação juvenil, por ser o instrumento a essência da adolescência e seu uso permitem um trabalho pedagógico que possibilita a produção do conhecimento, da aprendizagem e do desenvolvimento.

Independente da época, cultura e classe social, a literatura e a leitura fazem parte da vida do adolescente, pois eles vivem em um mundo de fantasia, de encantamento, de alegria, de sonhos onde a realidade e o faz-de-conta se confundem, apesar de a história de antigas civilizações mostram o contrário, fazendo o ler se transformar em pecado.

Nas sociedades de mudanças aceleradas em que vivemos, somos sempre levados a adquirir competências novos, pois é o indivíduo a unidade básica de mudança. A utilização de leitura no processo pedagógico faz despertar o gosto pela vida e leva os adolescentes a enfrentarem os desafios que lhe surgirem. Este artigo irá mostrar o quanto a literatura pode ser um instrumento indispensável na aprendizagem, no desenvolvimento e na vida dos adolescentes, tornar evidente que os professores e futuros professores devem e precisam está ciente disso, saber se os professores atuantes têm conhecimento de alguns conceitos e muitas outras questões sobre a relação do ler com a aprendizagem e o desenvolvimento do adolescente. (Hoffmann 2002)

Partindo do pressuposto, que o trabalho educativo, deve estar voltado para o desenvolvimento integral dos indivíduos, mediante a melhoria da compreensão do meio em que vivem, maiores percepções de si mesmo, elevação sociocultural das suas condições de vida e desenvolvimento de valores próprios de uma sociedade em mudança, enfocará a



literatura como instrumento mediador da ação pedagógico-educativo podendo-se através destes, diagnosticar, investigar informações que viabilizam o rendimento desta ação.

Na medida em que tudo que avaliamos não é visível a olho nu, isto quer dizer, que vai além de olharmos para adolescentes como seres meramente observados, ou seja, a intenção pedagógica dará condições para o professor criar objetivos e planejar atividades adequadas dando assim um real ponto de partida para esta observação, torna-se claro a necessidade de se construir conhecimentos e reflexão por parte de professores educadores acerca do processo educativo formal na educação juvenil.

Esta reflexão está fundamentada nas contribuições de Hoffmann (2002), A abordagem teórica baseia-se na perspectiva construtivista, na medida em que a ação exerce uma função dialógica e interativa, promovendo os seres no aspecto moral e intelectual.

O estudo deste tema teve base através de análise das deficiências existentes na educação atual. Percebe-se que a literatura pode contribuir de maneira significativa para o crescimento do ser humano, facilitando o desenvolvimento social, pessoal e cultural, contribuindo assim para uma melhor formação da população.

## **2. DESENVOLVIMENTO**

Em busca de metodologias que possam atrair cada vez mais a atenção dos estudantes na sala de aula, os educadores procuram ser cada dia mais versáteis, procurando soluções que ajudem despertar o interesse destes alunos para uma melhor compreensão da matéria. Apesar das dificuldades, eles buscam aliar o prazer e o divertimento à aprendizagem para melhor compreensão, principalmente dos adolescentes que acabam exigindo uma maior atenção neste quesito.

A literatura nas suas diversas formas, auxilia no processo ensino aprendizagem, tanto no desenvolvimento psicomotor, isto é, no desenvolvimento da motricidade fina e ampla, bem como no desenvolvimento de habilidades do pensamento, como a imaginação. (CAMPOS, 2011, p. 02)

Segundo KOCH (2002), leitura é tão importante para o desenvolvimento juvenil que até mesmo quando acontecem brigas ela contribui para o crescimento e aprendizagem. No ler o conhecimento de si mesmo, o envolvimento com os parceiros, e a característica prazerosa contida na leitura, remete o adolescente a um tipo de conhecimento da realidade, permitindo sua apropriação e representação contribuindo para a construção do conhecimento e da

personalidade.

O ler na escola não é a mesma coisa de ler em casa ou na rua, o cotidiano escolar marcado pelas características, pelas funções e pelo modo de funcionamento desta instituição. Com a ação do ler que longe de ser uma mera atividade é uma forma de linguagem através do qual o adolescente desenvolve habilidades e competências, para conviver com os outros por meio de representação de diferentes papéis sociais.

Adolescente na literatura é fundamental, também é importante a interação da criança com o educador. A presença do educador na leitura é agregadora e estimulante. Lendo junto, o educador juvenil mostra como se ler, não só porque assim demonstra as regras, mas também porque sugerem modos de resolução problemas e atitudes, alternativas em relação aos momentos de tensão. A atuação do educador juvenil não deve restringir-se a observação e a oferta de livros, ele intervém no ler para estimular a atividade mental, social e psicomotora dos alunos, com questionamentos e sugestões de encaminhamentos. (CAVALCANTI, 2002).

A literatura é, portanto, um meio bastante rico e facilitador para o aluno reinventar, recriar e modificar informações que ela recebe no cotidiano escolar ou em outros ambientes. Partindo de leituras o aluno desenvolve e aperfeiçoa as suas possibilidades de superar limitações e encarar novos desafios motores, cognitivos, sociais e afetivos.

A leitura e o livro são considerados como espaços de compreensão do mundo pelos adolescente, na medida em que os significados que ali transitam, são apropriados por elas de forma específica. Esses livros devem ser compreendidos, no cotidiano como inerentes ao processo de troca de experiências de cultura. (CAMPOS, 2013).

Em todas as propostas existe uma elaboração para uma boa construção textual por parte dos alunos, para que eles elaborem seus textos utilizando coerência, interligação de ideias e escrita adequada, além do satisfatório conhecimento sobre as diversas estruturas textuais existentes.

De acordo com CEREJA (2012), o ler é uma necessidade humana que proporciona a interação do adolescente com o ambiente em que vive, sendo considerado como meio de expressão e aprendizado. As atividades de leitura possibilitam a incorporação de valores, o desenvolvimento cultural, assimilação de novos conhecimentos, o desenvolvimento da sociabilidade e da criatividade. Assim, o adolescente encontra o equilíbrio entre o real e o imaginário e tem a oportunidade de se desenvolver de maneira prazerosa.

Atividades de leituras criam um clima de entusiasmo, é este aspecto de envolvimento emocional que torna a literatura um forte teor de motivação, capaz de gerar um estado de vibração e euforia.

Alguns profissionais desconsideram o ler como fator importante no processo ensino aprendizagem. Por esse motivo não desenvolvem atividades de leituras e mantêm a resistência ao dizer que o trabalho com a leitura acarreta desorganização.

Geraldi (2013) retrata que a capacidade de compreender textos com autonomia é indispensável para acompanhar os constantes e rápidos avanços do conhecimento, sem que não há possibilidade de exercício competente da profissão; a de produzir textos é condição necessária para quem deseja ter participação ativa nas diversas esferas de atividade da vida em sociedade.

Cavalcanti (2002) determina que a literatura infantil e juvenil constitui ponto fundamental na educação, não no sentido de forçar as crianças e adolescentes a ler, exigindo deles fichas de leitura com perguntas mecânicas para as quais muitas vezes já há respostas prontas.

Ainda segundo Cereja (2012) mostra que saber ler e interpretar textos nos mais variados códigos e linguagens tornou-se uma imposição para o ser humano no mundo contemporâneo, já que a linguagem e a leitura são ferramentas transdisciplinares.

Dessa forma Platão e Fiorin (1996) demonstra que é consensual o reconhecimento de que a escola brasileira não tem cumprido satisfatoriamente o compromisso de ensinar o aluno a compreender e produzir textos com proficiência

Nylse Cunha (1994) acredita que a literatura oferece uma “situação de aprendizagem delicada”, ou seja, que o professor precisa nutrir o interesse do aluno, sendo capaz de respeitar o grau de desenvolvimento das múltiplas inteligências do mesmo, do contrário a atividade perde completamente sua riqueza e seu valor, além do mais o professor deve gostar de trabalhar esse novo método sendo motivador a fazer com que os alunos gostem de aprender, pois se o educador não se entusiasmar pelo que ensina o aluno não terá o interesse em aprender.

A criação de um ambiente favorável facilita o aprendizado portanto, o compromisso do professor em aceitar contribuições dos alunos, deixando-os a vontade para participar da aula e favorecer o respeito, por parte de todos, assegurando assim a participação de todos os alunos.

Segundo PLATÃO E FIORIN (1996), Para que uma aprendizagem de suma importância possa acontecer, é importante investir em ações que facilite a aprendizagem do aluno, disponibilidade para uma aprendizagem melhor, o que se traduz, por exemplo, no empenho em estabelecer relações entre leitura e redação. Sendo assim seus conhecimentos prévios sobre um assunto e o que o aluno está aprendendo sobre ele. Essa disponibilidade

exige ousadia, determinação para se colocar problemas, buscar soluções e experimentar novos caminhos.

Os recursos didáticos desempenham um papel importante no processo de ensino aprendizagem, desde que se tenha clareza das possibilidades e dos limites que cada um deles apresenta e de como eles podem ser inseridos numa proposta global de trabalho.

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa realizada sobre literatura, foi de grande importância, enriquecendo nossa vida acadêmica nos mostrou como fazer para extrair do aluno uma boa produção textual.

Através de um breve levantamento teórico, percebemos que as atividades literárias são instrumentos importantes e indispensáveis na vida e no ensino e aprendizagem do aluno. Por isso podemos mostrar que a literatura proporciona um conhecimento mais diversificado para melhor conhecimento dos alunos.

De acordo com os dados obtidos a partir da visão das bibliografias utilizadas, percebemos constatamos que a literatura exerce um papel importante na aprendizagem dos adolescentes, mostrando que é possível reunir dentro da mesma situação o ler, educar e através das leituras produzir textos.

Com a exposição desse trabalho concluo que nem todos os professores obtêm conhecimento sobre o tema abordado, porém observamos ainda que é necessário em todas as escolas independente de ser pública ou privada que todos tenham conscientização no sentido do que vem a ser realmente a leitura, o ler não é apenas um um passatempo, ou brincadeira mas sim um objeto muito importante na aprendizagem e no desenvolvimento dos adolescentes. Pode-se aprender a ler brincando, mas, nem sempre devemos brincar com a leitura e sim levá-la a sério.

A literatura infanto-juvenil é, portanto, um meio bastante rico e facilitador para reinventar, recriar e modificar informações que o adolescente recebe no cotidiano escolar ou em outros ambientes. Por exemplo: o professor pode pedir ao aluno pra produzir textos relatando como foi o seu final de semana etc.

Através de textos literários que tem o poder de fazer o individuo viajar na leitura fazendo com que o aluno aprenda a gostar de ler, e a partir da pratica da leitura que o aluno irá fazer suas produções textuais.

A obrigação de influenciar o aluno a ler não é apenas da escola, os pais devem incentivar seus filhos a praticarem a leitura no seu cotidiano. A escola e, principalmente, a

educação juvenil deveria considerar a literatura como parceira e utilizá-lo amplamente para atuar no desenvolvimento e na aprendizagem do adolescente.

#### **4. REFERÊNCIAS:**

CAMPOS, Maria Célia Rabello Malta. *A importância do ler no processo de aprendizagem*. In: MAURÍCIO, Julia Tavares. *Aprender lendo: a literatura na aprendizagem*. Acesso em 10 de outubro de 2013.

CAVALCANTI, Joana. *Caminhos da Literatura Infantil e Juvenil*. São Paulo: Paulus, 2002.

CEREJA, William Roberto. *Construindo Competências e Habilidades em Leitura*. 2ª Ed. São Paulo: Editora Atual, 2012.

CUNHA, Nylse. *O lúdico na formação do educador*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação Mediadora: uma prática em construção*. Universidade. 14ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça. *Ler e Escrever*. São Paulo: Editora Atual, 2002.

PLATÃO e FIORIN. *Lições de Textos: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 1996.

# A IMPORTÂNCIA DO INTÉRPRETE EM LIBRAS NA SALA DE AULA<sup>11</sup>

Sandra Ferreira Lima de Carvalho<sup>12</sup>

Geórgia Maria Brandão Macêdo<sup>13</sup>

::

## RESUMO

Este artigo se propõe compreender que para o avanço da educação de surdos, no sentido de inclusão no ensino regular, é preciso um profissional que auxilie no processo de comunicação entre as pessoas surdas e as ouvintes; além de ter por propósito identificar a importância dos intérpretes em sala de aula para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes surdos. Neste contexto foram observadas as problemáticas existentes, através de uma pesquisa exploratória, descritiva e explicativa, aplicando-se o procedimento da pesquisa bibliográfica, que subsidiaram toda a contextualização teórica. Na revisão bibliográfica discutiu-se a cerca da importância desse intérprete em sala de aula, a partir do método de procedimento e abordagem utilizando uma documentação indireta. Em suma, o papel do intérprete na inclusão é benéfica para a população de surdos e as escolas precisam colaborar com esse profissional, no sentido de desenvolver políticas, culturas e práticas que valorizam seu trabalho no Processo Educativo Escolar.

**Palavras- chave:** Educação inclusiva. Intérprete. Surdos.

## ABSTRACT

This article proposes to understand that to advance the education of the deaf, in the sense of inclusion in regular education, a professional who helps in the process of communication between deaf people and the listeners; In addition to having a purpose to identify the importance of interpreters in the classroom to the teaching and learning process of deaf students. In this context the existing problems were observed, through an exploratory research, descriptive and explanatory, applying – if the procedure of bibliographical research, which subsidized the whole theoretical contextualization. On literature review discussed about the importance of the interpreter in the classroom, from the method of procedure and approach using an indirect documentation. In short, the role of the interpreter in the inclusion is beneficial for the population of deaf and schools need to collaborate with this professional,

---

<sup>11</sup> Artigo produzido como pré-requisito à aprovação na disciplina: Trabalho de Conclusão de Curso-TCC, do Curso de Letras da Faculdade São Luís de França, em 2013-2.

<sup>12</sup> A autora é graduanda do Curso de Letras da Faculdade São Luís de França- FSLF. E-mail: [sand.2012@live.com](mailto:sand.2012@live.com)

<sup>13</sup> Orientadora do TCC. Prof. especialista em Educação Especial, proeficiência em LIBRAS, professora da FSLF, mestranda em Educação na USAL- Buenos Aires. E-mail [georgiausol@yahoo.com.br](mailto:georgiausol@yahoo.com.br)

in order to develop policies, practices and cultures who value your work in the educational process in schools.

**Keywords:** Inclusive Education. Interpreter. Deaf.

## **1. INTRODUÇÃO**

Atualmente a educação de surdos está em construção, devido a proposta de educação que estão sendo desconstruídas e re-construídas pelas novas perspectivas de inclusão, assim como também através de movimentos de resistência que tem marcado espaço na sociedade atual. Observasse que ultimamente os surdos, estão se fazendo ouvir e serem vistos, estão trazendo para a sociedade outro olhar, a respeito de suas necessidades.

Ensinar para quem desconhece a oralidade é um desafio para todos os professores com alunos surdos em suas turmas. Sendo assim é preciso solucionar os problemas de comunicação enfrentados pelos alunos surdos; a partir do momento que são inseridos no ensino regular, surgem propostas de reconhecimento de que estes alunos necessitam de apoio específico, de forma permanente ou temporária, para alcançar os objetivos finais de educação.

Então, devem ser oferecidos apoios tecnológicos e humanos que contemplem de fato suas possibilidades (VOLTERRA, 1994). Um desses apoios humanos é o intérprete de língua de sinais, o qual foi incorporado, em experiências de educação integradora na América Latina, inicialmente no ensino médio e universitário, como discute (FAMULARO, 1999), e há vários anos na universidade em vários países (COKELY, 1992).

A relevância do problema trouxe inquietação e curiosidade em saber se a oferta de serviços pelas escolas estava a contento da comunidade. As instituições escolares têm o dever de garantir a todo o cidadão o direito à educação. Entretanto, verificamos nos dias atuais uma crescente onda de rejeição da inclusão de alunos surdos, apesar de ser um direito de todos, sua precariedade tem levado uma parcela significativa da população a deixar seus filhos, parentes sem esse serviço, principalmente no setor privado, mesmo pagando, as portas de muitas escolas estão fechada para a inclusão.

A realidade atualmente é precária, nas instituições de ensino existe poucas pessoas preparadas para trabalhar com esse público-alvo, além disso, ainda temos uma mínima parcela de profissionais intérpretes em sala de aula, é preciso a cobrança da sociedade, no sentido de inserir os deficientes auditivos no ensino regular, e conseqüentemente um profissional que colabore na comunicação com os estudantes ouvintes, numa perspectiva da garantia do direito à educação, previstos em Lei.

Já que a importância do intérprete na sala de aula pode ser entendida como uma maneira de minimizar as dificuldades dos surdos, já que, em geral, esses encontram uma desigualdade linguística dentro da sala de aula, por não ter uma língua compartilhada com seus colegas e professores ouvintes.

Faz-se necessário, uma pedagogia que viabilize os saberes dos surdos, vendo-o como sujeito e não como deficiente, como ser capaz, como aquele que lê o mundo com os olhos e não como aquele que tem dificuldades de ler e escrever a língua oral, enfim que reconhece o sujeito surdo com suas próprias características e não a partir de uma generalização conceitual.

O presente trabalho baseia na necessidade observada como estudante no período de estudo, ao longo da graduação, o interesse em abordar o tema em questão partiu da necessidade de conhecer mais profundamente a realidade dos surdos, pois convivia com os mesmos e tinha dificuldade na comunicação com eles, além de cursar uma licenciatura e ter a oportunidade de fazer parte de três (3) módulos de Libras; sendo assim, observando a importância do intérprete de Libras na sala de aula no tocante aos serviços ofertados pela instituição de ensino. A inquietação e curiosidade em saber se á oferta de serviços prestados por intérprete pelas escolas estava a contento da comunidade.

Este artigo tem como objetivos compreender que para o avanço da educação de surdos, no sentido de inclusão no ensino regular, é preciso um profissional que auxilie no processo de comunicação com as pessoas ouvintes; além analisar a importância do Intérprete de Libras na sala de aula, através do reconhecimento de que os estudantes surdos necessitam de apoio específico, de forma permanente ou temporária, para alcançar os objetivos finais de educação, daí surgiu o tema do artigo; como ultimamente de forma acelerada tem ocorrido varias mudanças, nunca visto antes, pelo menos a que se refere à educação dos surdos por conta do programa Educação para Todos que contempla a educação inclusiva.

Os procedimentos metodológicos utilizados no presente estudo partiram inicialmente uma pesquisa exploratória, descritiva e explicativa, aplicando-se o procedimento da pesquisa bibliográfica, recorrendo a obras literárias, periódicos, artigos, estudo quer de forma impressa, quer de consulta por meio da internet, que subsidiaram toda a contextualização teórica. Utilizando o conhecimento como aluna de Licenciatura e cursista de Libras pela Secretaria Estadual de Educação, na cidade de Aracaju-SE, foram observados os aspectos relevantes de instituições de ensino. Buscando compreender a importância do intérprete de Libras em sala de aula, a partir do método de procedimento e abordagem utilizada será o da documentação indireta



Constatamos assim que esse estudo pretende lançar outros olhares para o intérprete de Libras, porém não temos a pretensão de indicar soluções e muito menos um manual de como desenvolver as atividades para os surdos, mas sim o objetivo de contribuir nos questionamentos e na busca de respostas sobre como é importante a inserção dos profissionais de Libras no processo de ensino-aprendizagem dos surdos, e ainda colaborar para que não seja silenciada essa luta diante da imposição do discurso dominante da generalização disfarçada de igualdade.

## **2. A INCLUSÃO DA LÍNGUA DE SINAIS NAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES**

A declaração Mundial de Educação para Todos, o Brasil fez a opção pela construção de um sistema educacional inclusivo, dessa forma reafirmado o compromisso da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), e, mais recentemente, com a participação efetiva no processo de construção da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência coordenada pela ONU em dezembro de 2006, que ratifica a obrigação dos países em promover a inclusão das pessoas com deficiência em bases iguais com as demais pessoas, como dar acesso a todas as oportunidades existentes para a população em geral.

Segundo (MAZZOTA, 1996), a implementação da inclusão tem como pressuposto um modelo no qual cada criança é importante para garantir a riqueza do conjunto, sendo desejável que na classe regular estejam presentes todos os tipos de alunos, de tal forma que a escola seja criativa no sentido de buscar soluções visando manter os diversos alunos no espaço escolar, levando-os a obtenção de resultados satisfatórios em seu desempenho acadêmico e social.

É evidente o ganho da população em participar ativamente dos processos que dizem respeito às políticas públicas e em destaque aqui à de educação. Mas não podemos perder de vista que os objetivos da inclusão não é somente a integração, alocação e mera inserção do estudante surdo no ambiente escolar, mas a que atenda à diversidade do mesmo, além de levar o conhecimento especializado a cada aluno, é preciso que os educadores e alunos que são ouvintes contribuam para ambientação dos surdos no ensino regular. Segundo (LORENZETTI, 2002, p.8). E nesta perspectiva é observado, também o que há de mais importante entre surdos e ouvintes para a efetiva comunicação.

Sendo assim, destaca aqui que a inclusão é processo dinâmico, conseqüentemente depende da necessidade do discente, já que se pressupõe uma inclusão/integração,

possibilitando assim a construção de processos linguísticos adequados, de aprendizado de conteúdos escolares e do uso da leitura em Libras e da escrita própria da comunidade surda.

Observa com o que vem sendo exposto, a presença de uma Constituição Cidadã apontando para os anseios mais democráticos da população, mas, na realidade dos serviços de educação, encontramos problemas de ordem educativa muito preocupante, destacamos aqui: baixa oferta de vagas escolares, principalmente na rede particular, ocasionado pela ausência de profissionais e estrutura física e pedagógica especializada para alunos surdos, com aulas de Libras desde a educação infantil. Fica evidente que os serviços da educação são necessidades que acompanha a sociedade.

A inclusão apresenta-se como uma proposta adequada para a comunidade escolar, que se mostra disposta ao contato com as diferenças, porém não necessariamente satisfatória para aqueles que, tendo necessidades especiais, necessitam de uma série de condições que, na maioria dos casos, não têm sido propiciadas pela escola (LACERDA, 2006).

Neste contexto, podemos perceber que as relações entre as pessoas com deficiência e as que não possuem deficiência é fato questionável, pois existe complexidades de comportamentos, atitudes e valores que nos diferenciam. Mas quando vemos uma pessoa cadeirante, há uma evidência de sua deficiência física, porém uma pessoa surda não é evidente a deficiência. O indivíduo que é surdo tem uma forma diferenciada de relacionar com o outro, estabelecer valores em sua educação, sua maneira de ver e perceber algo é muito aguçado; como diz (MOURA, 1996): A educação de surdos deve ser integrada na sua educação em conjunto com os valores culturais da sociedade ouvinte, que em seu todo vão formar sua sociedade.

Ante o exposto, pode-se verificar que a necessidade de aceitação das diferentes formas de cultura para que possamos buscar um lugar de direitos coletivos na determinação própria de grupos, como nos aponta (BUENO, 1996). É fundamental refletir que estamos inseridos em um meio social que marca o indivíduo em suas diferenças e dessas surgem preconceitos, que muitas das vezes nos impedem de avançar e de realizar de fato uma mudança.

Logo, temos que verificar a problemática entre os profissionais da educação, percebesse que existe um preconceito linguístico com relação ao Ensino da Língua Brasileira de Sinais, causado pela falta de conhecimento a cerca da peculiaridade da cultura dos surdos e principalmente como esse grupo se comunica, quer dizer que esses profissionais criam estereótipos que prejudicam o desenvolvimento da criança ou jovem surdo em seu processo de aprendizagem, acarretando um atraso de linguagem e trazendo consequências emocionais, sociais e cognitivas com defasagem na escolarização (LACERDA, 2006).

Em outras perspectivas, é preciso construir projetos educacionais voltados para atender todos os públicos, além dos que tem necessidades especiais como os alunos surdos, permitindo acesso de direito a uma educação de qualidade e interativa.

Brasil, como em muitos outros países, a experiência com educação bilíngue ainda se encontram restritas. Um dos motivos para este quadro é, sem dúvida, a resistência de muitos a considerar a língua de sinais como uma língua verdadeira ou aceitar a sua adequação ao trabalho com o surdo (LACERDA, 1996, p.79 apud SILVA; NEMBRI, 2003, p.26).

Conforme o Decreto nº 5.626/05, que além de regulamentar a Lei nº 10.436/02 e o artigo 18 da Lei nº 10.098/00 dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e sua inclusão nas escolas, assim como toda a estrutura curricular nas grades de nível médio e superior. Oferecendo o direito, ao aluno Surdo (conhecedor de sua própria língua, no caso a Língua Brasileira de Sinais) de ser acompanhado por um intérprete/tradutor nas interlocuções entre ouvintes e Surdos no contexto escolar. Mas, qual a dinâmica ocorrida dentro das escolas de ensino regular da rede pública e privadas? Elas estão estruturadas e preparadas para a inclusão de alunos Surdos? Os profissionais da educação estão preparados para receberem em suas salas de aula alunos surdos? E as Salas de Recursos? Há profissionais conhecedores e proficientes da Língua Brasileira de Sinais e da Cultura Surda? Portanto, verifica-se a diferença entre o setor público e privado. O governo investe nas escolas de ensino básico, com as salas de recursos.

Infelizmente em nossa rede pública em Sergipe há diversas ausências de profissionais capacitados para estarem na sala de recursos, ainda não contam com os profissionais Intérpretes/Tradutores, na interlocução entre surdos e ouvintes e nem com Instrutores/Monitores/Assistentes Educacionais Surdos que possam viabilizar a aprendizagem da Libras; já nas escolas particulares de bairro não foram implantadas salas de recursos, falta profissionais para desenvolverem esse trabalho.

Logo, pode-se assim definir que é preciso existir um trabalho da cultura de colaboração entre docentes e discentes. Enfim, torna-se imprescindível na sala de aula a inserção do intérprete/ tradutor, que construa coletivamente atividades que atendam as necessidades desses discentes, que também poderá trazer vantajosa participação entre surdos.

## **2. 1. As instituições escolares frente à inserção de alunos surdos no ensino regular**

Diariamente, muitos indivíduos buscam serviços prestados por outras pessoas, tendo a visão de que tenham a qualidade esperada. Essa experiência de servir não está relacionada apenas àqueles que trabalham na prestação de serviços, sendo necessário compreender melhor a questão da qualidade no atendimento ao cliente; pois a proposta educacional para o aluno Surdo é sua interação no meio comunicativo, através de uma linguagem bilíngue, em outra palavra, aprender a Língua de Sinais e a língua predominante no meio social que vive.

Entretanto, falta de surdos adultos usuários de Língua de Sinais e habilitados como professores, o preconceito social frente à Língua de Sinais, a dificuldade de muitos em aceitar a comunidade surda como uma comunidade linguística especial, faz com que a proposta de educação bilíngue avance lentamente, enfrentando grandes obstáculos e problemas. Países que optaram por essa abordagem oficialmente, mostram resultados muito satisfatórios no que diz respeito ao desenvolvimento e aprendizagem das pessoas surdas (LEWIS, et al, 1995).

Instituições públicas e privadas precisam se modernizar rapidamente, se adaptar aos novos tempos, mas as mudanças culturais internas são mais lentas e os trabalhadores da área não mudam com a mesma velocidade. Nesse contexto, o planejamento é instrumento imprescindível para a execução de atendidos no Brasil dos Surdos, os mesmos não têm podido ter acesso a uma escolarização que atente para suas necessidades linguísticas, metodológicas, curriculares, sociais e culturais. Os surdos encontram-se em classes/escolas especiais que atuam em uma perspectiva oralista, as quais pretendem em última análise que o aluno surdo comporte-se como um ouvinte, lendo nos lábios aquilo que não pode escutar, falando, lendo e escrevendo a Língua Portuguesa. Ou em escolas regulares, inseridos em classes de ouvintes nas quais, novamente, espera-se que ele se comporte como um ouvinte acompanhando os conteúdos preparados/pensados para as crianças ouvintes, sem que qualquer condição especial seja propiciada para que tal aprendizagem aconteça.

Embora os estudos indicam que mesmo com todo amparato educativo, as pessoas surdas necessitam de uma gestão preparada, qualificada e comprometida com a qualidade, contudo isso, seu desenvolvimento da linguagem escrita é diferenciada dos ouvintes; pois apresentam dificuldades em geral com relação à aquisição de conhecimento de maneira geral; porque as práticas educacionais não contemplam as reais necessidades dos surdos, fazendo com que eles apresentem conhecimentos muito aquém daqueles desejados para seu grau/anos de escolaridade (LACERDA, 1996; GÓES, 1996; SOUZA, 1996).

Na área de educação, essa problemática torna-se ainda mais complexa, à medida que os Surdos pela defasagem auditiva enfrentam dificuldades para entrar em contato com a

língua do grupo social no qual estão inseridos (GÓES, 1996). Esclarece que no caso de crianças surdas, o atraso de linguagem pode trazer consequências emocionais, sociais e cognitivas, mesmo que realizem aprendizado tardio de uma língua.

Torna-se fundamental a inserção do aluno surdo no ensino regular é uma das diretrizes fundamentais da política de inclusão/integração. Integração trata-se de um processo que visa a integrar o aluno à escola, gerando meios para que o aluno com necessidades especiais se integre graças ao atendimento que lhe é oferecido; nesse modelo, ao invés de a escola ter que se adequar ao aluno, o aluno é que deve se adequar-se à escola. Quer dizer: a Integração Escolar é vista como um processo gradual e dinâmico que pode tomar formas distintas de acordo com as necessidades dos alunos. Segundo (GLAT, 1991), a integração “é um processo espontâneo e subjetivo, que envolve direta e pessoalmente o relacionamento entre seres humanos”. Na opinião de (RODRIGUES, 2006), “a integração pressupõe uma ‘participação tutelada’, uma estrutura com valores próprios aos quais o aluno ‘integrado’ se tem que adaptar”.

Nesse ponto, pode-se inferir o quanto é basilar essa integração na construção de processos linguísticos adequados, de aprendizado dos conteúdos acadêmicos e uso social da leitura e da escrita. Nessa proposta o professor media e incentiva a construção do conhecimento através da interação com ele e com os colegas. O fato do surdo, em geral, não ter uma língua compartilhada com seus colegas e professores, e de estar em desigualdade linguística em sala de aula não é contemplado (BOTELHO, 1999; LACERDA, 1999).

A integração implicando aqui uma real necessidade de se ampliar inclusive os serviços para o atendimento das acomodações, materiais e recursos para dá condições básicas para a efetivação do mesmo, incluindo a todo o corpo administrativo, equipe de professores, intérprete e programas das atividades escolares e extra-escolares, com vista à preservação da aprendizagem de seus integrantes. Os ouvintes dos serviços oferecidos pela escola, assim como qualquer outro aluno que seja deficiente, devem ser tratados de maneira prioritária. Logo, percebemos que é necessário o desenvolvimento de um Projeto de gestão que tenha como alicerce toda contextualização que envolve esse relacionamento entre a instituição escolar e o seu público- alvo. Então, junto a escola e a família num contato pessoal que quando bem trabalhado, pode ser a grande diferença no sucesso do aprendente.

Acreditamos que essas ações significa a participação ativa da comunidade local, criação de meios propícios de apoio e atendimento ao aluno surdo e demais membros da comunidade escolar, além da estruturação física e humana de serviços e recursos nesse

atendimento. Mais do que isso, é necessário um projeto de educação concreto na instituição ou centro de educação que leve em consideração a presença das necessidades especiais de alunos surdos (MORO,1997).

Em outra perspectiva, compreende-se que cada no ambiente escolar; devemos reconhecer as diferenças e aprender a conviver com elas, até porque, mesmo entre os alunos ditos “normais”, existem diferenças no processo de aprendizagem. Segundo (RODRIGUES, 2006), “o certo é que não só os alunos são diferentes, mas os professores são também diferentes, e ser diferente é uma característica humana comum, e não um atributo (negativo) de alguns”.

No caso específico da Educação especial , a resolução CNE/CEB no 2, de 11 de setembro de 2001, determina diretrizes para Educação Especial na Educação Básica, tendo sido influenciada por diretrizes internacionais. Essas diretrizes têm como base a Educação Inclusiva e são organizadas em dois blocos: sistemas de ensino e formação de professores.O que norteia as Diretrizes Nacionais da Educação Especial para Educação Básica é o princípio da Inclusão. Esse princípio fala da importância do entendimento das diferenças individuais e que a escola deve se adaptar aos alunos com deficiência – e não o contrário.

Nesse ponto, (RODRIGUES, 2006), esclarece:

O conceito de Inclusão no âmbito específico da Educação implica, antes de mais, rejeitar por princípio a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de Educação Inclusiva (EI), desenvolver políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo activo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e, dessa forma, atingir a qualidade académica e sociocultural sem discriminação.

## **2.2. A importância do intérprete de Libras no contexto da sala de aula**

A história da constituição do intérprete de língua de sinais iniciou-se por meio de atividades voluntárias que foram valorizadas na medida em que os surdos passaram a desenvolver o exercício da cidadania e em paralelo com a proposta de educação bilíngue (QUADROS, 2004). No Brasil, o trabalho com intérpretes iniciou-se nos anos 1980, principalmente, em função de serviços religiosos e informais.

As discussões sobre o intérprete enquanto profissional, segundo (FAMULARO, 1999), são relativamente recentes. Conforme a autora, no Congresso da Federação Mundial de Surdos, realizado na Finlândia em 1987, houve a recomendação para que a formação de intérpretes de língua de sinais contasse com as mesmas exigências daquelas vinculadas aos

intérpretes das línguas estrangeiras orais. Já em 1995, em congresso realizado pela mesma Federação, na Áustria, foi estabelecida uma Comissão de Interpretação, o que demonstrou um avanço nas discussões da comunidade surda mundial.

No Brasil, em 22 de dezembro de 2005, criou-se o Decreto nº 5.626 que considera como tradutor e intérprete da língua de sinais e da língua portuguesa aquele que interpreta de uma língua fonte para outra língua alvo. Segundo tal decreto, a formação desse intérprete deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em LIBRAS/ língua portuguesa. Essa formação permite que o intérprete da LIBRAS atue na educação infantil, na educação fundamental e na universidade.

No entanto, convém ressaltar que, no Brasil, o intérprete encontra possibilidades restritas para o seu exercício profissional, com baixa remuneração e difícil acesso a cursos referentes à sua área de atuação, os quais são geralmente ofertados nos grandes centros urbanos (PIRES; NOBRE, 2000). Por essas razões, ainda é escasso o número de pessoas habilitadas para cumprir essa função. Desta forma, os contextos educacionais que efetivamente contam com a prática de intérpretes em sala de aula são limitados, principalmente, no ensino fundamental e universitário (PIRES; NOBRE, 2000).

Desde o início do século XX, os surdos que frequentavam a escola regular apresentavam, de forma geral, dificuldades na aquisição da língua portuguesa. Contudo, naquela época, eram mais escassas as medidas específicas de apoio à educação da comunidade surda. Os surdos que se matriculavam no ensino regular tinham que se adaptar aos mesmos modelos pedagógicos usados na educação dos ouvintes. Entretanto, tais modelos não atendiam as necessidades próprias de educação do surdo, gerando dificuldades no processo de escolarização dessa população. Como resultado, um número significativo de surdos, apesar de passarem por anos de escolarização, apresentavam várias dificuldades com relação ao seu desempenho acadêmico, quando comparados com ouvintes (GUARINELLO, 2007).

Atualmente, a política de educação no Brasil tem o objetivo de viabilizar uma educação integradora, ou seja, uma educação organizada de forma a atender a todos, incluindo os portadores de necessidades especiais dentro da escola regular (ALENCAR, 1994). Essa política encontra-se explicitada em propostas curriculares, nas quais o Ministério da Educação propõe que as escolas regulares devem oferecer, em sua organização, atividades em classe comum e serviços de apoio especializados para os surdos (BRASIL, 2002).

A inserção do intérprete na sala de aula pode ser entendida como uma maneira de minimizar as dificuldades dos surdos, já que, em geral, esses encontram uma desigualdade

linguística dentro da sala de aula, por não ter uma língua compartilhada com seus colegas e professores ouvintes. Segundo (LACERDA, 2002), ainda são poucas as escolas atentas a essa problemática, ou seja, poucas são as escolas que têm permitido ou proposto a inserção do intérprete em sala de aula como possibilidade para solucionar, ou minimizar, problemas lingüísticos enfrentados pela comunidade surda no cotidiano escolar.

Assim, (LACERDA, 2000) realizou um estudo com o objetivo de investigar a dinâmica e peculiaridades das relações pedagógicas estabelecidas em uma sala de aula, na qual foi inserida uma criança surda e uma intérprete. Por meio da análise da organização do trabalho pedagógico nesta sala de aula, a autora concluiu que a inclusão desejada e descrita na lei não é efetivamente alcançada, mesmo com a presença do intérprete. Para a autora há a necessidade da realização de um projeto educacional amplo, que assuma a surdez com suas características próprias, por meio de revisões das estratégias pedagógicas, da organização do espaço acadêmico e de um currículo que contemple as necessidades da comunidade surda.

Na busca de solucionar os problemas de comunicação enfrentados pelos alunos surdos, quando de sua inserção no ensino regular, surgem propostas de reconhecimento de que estes estudantes necessitam de apoio específico, de forma permanente ou temporária, para alcançar os objetivos finais de educação. Então, devem ser oferecidos apoios tecnológicos e humanos que contemplem de fato suas possibilidades (VOLTERRA, 1994). Um desses apoios humanos é o intérprete de língua de sinais, o qual foi incorporado, em experiências de educação integradora na América Latina, inicialmente no ensino médio e universitário, como discute (FAMULARO, 1999), e há vários anos na universidade em vários países (COKELY, 1992).

Quando se insere um intérprete de língua de sinais na sala de aula abre-se a possibilidade do aluno surdo poder receber a informação escolar em sinais, através de uma pessoa com competência nesta língua.

Ou seja, (KELMAN, 2005) ressalta a importância do intérprete para o aluno surdo em uma sala de aula regular. Essa autora realizou um estudo com o objetivo de descrever os papéis que o intérprete assume em contextos educacionais inclusivos. Para isso, aplicou questionários junto a esses profissionais. Nesse estudo, a autora afirma que os intérpretes assumem onze diferentes papéis dentro da sala de aula. O primeiro deles é o de ensinar ao surdo a língua portuguesa como segunda língua. Também foi citado como papel do intérprete, dentro da sala de aula, o ensino da própria língua de sinais aos surdos e ouvintes, a fim de facilitar a comunicação destes com os alunos surdos. O intérprete também é responsável pela adequação curricular, que acontece em forma de omissão de alguns conteúdos, pois alguns



professores relatam que os alunos ouvintes ficam inquietos ao precisarem esperar pelos alunos surdos. Outro papel exercido pelo intérprete que atua em sala de aula é participar do planejamento das aulas e integração junto com o professor, para que o conteúdo seja ministrado da melhor forma possível para os surdos. Em relação aos alunos surdos, o intérprete deve orientá-lo, explicando detalhadamente os exercícios e conteúdos trabalhados, assegurando-se de que houve entendimento por parte do aluno.

Entanto, o intérprete também deve promover a autonomia deste aluno. O intérprete tem também o papel de orientar e interpretar a comunicação entre colegas surdos e ouvintes e de utilizar a comunicação multimodal, ou seja, usar diversos canais de comunicação para garantir a compreensão de significados. Por último, ele também deve promover a tutoria, orientando o surdo na organização de suas atividades acadêmicas. Logo (KELMAN, 2005) também enfatizou que as diferentes atuações do intérprete possibilitam discussões pedagógicas entre o intérprete e o professor, ressaltando que este pode ser um argumento promotor da inclusão.

Várias dúvidas referentes aos papéis do intérprete vêm sendo discutidas por diversos pesquisadores. De acordo com, (ROSA, 2003), primeiramente, o intérprete deve inteirar-se do conteúdo a ser interpretado. Pois, se o intérprete não domina a língua de sinais ou a língua portuguesa, comprometerá o seu trabalho de interpretação. Além disso, qualquer interpretação exige também que o intérprete seja conhecedor do assunto tratado em sala de aula.

Segundo (FAMULARO, 1999), a interpretação não é tarefa fácil, uma vez que não envolve meramente um ato mecânico de substituir palavras de uma língua para outra. O intérprete deve conhecer com profundidade tanto a língua portuguesa quanto a LIBRAS para que compreenda as intenções de quem fala, encontrando os termos equivalentes possíveis. Para a autora, a interpretação é um processo que envolve a necessidade tomar decisões sintáticas, semânticas e pragmáticas.

Entretanto, a interpretação não pode ser vista apenas como uma tomada de decisões sobre a organização dos níveis linguísticos. Nesse sentido, é relevante entender o contexto da formação do intérprete e de suas dificuldades na prática educacional. Essa formação deve envolver discussões sobre concepção de linguagem, de língua, de tradução, de interpretação. A interpretação não é uma decodificação, como se o sentido estivesse na língua. A partir do momento em que consideramos que um discurso é um efeito de sentido entre os interlocutores, conforme (PÊCHEUX, 1990), evidenciamos o quanto do intérprete está presente na interpretação. Ou seja, entre uma língua e outra há um sujeito que atribui sentidos

em uma língua e tenta constituir sentidos em outra. Entende-se, nessa visão, que a linearidade da linguagem é uma ilusão.

Logo a uma proposta educacional deve pretender trazer para a escola uma responsabilidade acrescida na definição do papel do intérprete de Libras, pois o mesmo tem a função de ser o canal comunicativo entre o aluno surdo, o professor, colegas e equipe escolar. Seu papel em sala de aula é servir como tradutor entre pessoas que compartilham línguas e culturas diferentes. Essa atividade exige estratégias mentais na arte de transferir o conteúdo das explicações, questionamentos e dúvidas, viabilizando a participação do aluno em todos os contextos da aula e fora dela, no ambiente pedagógico.

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com o presente estudo fica evidente que foram abordadas importantes considerações teóricas e práticas que estão relacionadas ao aprendizado do aluno surdo. Esses conhecimentos se tornaram necessários para dar sustentabilidade ao estudo, análises, e em particular, à importância da língua de sinais e a inserção dos intérpretes de Libras para o surdo na rede regular.

Logo, baseada no levantamento bibliográfico e nos objetivos propostos, foi possível perceber que a língua de sinais é de grande importância para o desenvolvimento cognitivo e para o processo de aprendizagem do sujeito surdo no processo educativo escolar desse grupo.

Diante disso, analisamos que a presença do intérprete pode redefinir o papel do professor-regente no processo inclusivo, o intérprete recebe a denominação de professor-intérprete. Sendo assim, compartilhar de responsabilidades pedagógicas no processo de planejamento pelo intérprete, junto ao professor da classe, além das suas próprias como profissional intérprete.

A inserção do intérprete na sala de aula pode ser entendida como uma maneira de minimizar as dificuldades dos surdos, já que, em geral, esses encontram uma desigualdade linguística dentro da sala de aula, por não ter uma língua compartilhada com seus colegas e professores ouvintes., também é uma questão de inclusão social que é assegurada na Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional/Lei nº. 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículos, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades, pois o ato de ensinar é bastante complexo para

ser traduzido em tempo real, essa tradução pode comprometer a qualidade do ensino, não basta traduzir o uso da língua é preciso interagir com o aluno surdo. Por isso o uso de metodologias pedagógicas se faz necessário, pois é preciso se atentar também para a questão dos conteúdos, e os conhecimentos pré adquirido, pelos surdos, pois só assim as respostas no tocante ao ensino-aprendizado para os surdos serão favoráveis.

Acredita-se que no futuro as pessoas surdas serão reconhecidas e o que hoje está sendo oferecido a eles, seja e continue de forma mais intensiva e irrestrita. Em suma, que a inserção dos intérpretes na sala de aula oportunize aos surdos seu desenvolvimento e socialização enquanto pessoa ou como cidadão.

#### 4. REFERÊNCIAS

ALENCAR, E.M.L.S. (Org.). *Tendências atuais e desafios da educação especial*. Brasília: MEC, 1994. (Série Atualidades Pedagógicas)

BOTELHO, P. *Segredos e silêncios na interpretação dos surdos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC/ SEESP, 2002

BUENO, J. G. S. *Surdez, linguagem e cultura*. São Paulo: Edu/PUC, 1996.

COKELY, D. *Interpretation: a sociolinguistic model*. Sign Language Dissertation Series. Silver Spring, MD: Linstok Press, 1992.

DECRETO LEI Nº 5.626/2005. 22 de dezembro de 2005. Brasília, 2005.

DECLARAÇÃO de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, DF: CORDE, 1994.

*Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade (1994), Salamanca, Espanha, 7-10 de julho de 1994/tradução: Edimilson da Cunha - 2.ed. Brasília, CORDE, 1997.*

*Diário Oficial da União*, Brasília, 14 de setembro de 2001, seção IE, p.39-40 CNE/CEB/2/2001.

FAMULARO, R. *Intervención Del intérprete de lengua de señas/lengua oral en el contrato pedagógico de la integración*, in SKLIAR, C (org.). *Atualidade da Educação Bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999

GLAT, R. & NOGUEIRA, M. L. de L. *Políticas educacionais e a formação de*

*professores para a Educação Inclusiva no Brasil*. Revista Integração. vol. 24, ano 14; Brasília: MEC/SEESP, p.22-27, 2002.

GÓES, M.C.R. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas: Autores Associados, 1996.

GUARINELLO, A.C. *O papel do outro no contexto de sujeitos surdos*. São Paulo: Editora Plexus, 2007

KELMAN, C. A. *Os diferentes papéis do professor intérprete*. Espaço: Informativo Técnico-Científico, Rio de Janeiro, v. 24, p. 25-30, 2005

LACERDA, C.B.F. *Os Processos Dialógicos entre Aluno Surdo e Educador Ouvinte: Examinando a Construção de Conhecimentos*. Tese de Doutorado, UNICAMP: Campinas/São Paulo, 1996.

\_\_\_\_\_. *A Criança Surda e a Língua de Sinais no Contexto de uma Sala de Aula de Alunos Ouvintes*. Relatório Parcial do Projeto de Pesquisa FAPESP Proc. n. 98/02861-1, 1999.

\_\_\_\_\_. *A criança surda e a língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes*. Relatório Final FAPESP Proc. Nº 98/02861-1, 2000.

\_\_\_\_\_. *O intérprete educacional de língua de sinais no Ensino Fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades*. In: LODI, A.C.B et al.. (Org.) *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação. 2002. p.120-128.

\_\_\_\_\_. *A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência*. Cad. Cedes, Campinas, v. 26, n.69, p. 163-184, 2006.

LEWIS, W et all. *Bilingual Teaching of Deaf Children in Denmark, Aalborg*: Doveskolernes Material e center, 1995.

LORENZETTI, M. L. *A inclusão do aluno surdo no ensino regular: a voz das professoras*. Revista Espaço. Disponível em: <<http://www.ines.org.br/paginas/revista/espaco18.htm>> Acessado em 21/08/2010.

MAZZOTA, M.J.S. *Educação especial no Brasil: história e políticas*. São Paulo: Cortez, 1996.

MORO, E. T. L. D.: *História, Discurso Político e Realidades do Processo de Integração do Portador de Deficiência Auditiva em Campo Grande Mato Grosso do Sul*. Universidade Federal de **Educação Especial** Mato Grosso do Sul, Dissertação de Mestrado, 1997.

PÊCHEUX, M. *Por uma análise automática do discurso*. Campinas: Unicamp, 1990.

PIRES, C.L.; NOBRE, M. A. *Interpretação em língua de sinais: um olhar de perto*. Espaço: informativo técnico-científico, Rio de Janeiro, v. 14, p.12-18, 2000.

QUADROS, R. M. de. *O tradutor-intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa*. 2. ed. Brasília: MEC. 2004.

RODRIGUES, D. *Inclusão e educação: Doze olhares* sobre a educação inclusiva, São Paulo, ed. Summus, 2006.

ROSA, A. S. *A presença do intérprete de língua de sinais na mediação social entre surdos e ouvintes*. In:

SILVA, I.R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. *Cidadania, surdez e linguagem*. São Paulo: Editora Plexus, 2003.

VOLTERRA, V. *Linguaggio e sordità – parole e segni per l'educazione dei sordi*. Firenze: La Nuova Itália, 1994.

## O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E A ESCRITA<sup>14</sup>

Mirelle Santos Neres<sup>15</sup>

Professora Orientadora: Sara Rogéria Santos Barbosa<sup>16</sup>

### RESUMO

O presente artigo tem como objetivo refletir como os educadores estão desencadeando o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. A leitura é a capacidade que se tem, como leitores, ou aprendentes, de uma língua para identificar um signo gráfico por um nome ou por um som. Esta capacidade ou competência linguística consiste no reconhecimento das letras ou signos gráficos e na tradução dos signos gráficos para a linguagem oral ou para outro sistema de signo. O sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita não é apenas fruto de um treinamento de habilidades, mas implica, também, a superação de um determinado obstáculo cognitivo: o realismo nominal lógico. Só quando a criança compreende ser a palavra falada independente das características do objeto que representa, é que consegue acompanhar com facilidade o processo de alfabetização. No âmbito da escola deve-se proporcionar situações que levem o educando à prática da leitura, pois entende-se ser esta a melhor maneira do aluno desenvolver a capacidade de criar textos. A leitura favorece a remoção de barreiras educacionais de que tanto se fala, concedendo oportunidades mais justas de educação principalmente através da promoção do desenvolvimento da linguagem e do exercício intelectual.

**PALAVRAS-CHAVES:** Processo de alfabetização. Leitura. Aprendizagem.

### ABSTRACT

This article aims to reflect how educators are triggering the process of learning to read and write. Reading is a skill that has as readers or learners of a language to identify a graphic sign with a name or a sound. This ability or language proficiency is the recognition of letters or graphic signs and the translation of the graphic signs for oral language or to another sign system. The success in reading and writing is not just the result of a skills training, but also implies the overcoming of a certain cognitive obstacle: the realism nominal logic. Only when the child understands the spoken word to be independent of the characteristics of the object it represents, is that you can easily follow the process of literacy. Within the school must provide situations that lead the student to practice reading, because it is understood that this is

---

<sup>14</sup> Artigo apresentado à Faculdade São Luís de França, como requisito para obtenção do grau de pós-graduação em língua Portuguesa e Literatura, sob a orientação da professora sara Rogéria Santos Barbosa.

<sup>15</sup> Mirelle Santos Neres – Estudante de Licenciatura em Letras, pela Faculdade São Luís de França. E-mail: mi\_hta16@hotmail.com

<sup>16</sup> Sara Rogéria Santos Barbosa – Professora Mestre Orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC.

the best way to develop the student's ability to create texts. Reading favors removing educational barriers so often discussed, providing more equitable opportunities for education mainly through the promotion of language development and intellectual exercise.

**KEYWORDS:** literacy process. Reading. Learning.

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa pressupõe um instrumento para uma reflexão-crítica do cotidiano vivenciado por educadores e educandos, diante das dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita possibilitando assim, alterar as formas de ação que até então o educador desempenha, que proporcionará a elevação e expansão dos conhecimentos para que seja possível crescer social e profissionalmente, bem como servir de mecanismos para a produção intelectual do saber por parte dos alunos, o que conduz a uma reestruturação do agir intelectual e culturalmente. Além desses pressupostos, viabilizar a contribuição para um aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem evidenciando uma forma diferente de fazer educação estabelecida nesse contexto como contribuição para melhorar a realidade educacional, com o intuito de alicerçar as formas de enfrentamento da problemática, que envolve as dificuldades de aprendizagem, pois é sabido que o objeto de estudo é dotado de suas complexidades, merecendo uma atenção em profundidade e constante aperfeiçoamento frente à dinâmica social e educacional.

Diante do exposto, o objetivo geral dessa pesquisa é refletir como os educadores estão desencadeando o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

A aprendizagem acontece em um movimento de construção e reconstrução de nós mesmos, do outro, da realidade que nos circunda e do próprio conhecimento. Cabe a escola construir meios que atendam aos “novos tempos” com todas as suas peculiaridades e as diferentes necessidades.

A leitura na escola tem sido fundamentalmente, um objeto de ensino. Para que possa construir também objeto de aprendizagem, é necessário que faça sentido para o aluno, isto é, a atividade de leitura deve responder do seu ponto de vista, os objetivos de realização imediata. Como se trata de uma prática social complexa, se a escola pretende converter a leitura em objeto de aprendizagem deve preservar sua natureza e sua complexidade, sem descaracterizá-la.

A justificativa do presente artigo se deu pela curiosidade de pesquisar sobre o referido tema, uma vez que é um assunto muito discutido e, que cresce cada vez mais na área de trabalho. É de extrema importância em permitir o estabelecimento de conexões entre as linhas de pensamento de diversos autores com seus enfoques direcionados ao tema em estudo, o que se constituirá na linha teórica de pesquisa.

Em termos acadêmicos, esta pesquisa irá contribuir para o conhecimento científico através da sua operacionalidade metodológica, tornando-se exequível pela disponibilidade de insumos teóricos inerentes ao tema, ao tempo em que se apresenta motivadora pelo aspecto humano da vivência que prevê, nos contatos com os profissionais da área.

A metodologia adotada para a referida pesquisa está voltada a uma pesquisa bibliográfica. Mediante a pesquisa e leitura de vários livros com a exploração de textos de autores e que apresentaram uma rica e vasta produção acadêmica científica a respeito do assunto. Destaca-se a apresentação das idéias de Freire (1987), Vigotsky (1984), e Martins (1999), dentre outros teóricos da educação.

## **1. CONHECENDO MELHOR A LEITURA**

As habilidades da linguagem verbal são quatro: a leitura, a escrita, a fala e a escuta. Destas, a leitura é a habilidade linguística mais difícil e complexa. A leitura é um dos processos de aquisição da escrita e, como tal, compreende duas operações fundamentais: a decodificação e a compreensão. A leitura é a capacidade que se tem, como leitores, ou aprendentes, de uma língua para identificar um signo gráfico por um nome ou por um som. Esta capacidade ou competência linguística consiste no reconhecimento das letras ou signos gráficos e na tradução dos signos gráficos para a linguagem oral ou para outro sistema de signo.

A aprendizagem da decodificação se consegue através do conhecimento do alfabeto e da leitura oral ou transcrição de um texto. Conhecer o alfabeto não significa apenas o conhecimento das letras, e sim, o entendimento da evolução da escrita como: a) a pictográfica (desenho figurativo), a ideográfica (representação de idéias sem indicação dos sons das palavras) e a fonográfica (representação dos sons das palavras).

Segundo Freire, (1987, p.78), Toda palavra tem uma origem, uma motivação e, a rigor, não é absolutamente arbitrária. O agá, por exemplo, nas línguas neolatinas, como o português, o espanhol, o italiano e o francês, pode indicar um fonema mudo, mas traduz, por



sua vez, uma origem semítica heth. O grego, por exemplo, usou a letra h para representar a vogal longa eta. Por isso, toda palavra, em português, iniciada pela letra h (hoje, homem, história etc), é de origem grega.

Nesse aspecto, desenvolve-se a leitura, na busca da compreensão textual depois de realizada a sua decodificação, na medida em que a sua praticidade vai se operando ao longo do tempo-espacial.

Os verbos que definem as funções essenciais da leitura são basicamente: a) transformar, b) compreender e c) julgar. *Transformar*, em leitura, se dá quando o leitor converte a linguagem escrita em linguagem oral. *Compreender*, se efetiva quando o leitor consegue captar ou dar sentido ao conteúdo da mensagem. *Julgar* é a capacidade que o leitor tem de analisar o valor da mensagem no contexto social.

Dentro dos processos da capacidade leitora, Martins (1999), afirma que, o enfoque da Psicolinguística, ramo interdisciplinar da Psicologia Cognitiva e da Linguística Aplicada, considera a leitura como uma habilidade complexa, na qual intervém uma série de processos cognitivo-linguísticos de distintos níveis, cujo início é um estímulo visual e cujo final deve ser a decodificação do mesmo e sua compreensão, referindo-se aos processos básicos e superiores da habilidade leitora.

Os processos básicos da leitura são também chamados de “processos de nível inferior”. Sua finalidade é o reconhecimento e a compreensão de palavras. Os processos superiores ou de nível superior têm por finalidade a compreensão de textos.

Os dois processos, isto é, os básicos e os superiores, segundo Martins, “devem ser considerados na aprendizagem da lectoescrita uma vez que funcionam de modo interativo ou interdependente” (1999, p. 96). Os processos básicos, voltados à decodificação e à compreensão de palavras, são particularmente importantes nas primeiras etapas da aprendizagem da leitura (ou leitura inicial na educação infantil) e devem ser automatizados ou bem assimilados no primeiro ciclo do ensino fundamental (até a quarta série), já que um déficit em alguns deles atua como um nó de gravata que impede o desenvolvimento dos processos superiores de compreensão leitora. Tais processos podem ser: perceptivos e léxicos.

Segundo Martins (1999, p.101), no que tange aos processos perceptivos, o leitor atinge a decodificação juntamente com os processos léxicos. Os processos perceptivos referem-se à percepção visual que permite a extração de informações sobre coisas, lugares e eventos do mundo visível. Portanto, a percepção é um processo para aquisição de informações e conhecimentos, guardando estreita relação com a memória de longo prazo (MLP) e a cognição.

A cognição é uma das primeiras atividades que tomam parte do processo leitor e a forma mais específica da percepção visual. Aprende-se a ler com o poder do olhar. Ao se engajar na leitura, o leitor fixa, inicialmente, o olhar nos símbolos impressos, isto é, nas palavras e nos seus grafemas, e se não analisar em profundidade o que realmente ocorre, pode parecer-lhe que os olhos percebem as palavras de uma linha ou de um linear sintagmática, mas ler as entrelinhas, o subjacente, o paradigmático, o ausente, o dito não explícito no texto.

Essa operação visual se dá do seguinte modo: os olhos se movimentam da esquerda para a direita mediante uns saltos rápidos denominados “movimentos oculares sacádicos”. No percurso da leitura, alternam-se fixações e movimentos sacádicos e somente pode-se ler e compreender o que é lido nos períodos em que se fixam, em cerca de um quarto de segundo, os olhos no texto. A duração e amplitude das fixações e a direção dos movimentos sacádicos não variam arbitrariamente. Dependem de uma série de fatores, que, segundo Martins (1999, p.101) abrange: As características do texto; A maturidade dos processos cognitivos do leitor; A visão; A fadiga ocular; A iluminação; A distância olho-texto; A postura do corpo; O tipo de letra e papel.

As características do texto se relacionam justamente com a sua complexidade literária, ou seja, o estilo do autor e seu vocabulário utilizado. Inclui também a estética das palavras dispostas nos períodos e capítulos. A maturidade dos processos cognitivos do leitor refere-se ao seu grau ou nível de conhecimento, domínio literário e experiência em leitura.

A visão é outro fator fundamental para o desempenho da leitura. Quem tem algum tipo de deficiência da visão, principalmente a miopia, não existe razão nenhuma para proceder à leitura de um texto sem a utilização dos óculos. A fadiga ocular é proveniente do cansaço da visão provocado pelo sono ou tempo demasiado empreendido à leitura. Focando as vistas para longos textos de livros, a tendência natural é a fadiga ocular que no decorrer do longo processo de leitura pode causar problemas à visão. Recomenda-se para uma leitura longa que sejam feitas paradas regulares para descanso da visão.

Outro fator preponderante é quanto à iluminação do ambiente no qual se processa a leitura. A intensidade de luz deve ser adequada à visão do leitor. Não pode ser abundante nem ausente. Uma leitura efetuada nessas condições extremas afeta diretamente o cristalino dos olhos, podendo levar à perda de visão, total ou parcial, com a continuidade do processo de leitura nessas condições desfavoráveis de iluminação. Jamais uma leitura deve ser efetuada à luz do sol.

À distância olho-texto deve ser também adequada às condições da visão do leitor. Em condições normais, essa distância deve ter entre 30 a 40 centímetros, considerando o tipo de letra e papel do texto e a luminosidade do ambiente.

A postura do corpo deve ser levada em conta para obtenção de uma leitura compreensível. Recomenda-se uma poltrona com encosto e assento confortáveis, ou uma cadeira acolchoada e respaldada. Nesse caso, o livro deve estar sobre a mesa ou escrivaninha, e os braços do leitor apoiado sobre ela, numa postura ereta, evitando curvar-se.

O tipo de letra ou papel também interfere diretamente na leitura. Letras muito pequenas forçam a visão do leitor. O papel não pode ser muito luminoso para não refletir na visão com a intensidade da luz. Por outro lado, o papel muito fosco absorve a luminosidade natural da tinta impressa, forçando a visão à leitura.

Estes aspectos são fundamentais para que o leitor desperte o prazer pela leitura, entendendo a sua arte o seu sentido. Depois da análise perceptiva, entram os processos léxicos, determinantes do significado das palavras que, no ensino da língua materna, é, realmente, o que interessa aos professores, à escola e à família e aos próprios alunos. Se o objetivo é desenvolver a leitura em voz alta, então deve trabalhar a soletração, a entonação ou a pronúncia correta das palavras. Na verdade, são duas as rotas que existem para se chegar ao reconhecimento das palavras e extrair o significado das mesmas: a fonológica ou via indireta (VI) e a visual ou léxica ou via direta (VD).

De acordo com Smith, (1999, p.118), as crianças não aprendem a ler para encontrar sentido na escrita. Elas se empenham para encontrar sentido na escrita e, como consequência aprende a ler. A sequência dos acontecimentos é idêntica à da aprendizagem da linguagem falada. As crianças não aprendem a falar para serem capazes de exercer a 'comunicação' e para encontrar sentido na linguagem que elas ouvem. Enquanto elas tentam encontrar sentido na linguagem falada ao seu redor, elas aprender a entender a fala e a usá-la.

Nesse contexto, é fácil entender que os primeiros esforços da criança são sempre para encontrar sentido no mundo. Elas se empenham em entender o ambiente que as cerca, se isto fizer sentido em primeiro lugar. As crianças podem encontrar sentido na linguagem falada e na linguagem escrita da mesma maneira que podem encontrar sentido em qualquer outra coisa no seu mundo.

Na verdade, as crianças somente ficam confusas com as coisas que não faz sentido. O estímulo à leitura normalmente é desenvolvido pela escola. A criança aprende a ler e a escrever num processo continuado e num ambiente propício. Sem a devida orientação, as

dificuldades da leitura aparecem e por conseguinte há um desestímulo, mesmo que a criança demonstre um grande interesse pela aprendizagem.

Para Martins (1999, p. 104), a questão pedagógica, a família é a extensão da escola. O aluno aprende na escola e a família, em casa, reforça esse aprendizado. Quando a criança aprende os primeiros passos da leitura na escola, a família se regozija e passa a estimulá-la, reforçando a aprendizagem: rótulos e embalagens lidas são apresentadas, revistas são deixadas propositadamente ao alcance do manuseio pela criança, tudo para que haja um processo contínuo de aprendizagem da leitura.

Neste sentido, escola e família produzem ações coordenadas no processo de leitura visando estimular a criança a desenvolver seu interesse contínuo pela descoberta de novos conhecimentos que somente a leitura pode proporcionar.

## **2. A LEITURA E A ESCRITA**

Aprender sistemas complexos, como é o caso da aprendizagem da leitura e da escrita, envolve a memorização dos símbolos básicos e seu significado (a letra representa um determinado som) e a compreensão do próprio sistema simbólico, de modo tal que o sujeito passa a gerar qualquer elemento do sistema, ainda que nunca tenha encontrado aquele elemento específico (ler ou escrever palavras novas, ainda não-aprendidas), conforme Carraher e Schliemann (1983).

A pesquisa comprovou que as crianças elaboram hipóteses acerca da escrita, que estão de acordo com a fase de desenvolvimento cognitivo em que elas se encontram. Concluiu-se que o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita não é apenas fruto de um treinamento de habilidades, mas implica, também, a superação de um determinado obstáculo cognitivo: o realismo nominal lógico. Só quando a criança compreende ser a palavra falada independente das características do objeto que representa, é que consegue acompanhar com facilidade o processo de alfabetização.

Barone (1982, p. 45) observa que, de maneira geral, considera-se o processo de alfabetização apenas dentro de um ponto de vista pedagógico, como se essa importante aquisição dependesse somente de aspectos instrumentais e cognitivos. No entanto, ler é muito mais do que decodificar uma escrita, ou mesmo, é muito mais do que descobrir e reconstruir o sistema de representação da linguagem. Ler é engendrar sentido.

Talvez mais do que as outras dificuldades de aprendizagem específicas, as dificuldades da leitura obstaculizam o progresso educativo em várias áreas, já que a leitura é uma via de acesso a uma ampla diversidade de informações.

A leitura ocorre de várias formas; lêem-se imagens, textos, a si próprio, os outros, o mundo, a realidade etc. É um processo de interlocução, de interação, entre leitor e autor, sendo o sentido do texto inacabado, até o momento em que é (re) construído a partir dessa relação.

O saber ler e escrever tornou-se uma capacidade indispensável para que o indivíduo adapta-se e integre-se ao meio social, já que o ser humano sempre teve necessidade de comunicar-se graficamente, desde os tempos mais remotos (Oliveira, 1992, p. 62).

O prazer de aprender inclui o de se sentir membro de uma classe da escola que, em torno da figura central do professor, funciona como um grupo social com vida e história singulares, centradas na aventura da apropriação criativa do sistema de leitura e escrita (GROSSI, 1985, pag. 20). Por isso, busca-se, neste trabalho, analisar o estudo da escrita a partir dos processos de sua composição, das dificuldades existentes nela, o que se reflete na produção textual.

### **3. PROCESSOS DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM QUE ENVOLVEM A LEITURA E A ESCRITA**

As dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita não foram atribuídas a processos efetivos. A natureza dessas dificuldades, implícita ou explícita nas análises contidas nas sínteses diagnósticos foi, em todos os casos, ou de natureza cognitiva (nível intelectual) ou relacionada à psicomotricidade, incluindo-se aqui desvios perceptuais, motores e lateralidade cruzada.

A audição e a linguagem oral são as primeiras manifestações da comunicação, e surgem antes mesmo de a criança atingir a idade de escolarização. Ao chegar a escola muitas vezes por falta de estímulo, o aluno apresenta as seguintes dificuldades ao se expressar, apresentando, dentre outras deficiências: vocabulário pobre, falta de organização do pensamento; falta de organização na estrutura das orações; problemas de concordância e de articulação das palavras.

A comunicação oral desenvolve-se através da conversam, improvisação com estímulos, hora da estória, dramatização, momento de poesia etc. Assim, os processos que envolvem a aquisição de habilidades para leitura e escrita, reúnem etapas cognitivas e de

linguagem. Ainda em BAMBERGER (2002, p. 24) vemos: “(...) o ato de ler, em si mesmo é considerado enquanto processos mentais de vários níveis, que muito contribui para o desenvolvimento do intelecto.” (...) a leitura é uma forma exemplar de atividade”.

No âmbito da escola deve-se proporcionar situações que levem o educando à prática da leitura, pois entende-se ser esta a melhor maneira do aluno desenvolver a capacidade de criar textos. Neste contexto, BAMBERGER (2002), acrescenta que “A leitura favorece a remoção de barreiras educacionais de que tanto se fala, concedendo oportunidades mais justas de educação principalmente através da promoção do desenvolvimento da linguagem e do exercício intelectual. “(2002, p. 26.).

No que diz respeito à escrita Vygotsky afirmava que esta ocupa um lugar estreito na prática escolar, em relação papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança:

Ainda segundo Vygotsky (1984, p. 119), ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal (...) E o resultado é a produção de uma fala morta.

Para Vygotsky a linguagem da escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais. Gradualmente, este elo intermediário (a linguagem falada) desaparece e a linguagem escrita converte-se num sistema de signos que simbolizam diretamente as entidades reais e as relações entre elas. Nesta linha de pensamento o autor compara a linguagem escrita com outros sistemas simbólicos ou semióticos, tais como o gesto, o jogo simbólico e o desenho, tidos por ele como pré-histórica da escrita.

No texto intitulado Pensamento e Linguagem (1987) Vygotsky fortalece a idéia de que a escrita não é somente uma grafia, um gesto que marca, representando um som da fala, mas uma linguagem particular capaz de significar. Vygotsky valoriza a relação entre o pensamento e a linguagem.

Segundo Vygotsky (1987, p. 128-129), o pensamento, ao contrário da fala, não consiste em unidades separadas. Quando desejo comunicar o pensamento de que hoje vi um menino descalço, de camisa azul, correndo rua abaixo, não vejo cada aspecto isoladamente: o menino, a camisa, a cor azul, a sua corrida, a ausência de sapatos. Concebo tudo isso em um só pensamento, mas expresso em palavras separadas. Um interlocutor em geral leva vários minutos para manifestar um pensamento. Em sua mente o pensamento está presente em sua totalidade e em um só momento, mas na fala tem que ser desenvolvido em uma sequência. Um

pensamento pode ser comparado a uma nuvem descarregando uma chuva de palavras. Exatamente porque um pensamento não tem um equivalente em palavras, a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado.

Ainda em a pré-história da linguagem escrita o autor aponta três decorrências de caráter prático para as intervenções no processo de alfabetização ou de construção da escrita. A primeira diz respeito a quando se deve começar estas intervenções, o que para ele seria natural transferir o ensino da escrita para a pré-escola, denominado de “período sensível”, pois ao ensinar uma criança a ler e escrever muito cedo, por volta de quatro ou cinco anos de idade, sua resposta será uma explosão de escritos. Será uso abundante e imaginativo que nunca será repetido pelas crianças mais velhas. Portanto, não se trata meramente de antecipar o processo de construção da escrita, mas de reconhecer que o processo de construção da escrita pode ser efetivado através de um uso significativo, freqüente e rico, seja na pré-escola, na escolaridade básica ou no ambiente familiar, com tanto que seja com qualidade e interação.

Ainda Vygotsky, (1984, p. 133) diz que: não negamos a possibilidade de se ensinar leitura e escrita às crianças em idade pré-escola; (...) No entanto o ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças. Se forem usadas apenas para escrever congratulações oficiais para os membros da diretoria da escola ou para qualquer pessoa que o professor julgar interessante (e sugerir claramente para as crianças) então o exercício da escrita passará a ser puramente mecânico e logo poderá entediar as crianças; suas atividades não se expressarão em sua escrita e suas personalidades não desabrocharão. A leitura e a escrita devem ser algo que a criança necessite (...) uma atividade cultural complexa.

As outras duas decorrências dizem respeito a como as intervenções devem ser feitas. Uma se refere à motivação, pois é sabido que as crianças têm outras necessidades de ordem prática, comunicativas ou de registros que envolvem gêneros dependentes da escrita, como bilhetes, receitas, exposições de trabalhos escolares, organização de listas ou agendas etc. Em qualquer um dos casos a conclusão de Vygotsky é de que: “a escrita deve ser relevante à vida (...), deve ter significado para as crianças, uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida”. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como um hábito de mão e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem.

A última decorrência compreende a idéia de que a leitura e a escrita devem ser ensinadas através de métodos naturais que implicam na utilização de operações apropriadas

sobre o meio ambiente das crianças. Estas devem sentir a necessidade do ler e do escrever no seu cotidiano.

Através destas três chega a quatro pontos fundamentais para a elaboração de intervenções pedagógicas, são eles: I. A escrita construída em interação com a criança deve ser motivada: relevante para a vida, necessária para a atividade em curso, desejada pela criança; II. A escrita construída em interação com a criança deve ser uma prática, um uso significativo de leitura e produção de textos, mais do que um ensino ou uma técnica; III. Como tal, ela deve constituir-se como discurso significativo, inserido numa situação de produção significativa, formatado num gênero, ao invés de manipular letras, sons e palavras; IV. Os diversos discursos escritos construídos em interação com a criança devem ser pensados em sua transição, num processo contínuo de construção social.

Quem tem uma visão semelhante Vygotsky é Smolka (1999) que também acredita que a escrita deve ser ensinada dentro de um processo contínuo, motivador e significativo, para ela a alfabetização como um processo discursivo propõe um desafio político-pedagógico, uma vez que “não se ‘ensina’ ou não se ‘aprende’ simplesmente a ler e a escrever. Aprende-se uma forma de linguagem, uma forma de interação, uma atividade, um trabalho simbólico (SMOLKA. 1999, p. 05)

Para Smolka, (1999, p. 105), a motivação da escrita é sua própria razão de ser; a decifração constitui apenas um aspecto mecânico de seu funcionamento. Assim, a leitura não pode ser só decifração; deve, através da decifração, chegar à motivação do que está escrito, ao seu conteúdo semântico e pragmático completo. Por isso é que a leitura não se reduz à somatória dos significados individuais dos símbolos (letras, palavras etc), mas obriga o leitor a enquadrar todos esses elementos no universo cultural, social, histórico etc. em que o escritor se baseou para escrever.

Smolka acredita que a escola não tem trabalhado a elaboração do conhecimento com as crianças. Pelo contrário, tem silenciado sua fala na repetição em coro de sílabas, palavras e frases desarticuladas, descontextualizadas e, portanto, sem sentido. Diante destas afirmações faz mister ressaltar a forma como a autora caracteriza o livro didático: “(...) as atividades de leitura e escrita, baseadas no livro didático, são totalmente desprovidas de sentido, e totalmente alheias ao funcionamento da língua, contrastando violentamente com as condições de leitura e escrita das sociedades letradas e da indústria cultural de um final de século XX” (SMOLKA. 1999, p.17)

É nesta situação contraditória que, segundo Smolka, começam, a “surgir” nas crianças os problemas psicomotores, foniátricos, neurológicos. E pensar o processo de



aquisição da escrita e da leitura nos remete a busca historicamente, sócio-culturalmente e psicologicamente as raízes e origens desta forma de linguagem.

Cagliari (1999) afirma que a compreensão da natureza da escrita de suas funções e usos é indispensável ao processo de aprendizagem. Mas, o que, segundo ele, se vê comumente nas salas de aula e nos livros didáticos, é um total desconhecimento do assunto: Ocorre que quem orienta a educação (escolas de formação, secretarias de educação, autores de livros didáticos, professores (...)) não sabe ensinar devidamente, porque desconhece muitos aspectos básicos da fala, da escrita e da leitura. Evidentemente, não basta a formação técnica linguística para se ter automaticamente um procedimento competente da realidade linguística compreendida no processo de alfabetização, é impossível qualquer didática, metodologia ou solução de outra ordem

Para Soares (1999, p.39) o processo de aprendizagem da leitura e da escrita pode ser traduzido no tempo “Letramento” definido por ela como sendo: o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; o estado ou condição que adquire um grupo social ou alguns indivíduos como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais.

De acordo com a definição da autora pressupõe-se que quem aprende a ler e escrever passa necessariamente a usar a leitura e a escrita, pois a consequência desse aprendizado é o envolvimento em práticas de leitura e de escrita e isso faz com que a pessoa torne-se diferente ao adquirir uma outra condição. Estas modificações alteram suas relações sociais e culturais. Soares acredita que os atos de ler e escrever apropriadamente são mais amplos do que técnicas de decodificação de símbolos na prática da escrita ou da leitura, para ela são consequência de um conjunto de comportamentos em duas dimensões: uma social e outra individual.

#### **4. CONSTRUÇÃO DA LEITURA E ESCRITA SEGUNDO EMÍLIA FERREIRO**

De acordo com a psicogênese da língua escrita proposta por Emília Ferreiro, o processo de aquisição da escrita deve ser construída pela criança. Assim é imprescindível que ela tenha a oportunidade de colocar no papel não apenas o que o professor espera dela, mas também suas hipóteses de trabalho.

Segundo Ferreiro (1985) que, partindo da teoria Piagetiana, busca novos caminhos para o entendimento da construção da aprendizagem da leitura e da escrita e redimensiona a concepção de problema de aprendizagem ao considerar muitos dos erros frequentemente

cometidos na produção orais e escritos como hipóteses que a criança elabora na construção do próprio conhecimento. As idéias de Ferreiro também contribuem para que as escolas possam rever sua atuação frente aos alunos, procurando avaliá-los não em termos de respostas “boas ou más”, mas pelo processo que os leva a tais respostas.

Dentro dessa perspectiva, consideramos que, no início do processo de alfabetização, as palavras consideradas pelas crianças como protótipo da escrita são os substantivos que devem ter no mínimo três letras e também uma variedade delas. Para as crianças, as palavras são escritas com diferentes letras, sem repetição. De outro lado, a evolução da escrita passa necessariamente pelas etapas descritas por Emília Ferreiro:

Nível pré-silábico, que se caracteriza por uma busca de diferenciação entre as escritas produzidas, sem uma preocupação com as propriedades sonoras da escrita. Nesse nível, a criança explora tanto critérios quantitativos (variar a quantidade de letras de uma escrita para a outra, para obter escritas diferentes) ou critérios qualitativos (variar o repertório das letras ou posição das mesmas sem alterar a quantidade). Exemplo: cavalo pode ser ALTOZNXEO, e tomate pode ser LOZTNXADE (mesmas letras em outra ordem) ou MITIOTOA (outras letras). Não existe uma relação entre fonema/grafema.

Nível silábico, que se caracteriza pela correspondência entre a representação escrita das palavras e as suas propriedades sonoras. É a descoberta de que a quantidade de letras com que se vai escrever uma palavra pode ter correspondência com a quantidade de partes que se reconhece na emissão oral.

Nível silábico-alfabético, a evolução do nível silábico leva a criança a estabelecer que as partes sonoras semelhantes entre as palavras se exprimem por letras semelhantes. Nesse nível, existem duas formas de correspondência entre sons e grafias: silábica (sílabas é o som produzido por uma só emissão de voz) e alfabética (análise fonética e/ou análise dos fonemas, que são os elementos sonoros da linguagem e tem nas letras o seu correspondente).

Trabalhar a escrita como um sistema de representação da língua deslocar o eixo de compreensão para os aspectos levantados acima e não para os figurativos, como orientação da escrita, linearidade, perfeição da cópia. Esses últimos são facilmente superáveis pelas crianças (Ferreiro 1985).

No entanto, a partir do momento em que se respeitar a etapa de desenvolvimento na qual os alunos se encontram, e souber trabalhar esse limite, introduzindo propostas de trabalho ricas e desafiadoras, as escolas poderão transformar “os erros” dos alunos em algo construtivo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a pesquisa pode-se observar que refletir sobre dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita permite ao educador pensar a realidade da escola na atual conjuntura da sociedade, para que se possa compreender o papel da escola e do professor na sua prática pedagógica. Como educadores entende-se que refletir sobre educação não pode estar dissociada do contexto social, do tempo, dos valores em que a educação se insere.

Considerando dessa forma a aprendizagem da leitura e da escrita, compreende-se a razão de tanta dificuldade para aprender, pela abrangência do problema. Cada criança, ao ingressar na escola, carrega consigo sua bagagem particular de experiência, sendo que, entre essas dificuldades de aprendizagem ocupa lugar de destaque, pelos inúmeros fatores intervenientes durante a pré-escola. Além disso, cada criança é única em seu modo de ser e de aprender. Essas constatações não correspondem à praxes escolar, uma vez que a democratização do ensino implica que as crianças sejam iguais na maneira de aprender.

Ressalta-se que os conhecimentos adquiridos diante deste artigo serviram como suporte para um novo pensamento e a indução à uma nova prática pedagógica. No entanto acreditamos que para acontecer o avanço no que diz respeito à prática da leitura e da escrita faz-se necessário que os professores comprometam-se com uma postura pedagógica que viabilize a interação e a socialização dos educandos. E que, além disso, esse educador seja reflexivo em suas ações profissionais, desenvolvendo a sensibilidade para apreensão de possibilidades alternativas, procurando questionar-se, indo além das atividades imediatistas.

Enfim, espera-se que o presente estudo seja fonte de inspiração para outros pesquisadores, dedicados pelo tema. Pois esse trabalho não pretende esgotar o assunto, busca, sim, dar uma pequena contribuição para que se abra um leque para novas discussões. É possível efetivar a construção do conhecimento proposto para a investigação, gerando conhecimentos científicos significativos que podem auxiliar outros profissionais no estudo da temática.

Assim, concluímos que este trabalho tornou-se de grande valia para os conhecimentos da área do curso de Letras, em virtude de poder ser reveladas as contribuições desta disciplina.

## REFERÊNCIAS

- BAMBERGER, R. *Como incentivar o hábito da leitura*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2002. 340p.
- BARONE, L. M. C. *Literatura infantil e ansiedade: um estudo de reações ao texto*. Dissertação de mestrado. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo. Brasil, 1982.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. 10 ed. São Paulo: Scipione, 1999.
- CARRAHER, T. N., SCHLIEMANN, A. D. *Fracasso escolar: uma questão social*. Cadernos de pesquisa, n.45, p.3-18, maio, 1983
- FREIRE, P. *A Importância do ato de ler em três artigos que se completam*. 15ª ed. São Paulo: Cortez, 1987. 126.
- FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- GROSSI, E. P. *Alfabetização em classe popular*. Cadernos de Pesquisa, nº 55, p. 85-97, nov. 1985.
- MARTINS, M. H. *O que é leitura*. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1999. 201p.
- OLIVEIRA, C. de C. *Psicomotricidade: um estudo em escolares com dificuldades em leitura e escrita*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil, 1992.
- SMITH, F. *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. New York: Holt Rinehart and Winston, 1999.
- SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a Alfabetização como processo discursivo*. 5. ed. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.
- VYGOTSKY, L. S. A pré-história da linguagem escrita. In: \_\_\_\_\_ *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984, p. 119.
- \_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

## VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ABORDAGEM TEÓRICA<sup>17</sup>

Patrícia Cristina dos Santos<sup>18</sup>  
 Profa. Orientadora: Dra. Vilma Mota Quintela

### RESUMO

Este artigo objetiva analisar a importância do ensino da variação linguística nas aulas de língua portuguesa. O estudo se justifica pela relevância do tema no âmbito educacional, pois o professor de língua portuguesa deve ter pelo menos uma compreensão mínima do fenômeno da variação linguística, para poder ensinar a língua de forma mais flexível e interativa. Outro fato que justifica a relevância do tema é a dicotomia ‘certo e errado’ muitas vezes empregada em sala de aula, pois para a sociolinguística não existe erro, o que existe é uma forma adequada ou inadequada de uso da língua. A fim de fundamentar teoricamente tal proposta apoiamos-nos nos estudos de Irandé Antunes (2007), Marcos Bagno (2007, 2009 e 2011), Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004), Celso Pedro Luft (2002), Sírio Possenti (1996) e nos PCN de Língua Portuguesa (1988). Concluímos que o ensino de gramática na escola, hoje, deve contemplar uma abordagem que leve o aluno a perceber que a língua humana é muito complexa e que um simples manual não dá conta de descrevê-la.

**Palavras-chave:** Língua portuguesa. Variação linguística. Preconceito linguístico.

### ABSTRACT

This article aims to analyze the importance of the teaching of linguistic variation in Portuguese language classes. The study is justified by the importance of the topic in the educational field, because the Portuguese language teacher must have at least a minimal understanding of the phenomenon of language variation, in order to teach the language in a more flexible and interactive way. Another fact which justifies the relevance of the theme is 'right and wrong' dichotomy often used in the classroom, because for sociolinguistic no error, there is a proper or improper way of using language. In order to theoretically substantiate this proposal we support the studies of Irandé Antunes (2007), Marcos Bagno (2007, 2009 and 2011), Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004), Celso Pedro Luft (2002), Syrian Possenti (1996) PCN and the Portuguese Language (1988). We conclude that the teaching of grammar in schools today should contemplate an approach that takes the student to realize that human language is very complex and that a simple manual not realize describe it.

**Keywords:** Portuguese Language. Linguistic variation. Linguistic Prejudice.

### INTRODUÇÃO

---

<sup>17</sup> Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras Português e suas respectivas literaturas da Faculdade São de Luís de França, em 2013.

<sup>18</sup> Aluna do 6º período do Curso de Letras Português e suas respectivas literaturas da Faculdade São Luís de França.

As relações entre língua e sociedade se tornaram mais evidentes a partir da década de 60, com os estudos de William Labov, sobre o inglês falado na ilha de Martha's Vineyard, em Massachusetts, nos Estados Unidos. Nesse contexto, surgiu a disciplina Sociolinguística Variacionista ou Teoria da Variação como também ficou denominada. Essa corrente considera a língua um fenômeno demasiadamente heterogêneo, por causa das inúmeras influências da sociedade e/ou da comunidade em que é falada (BAGNO, 2007).

A teoria variacionista procura descrever a língua como ela é e não como ela gostaria que fosse. Essa descrição tem repercutido significativamente nas produções de gramáticas normativas no século XXI e no ensino de língua portuguesa como língua materna. Aquilo que muitas vezes era ou é considerado 'erro' pelas gramáticas normativas, isto é, as mais conservadoras, tem uma explicação científica e uma lógica que não podemos classificar como erro. Sendo assim, não há mais lugar para aquele ensino prescritivista que deixa de lado a realidade do aluno e da comunidade em que a língua é falada (ANTUNES, 2007).

Nesse sentido, Luft (2002) faz inúmeras críticas ao ensino gramaticalista apontando novos direcionamentos para o ensino de língua materna. Propõe uma reflexão crítica sobre o que tem sido ensinado nas escolas, partindo do pressuposto de que todas as manifestações linguísticas devem ser respeitadas. Para ele, é importante que o professor de língua portuguesa tenha noções claras sobre linguagem, língua e fala, e faça delas o alicerce de suas atividades. Luft afirma que o falante, exposto a modelos de um ou outro nível, um ou outro dialeto, um ou outro conjunto de variantes, exercita-se e cresce linguisticamente, ao natural, sem necessidade alguma de enunciar ou decorar regras que apenas o confundem.

A sociolinguística tem trazido inúmeras contribuições para o ensino de língua portuguesa, dentre elas, a discussão sobre o preconceito linguístico, o ensino de gramática e oralidade na escola contemplando uma abordagem mais ampla. Tratar a língua como um fenômeno homogêneo e estático só irá acarretar inúmeras consequências no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa. Os alunos passam a acreditar que só existe uma única forma e correta de falar. É nessa concepção que surge o preconceito linguístico, onde o outro procura desqualificar a fala que julga ser diferente do que estar consagrado na gramática normativa (LUFT, 2002).

Nessa perspectiva, este artigo objetiva analisar a importância do ensino da variação linguística nas aulas de língua portuguesa. Essa proposta se justifica pela relevância do tema no âmbito educacional, pois o professor de língua portuguesa deve ter pelo menos uma

compreensão mínima do fenômeno da variação linguística, para poder ensinar a língua de forma mais flexível e interativa. Outro fato que justifica a relevância do tema é a dicotomia ‘certo e errado’ muitas vezes empregada em sala de aula, pois para a sociolinguística não existe erro, o que existe é uma forma adequada ou inadequada do uso da língua.

Para isso, o estudo foi dividido em três partes. A primeira parte procura caracterizar o fenômeno da variação linguística; a segunda parte trata dos PCN e da diversidade linguística; a terceira e última parte aborda a importância do ensino da variação linguística nas aulas de língua portuguesa. A fim de fundamentar teoricamente este trabalho apoiamos-nos nos estudos de Irandé Antunes (2007), Marcos Bagno (2007, 2009 e 2011), Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004), Celso Pedro Luft (2002), Sírio Possenti (1996) e nos PCN de Língua Portuguesa (1988).

## 1. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A língua humana é inerentemente heterogênea. Isso significa dizer que ela apresenta variação, que nada mais é do que a alternância entre dois ou mais elementos linguísticos, com um mesmo significado e sentido de valor, visto que não existe língua melhor ou pior.

Segundo Bagno (2007, p. 39), “A variação ocorre em todos os níveis da língua”. A primeira seria a variação fonético-fonológica: trata-se de diversas formas de pronúncia de uma palavra, por exemplo, o R da palavra porta no português do Brasil. Percebe-se uma diferença na pronúncia dos falantes que varia de região para região como ocorre também na variação semântica.

Bagno (2007) afirma que outra forma de expressar a heterogeneidade linguística é a variação morfológica que é a alternância de sufixos para expressar a mesma ideia, como na palavra pegajoso e peguento. Diferente da variação fonético-fonológica que é influenciada pela região em que o indivíduo está inserido. A variação morfológica é reflexo do nível socioeconômico e nível de escolaridade do falante. Como ocorre na variação sintática que exige certo grau de entendimento das normas gramaticais mais prestigiadas.

Já, a variação lexical, revela, se é um falante masculino ou feminino, pois os estudos sociolinguísticos afirmam que há uma seleção de palavras por parte do falante como um ser que possui uma identidade, ou seja, algumas palavras não ficam bem se ditas por uma mulher ou por homem. Como no exemplo da palavra xixi, mijar e urinar. Um homem provavelmente não irá usar a palavra xixi quando quiser fazer uma necessidade fisiológica, pois essa palavra

é geralmente utilizada pelo sexo feminino. Determinadas palavras serão ditas de acordo com o perfil do falante, mais velho ou mais jovem, masculino ou feminino e etc.

Para Bortoni-Ricardo (2004, p. 33), “Toda variedade regional ou falar é, antes de tudo, um instrumento identitário, isto é, um recurso que confere a identidade a um grupo social”. Sendo assim, discriminar a forma de falar de uma pessoa é muito grave, pois não é somente uma fala que está em questão, mas sim a identidade de um indivíduo ou grupo social que será ferido. Cabe aos professores trabalhar em sala de aula essa diversidade linguística que é tão rica no Brasil.

Bagno (2011) ressalta essa ideia no livro *A língua de Eulália*, ao abordar a história linguística de Irene, uma empregada que não conhece as normas gramaticais mais prestigiadas, mas é umas das personagens mais inteligentes do livro. Por isso, uma forma de uma determinada pessoa falar não quer dizer o quanto ela seja inteligente. É uma cultura que está em jogo e se reflete fortemente na língua. O caso de Irene não dominar as normas gramaticais mais prestigiadas não significa que ela não tem nenhum conhecimento. Como vimos no referido livro, Irene conhece todos os tipos de ervas e plantas medicinais. O que ela não domina são os usos das regras da gramática normativa que é influenciada pelo seu nível de escolaridade e classe social.

Possenti (1996, p. 80), afirma que “Diferenças linguísticas não são erros, são apenas construções ou formas que divergem de um certo padrão. São erros aquelas construções que não se enquadram em qualquer das variedades de uma língua”. Ainda conforme o autor pode-se pensar na variação como fonte de recursos alternativos: quanto mais numerosos forem, mais expressiva pode ser a linguagem humana.

Para Luft (2002, p. 51), “O primeiro requisito de um professor de língua materna é ter noções corretas sobre linguagem, língua e fala, e fazer delas o alicerce de suas atividades”. A metodologia do professor formado em Letras dependerá muito de como ele concebe língua, se for como um fenômeno heterogêneo, sem sombra de dúvidas ele terá uma postura um tanto crítica em relação ao ensino de gramática normativa, indo além do está registrado nesse manual. No entanto, se for um professor tradicional que ainda acredita que a língua deve ser a que está posta na gramática, com certeza ele fará um trabalho um tanto cansativo, pois não irá levar em conta a realidade dos alunos.

É nesse sentido que Luft (2002, p. 53) afirma que o falante, exposto a modelos de um ou outro nível, um ou outro dialeto, um ou outro conjunto de variantes, exercita-se e “cresce linguisticamente, ao natural, sem necessidade alguma de enunciar ou decorar regras que apenas o confundem e tornam esse processo ineficaz, frustrante”.



É nessa perspectiva que o ensino de língua portuguesa deve ser conduzido. A diversidade linguística além de ampliar o repertório verbal do aluno irá fazer com que ele passe a refletir sobre a língua. Uma reflexão linguística em sala de aula é o que irá fazer a diferença no desenvolvimento comunicativo do aluno nas diversas esferas sociais.

Bagno (2009, p. 67) afirma que as pessoas devem “abandonar essa ânsia de tentar atribuir a um único local ou uma única comunidade de falantes o “melhor” ou o “pior” português e passar a respeitar igualmente todas as variedades da língua (...)”. Nesse sentido, afirmamos que os alunos necessitam de uma reflexão linguística na escola para que o preconceito linguístico comece a ser combatido. Para isso, é necessário que o aluno perceba que a língua humana é por natureza heterogênea e que a gramática normativa não dá conta de registrar todos os usos da língua.

Em seu livro *Preconceito linguístico o que é e como se faz*, Marcos Bagno afirma que para um ensino democrático e reflexivo, o professor deve se atentar para algumas questões que são relevantes para facilitar a aprendizagem do aluno e também do professor como facilitador do conhecimento. Para tanto, o autor aponta dez questões para um ensino de língua não (ou menos) preconceituoso:

- 1) Conscientizar-se de que todo falante nativo de uma língua é um usuário competente dessa língua, por isso ele SABE essa língua. Sendo assim,
- 2) aceitar a ideia de que não existe erro de português. Existem diferenças de uso ou alternativas de uso em relação à regra única proposta pela gramática normativa.
- 3) Não confundir erro de português (que, afinal, não existe), com simples erro de ortografia.
- 4) Reconhecer que tudo o que a Gramática Tradicional chama de erro é na verdade um fenômeno que tem uma explicação científica perfeitamente demonstrável.
- 5) Conscientizar-se de que toda língua muda e varia. O que hoje é visto como “certo” já foi “erro” no passado. O que hoje é considerado “erro” pode vir a ser perfeitamente aceito como “certo” no futuro da língua.
- 6) Dar-se conta de que a língua portuguesa não vai nem bem, nem mal.
- 7) Respeitar a variedade linguística de toda e qualquer pessoa, pois isso equivale a respeitar a integridade física e espiritual dessa pessoa como ser humano, porque
- 8) a língua permeia tudo, ela nos constitui enquanto seres humanos Nós somos a língua que falamos. Assim,
- 9) uma vez que a língua está em tudo e tudo está na língua, o professor de português é professor de TUDO.
- 10) Ensinar bem é ensinar para o bem. Ensinar para o bem significa respeitar o conhecimento intuitivo do aluno, valorizar o que ele já sabe do mundo, da vida, reconhecer na língua que ele fala a sua própria identidade como ser humano (BAGNO, 1999, p. 166-168, grifos do autor).

Nesse sentido, acreditamos que o aluno irá refletir sobre a linguagem quando souber interpretar as diferentes variedades que ocorrem na língua, que nada mais é do que a cultura e a história de um povo em ação. Assim, essa variação ocorre em todas as línguas e na

linguagem de todos os falantes. O professor deve alertar os alunos para essas diferenças e situações que exigem comportamentos linguísticos diferenciados.

Por isso, cabe ao professor ir muito além da gramática, para poder trabalhar a variação linguística, com a produção escrita e produção falada de forma mais consciente e proveitosa e não impulsionar ainda mais o fortalecimento do preconceito linguístico, como se tem visto na mídia brasileira ao retratar a fala nordestina ou caipira totalmente diferente do seu uso habitual. O professor pode trabalhar com dados reais, como a própria fala do aluno que pode tornar o ensino mais atrativo.

## 2. OS PCN DE LÍNGUA PORTUGUESA E A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA

Os PCN (1998) desde a sua publicação vêm causando inúmeras mudanças no ensino de língua portuguesa. Esse guia prático oferece ao professor esclarecimentos primordiais para um ensino de língua mais crítico e democrático, apresentando uma rica metodologia. A sua defesa inclui várias propostas de ensino, entre elas, o fenômeno da variação linguística. Dessa forma apoiamo-nos nas propostas dos (PCN) Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa devido a sua defesa no uso real da língua, ou seja, em um ensino de língua contextualizado atendendo a necessidade da escola e dos alunos. Outra razão é pela sua política de militância contra o preconceito linguístico e qualquer de tipo de exclusão por meio da linguagem. Assim sendo, faz-se necessário que os professores de português e os alunos tenham em mente que:

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em Língua Portuguesa, está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. 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. (BRASIL, 1998, p. 29)

Os PCN contribuem significativamente para o tratamento da variação no ensino da língua portuguesa. No entanto, sabemos que há algumas deficiências na sua aplicação em sala de aula, pois os professores muitas vezes conhecem, mas não compreendem suas propostas, ou a escola também não contribui para a sua aplicação em sala de aula.

A diversidade linguística é encarada com muita naturalidade pelos PCN, porém em sala de aula os professores ainda resistem em tratar a língua como um fenômeno heterogêneo e dinâmico. Sabemos que o ensino de língua portuguesa, atualmente, está em um processo de transição, pois o prescritivismo gramatical perpetuado por muitos séculos em nossas escolas ainda refletem no ensino e aprendizagem da língua.

Por isso, faz-se necessária uma reflexão do que os PCN tratam e como podemos levar tais propostas para a sala de aula. A diversidade linguística como observamos é tratada com muito respeito pelos PCN e como é resultado de uma sociedade heterogênea, não teria como a língua ser homogênea. Ensinar o aluno a respeitar a diversidade linguística dessa sociedade é ensinar a esse aluno a respeitar o seu semelhante que nada mais é que o produtor dessa diversidade.

### 3. A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Sabemos que é papel do professor de português trabalhar de forma interativa, de modo que venha desenvolver e ampliar as habilidades comunicativas dos alunos. Para auxiliá-lo nessa prática, surgiu o guia prático que todo professor de língua portuguesa deve conhecer, os denominados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados em 1998. Eles declaram a importância e o reconhecimento da variação linguística no ensino da língua, visto que vários estudos linguísticos têm comprovado que a língua humana é composta por um conjunto de variantes, seja ela utilizada em pequenos grupos ou grandes comunidades a língua nunca tem sido usada da mesma forma por todos os falantes ou até por um mesmo falante.

Por isso, concordamos com Luft (2002, p. 27) quando afirma que “Aqueles que trabalham a língua conscientemente – professores, gramáticos, dicionaristas, linguistas, esses nunca poderão fazê-lo sem apoio no que a massa popular previamente moldou”. É realmente importante que o professor trabalhe com dados reais da língua, como por exemplo, a própria fala do aluno pode servi para explicar muitos fenômenos da língua. Outra fonte que o professor de português pode trazer para a sala de aula são os dados do projeto NURC (Norma Urbana Culta), desenvolvido em várias cidades do Brasil, como São Paulo, Rio de Janeiro, Recife, Salvador e etc.

É nessa concepção que Bortoni-Ricardo (2004, p. 74) enfatiza que “é papel da escola, portanto, facilitar a ampliação da competência comunicativa dos alunos, permitindo-lhes apropriarem-se dos recursos comunicativos necessários para se desempenharem bem, e

com segurança, nas mais distintas tarefas linguísticas”. Isso significa que o aluno irá ampliar a sua comunicação verbal e não desprezar a língua materna adquirida no convívio com a família.

Ainda conforme a autora é “na sala de aula, como em qualquer outro domínio social que encontramos grande variação no uso da língua, mesmo na linguagem da professora” que, por exercer um papel social de ascendência sobre seus alunos, está submetida a regras mais rigorosas no seu comportamento verbal e não verbal (BORTONI-RICARDO, p. 25, 2004).

Ninguém fala de acordo com a norma culta o tempo todo, pois em um momento de descontração o indivíduo irá utilizar uma forma de uso da língua que mais se adequa a situação. Isso significa que há uma conversão social que exigirá um grau de formalidade e outro momento que será necessário um uso mais dinâmico para poder enfatizar o sentido de determinada ideia.

Os PCN afirmam que a língua é um fenômeno heterogêneo e sendo assim:

[...] o estudo da variação cumpre papel fundamental na formação da consciência linguística e no desenvolvimento da competência discursiva do aluno, devendo estar sistematicamente presente nas atividades de Língua Portuguesa. (BRASIL, 1998, p. 82)

No entanto, sabemos que muitas vezes os professores não sabem como tratar o fenômeno da variação linguística em sala de aula. Alguns chegam até a se recusar, pois afirmam que não vão ensinar o aluno a falar ou escrever errado. Porém, a questão não é essa, ensinar a variação que o aluno já sabe e muitas vezes traz de casa. O estudo da variação é sim necessário para que o aluno saiba como utiliza as diversas formas de uso da língua de acordo com o contexto em que se pede.

Possenti (1996, p. 41) afirma que haveria certamente muitas vantagens no ensino de português se a escola propusesse como “padrão ideal de língua a ser atingido pelos alunos a escrita dos jornais ou dos textos científicos, ao invés de ter como modelo a literatura antiga”. É dessa forma que o aluno irá saber também como utilizar os diversos gêneros textuais, visto que nos comunicamos através de textos.

Trabalhar os gêneros textuais em sala de aula também é uma forma de mostrar ao aluno como a língua humana é heterogênea. A partir do momento que o aluno conhecer uma bula de remédio e diferenciar esse gênero textual de uma receita de bolo, por exemplo, ele irá começar a refletir sobre a língua. E só uma reflexão sobre a língua é que poderá ajudar o aluno a atuar de forma competente nas diversas esferas comunicativas.

Assim sendo, Luft (2002, p. 69) afirma que “*Todas as variedades da língua são valores positivos. Não será negando-as, perseguindo-as, humilhando quem as usa, que se fará um trabalho produtivo no ensino*”. Nem se mudarão em nada esses usos de níveis culturalmente inferiores, como alguns equivocadamente pensam. Cada falante fala como sabe e consegue falar, não como ele ou outros desejariam que falasse.

É realmente muito importante que o professor tenha consciência desses fatos em sala de aula, para poder tanto ensinar quanto mostrar aos alunos como a língua portuguesa pode ser trabalhada de forma mais produtiva, isto é, reflexiva. Os alunos vão aprender a escrever e a falar ‘corretamente’ como tanto almejam quando começarem a refletir sobre os fatos da língua.

Segundo Antunes (2007) o bom uso da língua é aquele que é adequado às condições de uso. Isso significa que a língua varia conforme a situação que o indivíduo a utiliza. Por isso, não há uma variação melhor que outra. O professor deve mostrar ao aluno que é importante se atentar para a situação do uso, que vai exigir uma determinada norma. Como há situações sociais diferentes, há também usos da língua diferentes.

Ainda conforme Antunes (2007) a língua só existe em sociedade e como toda sociedade é heterogênea, conseqüentemente a língua também será heterogênea. Sendo assim, a variação é um fenômeno normal que serve inclusive para adequar as diversas situações comunicativas em seus diversos contextos.

Só uma língua descontextualizada é uniforme, isto é, aquela língua artificial que muitas vezes é utilizada em sala de aula para dar exemplos, com frases soltas e sem uma situação concreta de uso. A norma culta, nesse sentido, deve ser tratada de acordo com a realidade de textos jornalísticos, escritores modernos e os próprios falantes cultos. Isso não significa que deve ser considerada a mais apropriada e a única a ser abordada em sala de aula.

O mais importante de tudo é que a escola trabalhe para ampliar a competência comunicativa dos alunos. E isso só será possível cultivando em sala de aula o apreço pela diversidade. Para elucidar essa ideia, Antunes (2007) afirma que os professores podem fazer isso trabalhando textos orais e textos escritos em sala de aula, ao contrário, do que vem sempre acontecendo que é somente trabalhado o texto escrito.

Ainda de acordo com Antunes (2007) é importante levar para a sala de aula textos expressos na norma padrão, textos falados na norma culta e textos exemplares de normas regionais e textos fora dessas normas. Assim como, textos do nível mais formal ao mais informal, com características lexicais e gramaticais distintas.

Logo, diante dessas diversidades de textos as análises descontextualizadas, fora das situações concretas de uso da língua ficaram em segundo plano. Em primeiro plano ficaram essas análises que com certeza dirão muito do uso real da língua. Dentro desse contexto, para trabalhar a variação linguística, o professor também pode levar para a sala de aula os textos fora da norma culta, como os do Chico Bento. Isso para explicar a situação de uso de determinadas formas da língua e não para corrigir a fala da personagem como muitas vezes é feita. Isso só acaba confundindo o aluno, pois ele irá tentar corrigir tudo que não se adequa a norma culta.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de gramática na escola, hoje, deve contemplar uma abordagem que leve o aluno a perceber que a língua humana é muito complexa e que um simples manual não dá conta de descrevê-la. O professor pode fazer isso de diversas formas, como por exemplo, trabalhando textos orais em sala de aula, que como se sabe, hoje, não tem muito espaço no ensino de língua materna, visto que a escola se preocupa mais com a modalidade escrita e deixa de lado a fala, como se esta também não fosse uma forma de comunicação que precisa ser trabalhada.

É importante ressaltar em sala de aula que a escrita é uma representação da fala e não fala uma representação da escrita, e que as duas apresentam variações. Mesmo a escrita sendo mais homogênea que a fala, essa não deixa de apresentar variação (BORTONI-RICARDO, 2004). Sendo assim, a fala não é o caos o sinônimo de erro como muitas vezes é abordada na gramática. A fala é sim diferente da escrita, mas sua diferença se concebe em um contínuo, como por exemplo, mais oral ou mais letrada.

Portanto, concordamos com Luft (2002) quando afirma que a boa comunicação verbal nada tem a ver com a memorização de regras de linguagem nem com a disciplina escolar que trata dessas regras, e que geralmente, em nossas escolas, toma o lugar do que deveriam ser as aulas de Português: leitura, comentário, análise e interpretação de bons textos, e tentativa constante de produzir, pessoalmente, textos bons – enfim, vivência criativa com o idioma.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irlandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

\_\_\_\_\_. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 52. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

\_\_\_\_\_. *A língua de Eulália: novela sociolinguística*. 17. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

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

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: Secretária de Educação Fundamental, 1998.

LUFT, Celso Pedro. *Língua e Liberdade: por uma nova concepção da língua portuguesa e seu ensino*. São Paulo: Ática, 2002.

POSSENTI, Sírío. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado das A

## LEITURA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA<sup>19</sup>

Márcia Mendes Santos (FSLF)<sup>20</sup>

Vilma Mota Quintela (FSLF)<sup>21</sup>

### RESUMO

O presente artigo enfoca a necessidade de abordar e compreender a importância da leitura, principalmente, no Ensino Fundamental, deixando claro que crianças de séries iniciais podem desenvolver, desde cedo, seus gestos de leitura e escrita, gestos que não se separam nessa fase. Para isso, o professor deverá atuar também como mediador no sentido de desenvolver nos alunos o gosto e o hábito da leitura, facilitando, assim, a aprendizagem e mostrando que através dessa prática o educando adquire conhecimentos, além de escrever melhor. Importa ressaltar que cabe ao professor levar seu aluno a compreender o valor da prática da leitura como requisito indispensável à ascensão a novos graus do saber, configurando-se, assim, como uma atividade social relevante a uma trajetória bem sucedida, cujo ponto de chegada e culminância é a realização pessoal.

Palavras-chave: Ensino Fundamental. Leitura. Mediação Docente. Prática Pedagógica.

### Reading as a educational use

This article focus on the need to approach and understand the importance of reading, primarily, in elementary school, making it clear that children from early grades can develop, since soon, their gestures of reading and writing, gestures that didn't separate at this stage. For this, the teacher should also act as a moderator to develop in students the gesture and habit of reading, facilitating, so, learning and showing that through this practice the student acquires knowledge, besides writing better. Importantly it is up to the teacher take your student to understand the value of reading practice as a requirement essencial to rise to new levels of knowledge, configured, as well as, social activity relevant to a successful trajectory, whose the point of arrival is the personal culmination and fulfillment and economic.

Teaching Practice. Reading. Elementary Education. Teacher Mediation.

---

<sup>1</sup> O presente artigo foi produzido como pré-requisito do TCC do Curso de Letras-Português da Faculdade São Luís de França.

<sup>2</sup> Márcia Mendes dos Santos é graduanda do Curso de Letras-Português da Faculdade São Luís de França.

<sup>3</sup> Vilma Mota Quintela, professora e coordenadora do Curso de Letras-Português da Faculdade São Luís de França



## 1. INTRODUÇÃO

A leitura constitui uma prática essencial na vida do ser humano. Através dela, o indivíduo reconhece o meio em que vive e consegue melhorar a sua comunicação em sociedade. Desde a fase infantil, a criança precisa ser incentivada por um adulto para que possa desenvolver, em seu cotidiano, o gosto pela leitura individual e coletiva. Em outras palavras, ela precisa de mediadores que a ajudem a constituir uma ponte de acesso ao texto, facilitando assim o seu contato com o mundo da escrita (Lajolo, 2001).

Este trabalho possui como objetivo compreender a importância da leitura como elemento fundamental no processo educacional nas séries iniciais. A escolha do tema surgiu durante as experiências adquiridas nos estágios II e III, nos quais foi possível perceber que grande parte dos alunos não gostava de ler, por não possuir o hábito da leitura. Diante disso, é importante ressaltar que cabe ao professor levar seu aluno a compreender a prática da leitura como requisito indispensável à ascensão a novos graus do saber, configurando-se, assim, como uma atividade social relevante a uma trajetória bem sucedida, cujo ponto de chegada e culminância é a realização pessoal.

Partindo dessa problemática, foi realizado um estudo de cunho bibliográfico e conceitual sobre a leitura, no sentido de refletir como essa prática pode ajudar no desenvolvimento pessoal e social do indivíduo, como também de destacar a participação do professor como o mediador desse processo. É importante que todas as medidas direcionadas a essa intervenção pedagógica estejam voltadas para a realidade cotidiana vivenciada pelo aluno, de modo que o ato de ler individualmente possibilite ampliar o seu nível de interação social e desenvolvimento educacional.

O trabalho se divide em três partes: na primeira parte, explana-se sobre a importância da leitura como algo essencial na vida do ser humano; a segunda, trata de como as diversas abordagens do falar e do escrever dependem de uma boa leitura dentro do ambiente familiar e escolar; por fim, a última parte destaca a importância de ter bons livros didáticos dentro do ambiente escolar.

Para a construção deste artigo, foram utilizados alguns autores que serviram de base para alcançar os objetivos traçados, a exemplo de. Freire 2011, Lajolo 2001,

Gregorin 2009, Prado 2007, que reforça o quão é importante a convivência com a leitura durante a vida, trazendo à tona um questionamento a partir do qual conclui que quanto menos o brasileiro lê, menos participa da realidade brasileira.

## 2. A Leitura como uma Atividade Essencial na Vida do Ser Humano

Antes de iniciar a abordagem sobre a importância da leitura como algo fundamental na vida do ser humano, devemos tomar consciência do conceito de leitura no sentido amplo e específico da palavra.

Para Paulo Freire:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 2011, p. 19).

Daí deduz-se que a leitura é primordial, pois é através dela que o ser humano amplia e adquire novos conhecimentos, tornando-se capaz de melhorar a comunicação e a forma de expressar suas ideias. Dessa maneira, a prática da leitura contribui à interação com o próximo e também ao aprimoramento da escrita (LAJOLO, 2001).

Através da leitura, o ser humano se mantém informado sobre tudo o que acontece a sua volta e pode interagir com o mundo e as pessoas que o cerca, se tornando capaz de criticar e opinar sobre os acontecimentos da realidade na qual está inserido (PRADO, 2007).

Para compreender o desenvolvimento do leitor no decorrer da vida do ser humano, Gregorin Filho, no livro *Literatura Infantil Múltiplas linguagens na formação de leitores*, de 2009, divide os leitores em cinco tipos de acordo com a idade e o seu desenvolvimento cognitivo e intelectual no decorrer da vida. São eles:

- o *pré-leitor*, com idade, aproximadamente, entre 1 e 5 anos. Trata-se de indivíduos que não têm a capacidade de decodificar a linguagem escrita. É nesse período que predominam as imagens e textos não verbais, que facilitam o primeiro contato com esse tipo de linguagem;

- o *leitor iniciante*, com idade entre 5 e 7 anos. Nessa fase, espera-se que se inicie o processo de letramento, ou seja, o primeiro contato com a linguagem escrita e também a curiosidade com relação ao desconhecido, de modo a impulsionar a busca do conhecimento;

- *leitor em processo*. Nessa fase, as crianças, com idade entre 8 e 9 anos, já devem dominar o mecanismo da leitura. Então começa a ser aguçado o conhecimento de mundo e se

dá a organização do pensamento lógico, sendo necessário, para isso, motivação por parte dos adultos;

- *leitor fluente*. Nessa fase, se consolida o domínio dos mecanismos de leitura nas crianças com faixa etária entre 10 e 12 anos, como também se desenvolve o pensamento hipotético-dedutivo. A criança aprende a diferenciar a realidade da ficção contida nos livros e a vivenciar, de modo mais profundo, tais histórias. O indivíduo passa a refletir sobre o que lê, dando-se o amadurecimento do leitor;

- *leitor crítico*. É a fase do total do domínio do processo de leitura. Enquadram-se nessa fase crianças a partir dos 12 anos. É quando se dá o início do desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico e o indivíduo já sabe diferenciar os micro e macrouniversos textuais.

É importantíssimo, para os professores, principalmente, nas séries iniciais, levar-se em conta essa divisão, apontada por Gregorin (2009) e por diversos outros autores, no sentido de melhor compreender e motivar o educando de acordo com a idade e da maneira correta, para que este se torne efetivamente um leitor, isto é, com consciência e dinamismo crítico sobre tudo que acontece, tanto na sua vida como na sociedade que o rodeia. Vale ressaltar que o processo de formação do leitor não termina aos 12 anos, mas, antes, esse processo é aprimorado no decorrer da vida e da vivência de mundo que cada um experimenta (GREGORIN, 2009).

Porém, temos que também levar em conta as exceções, que escapam a essa relação entre estágio de leitura e faixa etária, pois um indivíduo mais velho pode e deve adquirir o hábito da leitura ainda que tardiamente. O que não contradiz o fato de que quanto mais cedo se der o incentivo à leitura, mais fácil se dará o processo de formação do leitor (GREGORIN 2009).

Portanto, se o ato de ler tiver início durante a infância, no decorrer do tempo, conforme o indivíduo cresce, desenvolverá, continuamente, o hábito da leitura que, por várias vezes, o transporta para experiências vividas durante algum momento em sua vida e, dessa forma, o leitor pode vir a obter respostas para suas inquietações por meio dos textos (FREIRE, 2011).

A prática da leitura não é somente individual, mas pode se tornar uma prática coletiva por meio de debates e discussão sobre o tema abordado. Porém, para que isso aconteça, efetivamente, é preciso a presença de um mediador, podendo ser esse os pais, os professores, os familiares ou, até mesmo, qualquer pessoa que esteja apta a mediar tais encontros. É importante ressaltar também que o mediador é alguém apto e familiarizado com o hábito da leitura para que possa conduzir os trabalhos de uma maneira prazerosa e bastante descontraída, para que, ao fim, todos alcancem o objetivo desejado que é interagir e trocar conhecimentos entre si por intermédio da leitura (LAJOLO, 2001).

O hábito da leitura é indispensável para aqueles que querem e precisam transformar a sua vida tanto no âmbito pessoal como profissional, pois com o avanço cada vez mais acelerado das tecnologias quem não lê para descobrir o mundo a sua volta, acaba por ficar à margem de uma sociedade capitalista que está durante todo momento se modificando. Esse fator independe da classe social e do poder aquisitivo do indivíduo (LAJOLO, 2001).

Uma sociedade que forma verdadeiros leitores acaba por se tornar um referencial para todas as outras comunidades porque a leitura não é importante somente para aquele que almeja ascensão, mas também transforma e melhora a produção cultural e econômica dessa comunidade, tornando seus habitantes aptos e participantes assíduos em debates e palestras para o melhoramento do convívio coletivo e o aperfeiçoamento das tecnologias para o bem de todos (LAJOLO, 2001).

Para que essa atual situação comece a mudar, é importante termos uma preocupação e atenção especial com as nossas crianças, pois são elas, os nossos futuros leitores. É importante salientar que, para formar esses leitores, os profissionais que são diretamente responsáveis pela iniciação desses indivíduos no mundo das letras e da leitura devem ser, acima de tudo, bons leitores. Esse papel cabe hoje aos pais e sobretudo aos professores, especialmente, nas séries iniciais (ROCCO, 1996).

Atualmente, com os vários estudos sobre a educação infantil e o desenvolvimento da leitura e aprendizagem nas séries iniciais, observamos que as crianças agem por motivação e incentivo. Então, para que elas adquiram o hábito da leitura, é preciso que as pessoas as encorajem a ler e, acima de tudo, sejam capazes de ler e vivenciar o prazer da leitura junto com elas no seu dia-a-dia, não somente nas escolas, mas também no convívio familiar e social (ROCCO, 1996).

A leitura na escola é uma atividade individual a princípio, mas de fundamental importância para que o indivíduo possa interagir no convívio social e na ampliação da sua visão de e sobre o mundo (ROCCO, 1996).

## **2.1. Como as diversas abordagens do falar e do escrever dependem de uma boa leitura dentro do ambiente familiar e escolar**

A função primordial da escola é ensinar formalmente, mas, como sabemos, a família tem um papel importantíssimo durante esse período de aprendizagem. Dessa forma, os pais e a escola devem trabalhar em conjunto para que possam melhorar e ampliar o nível de leitura e escrita das crianças, como também orientá-las nas escolhas feitas sobre os materiais utilizados

para a leitura, levando em consideração sua idade e capacidade intelectual e cognitiva (ROCCO, 1996).

A aprendizagem da criança na escola está fundamentada na leitura. A maior e mais significativa consequência do processo de escolarização especificamente, da aquisição da escrita, é o processo de descontextualização de linguagem, que permite, entre outros fazeres, a interação à distância, com um interlocutor não imediatamente acessível, e que já construiu o seu texto sem a intervenção imediata, direta do leitor (p. 7, KLEIMAN 2000).

Quando essa aprendizagem é iniciada na escola com os alunos por meio da leitura, a partir de um processo gradual e essa continuidade se dá em casa com a participação dos pais e familiares, ela se torna mais eficaz, já que o texto implica um mecanismo de acordo com o qual o aluno não está diretamente ligado ao escritor do texto. A criança precisa, pois, de um interlocutor, para que seu processo de entendimento surta o objetivo desejado, já que, muitas vezes, quando a criança está na fase inicial da alfabetização deixa passar despercebidos alguns detalhes importantes para a compreensão dos textos lidos (KLEIMAN, 2000).

Atualmente, diferente de antes, os alunos chegam à sala de aula com vários conhecimentos e formas de linguagem, tais como: a oral, a musical, a corporal, trazidas da sua vivência familiar e social até o momento. Não se trata, pois, de tábulas rasas como se acreditava anteriormente. Esse tipo de conhecimento deve ser respeitado e, sendo assim, aprimorado no decorrer do tempo, pois ele vem do berço familiar de cada indivíduo, da sua convivência cultural com outras pessoas (SILVA, 2011).

Levantamento feito em meios universitários americanos e europeus dão conta de que, em média, para as 16 horas de atividades diárias, o tempo dos estudantes é assim distribuídos: falando 32%, escrevendo 11%, ouvindo 42% e lendo 15% (cf. Urban, 1977). Isto mostra que em sociedades desenvolvidas os segmentos privilegiados não consomem mais do que quatro horas por dia lendo e escrevendo. (p. 38, SILVA 2002)

Com isso, observa-se que apesar das tecnologias e da rapidez com que se acessa o conhecimento, os fatos da oralidade se sobrepõem à escrita, predominando desde os primórdios, quando os seres humanos ainda não tinham desenvolvido a capacidade da escrita e se comunicavam oralmente. Tal acontecimento se reflete até os dias atuais (SILVA, 2002).

Há uma evolução da fala através dos tempos. A aparição de técnicas novas (para o registro da fala) multiplica o seu alcance, abrindo-lhe dimensões inéditas que transformam a estrutura mesma da existência. O homem deixou de ser somente homem que fala e se tornou o ser que escreve e que lê (...) (pág. 54 e 55, GUSDORF 1997).

Para que realmente haja essa mudança significativa desse quadro, a família e, principalmente, a escola, que tem o papel da educação formal, deve despertar nas crianças o prazer e o hábito de ler. Essa responsabilidade recai sobre o professor das séries iniciais que devem e podem despertar em seus alunos a curiosidade pelo mundo das letras e,

consequentemente, pela leitura, a princípio, por meio da oralidade, com a contação de histórias e a apresentação de figuras para depois passar para os textos efetivamente escritos, tornando o que inicialmente é uma brincadeira em leitura cotidiana por meio da criatividade e do lúdico em sala de aula (ROCCO, 1996).

Não podemos esquecer que a fala e a escrita são objetos que se intersectam em algum lugar e as mesmas são inseparáveis atualmente, pois a escrita surgiu da oralidade devido à necessidade de se registrar o que era até então somente oral para que não se perdesse com o passar do tempo. Por isso, a escrita se tornou importantíssima no decorrer dos tempos. Porém, devemos levar em consideração também que é na oralidade que se identifica a cultura de um povo e, sendo assim, é perpetuada as suas raízes. Dessa forma, ambas as práticas, a oralidade e a escrita, são indispensáveis à vida do ser humano (KLEIMAN, 2001).

Mas por que temos diferentes dificuldades no processamento da forma escrita e falada? Porque com a forma falada ou oral temos contato desde o nascimento. Já o contato com a escrita se dá mais tarde, quando o indivíduo está no processo de alfabetização muitas das vezes quando é inserido no ambiente escolar. Em decorrência desse fato, muitas pessoas, ainda hoje, têm dificuldade para escrever e/ou entender textos de cunho jornalístico, científicos dentre outros com a mesma estrutura, porém com o ótimo entendimento com textos mais simples como o bilhete, a carta de um amigo e atualmente a linguagem utilizada durante o bate-papo nas redes sociais, pois se assemelham bastante com a linguagem oral, por isso a facilidade (KLEIMAN, 2001).

Mesmo com o avanço que teve a educação no decorrer do tempo ainda temos muito para evoluir. Um dos impasses que acontecem se relaciona à questão da diferença entre a leitura e a cultura. Já sabemos que a criança ao nascer está inserida no convívio social e cultural. Quando essa criança chega à escola se depara através da leitura com uma cultura e uma fala que é totalmente diferente da sua. Encontramos vários alunos com costumes e hábitos diferentes na mesma sala de aula, apresentados a uma cultura que não lhe pertence e tendo que se habituar às transformações. Porém, se isso for administrado pelos pais e professores nas séries iniciais, as crianças irão se acostumar e, com o passar do tempo, poderão se tornar ótimos leitores com o conhecimento de várias outras culturas (CAGLIARI, 2001).

Em decorrência disso, o indivíduo irá a princípio associar a fala à escrita e, por muitas das vezes, escreverá como está habituado a ouvir. Mas, com o passar do tempo e o aprofundamento nas leituras, ele se tornará apto e desenvolverá a capacidade do bem falar e escrever (CAGLIARI, 2001).

A escrita para os adultos é algo tão presente em nossa vida que não imaginamos como vive uma pessoa que não sabe lê nem escrever fazendo parte do seu mundo da comunicação apenas à fala, e também como as crianças na fase de alfabetização tem grande dificuldade com a escrita. O ensino de português atualmente está centrado no desenvolvimento da escrita e da leitura, muitas vezes utilizando os livros e deixando a parte a oralidade desses alunos, pois é esse o mundo que eles conhecem até o momento então os professores das séries iniciais devem levar em consideração partindo do conhecido pelo aluno para prosseguir no desconhecido desenvolvendo neles a capacidade e curiosidade no processo de aprendizagem (CAGLIARI, 2001).

## **2.2. A importância de ter bons livros didáticos dentro do ambiente escolar**

Para o processo de ensino aprendizagem é importantíssimo à presença do livro didático principalmente nas séries iniciais, porque é o primeiro contato das crianças com o mundo das letras e da leitura propriamente dita, que se inicia com figuras e imagens e com o passar do tempo as figuras vão dando cada vez mais espaço aos textos que a criança aprende a ler, quando o indivíduo é incentivado da maneira correta se apaixona pela leitura e conseqüentemente pelos livros (ROCCO, 1996).

O livro didático talvez seja uma das modalidades mais antiga de expressões escritas que temos conhecimento, já que é de fundamental importância para o funcionamento da escola desde o seu surgimento, pois ele ajuda na padronização da aprendizagem formal isso impede que cada um dos alunos aprendam apenas o que achar necessário, faz com que todos aprendam de forma uniforme e tenham a capacidade de pleitear igualmente pelas oportunidades que aparecem no decorrer da vida (LAJOLO, 2003).

O livro didático interessa igualmente a uma história da leitura porque ele, talvez mais ostensivamente que outras formas escritas, forma o leitor. Pode não ser tão sedutor quanto as publicações destinadas à infância (livros e histórias em quadrinhos), mas sua influência é inevitável, sendo encontrado em todas as etapas da escolarização de um indivíduo: é cartilha, quando da alfabetização; seleta, quando da aprendizagem da tradição literária; manual, quando do conhecimento das ciências ou da profissionalização adulta, na universidade (p. 121, LAJOLO 2003).

Mas quando estamos com os livros didáticos nas mãos não nos damos conta do que ele é feito ou produzido, nem do que ele representa para a cultura da sociedade, nas séries iniciais os professores devem aguçar nos seus alunos a curiosidade do material que é constituído o livro que apesar de ser um texto impresso a capa, o tamanho das letras, as imagens e suas

cores ajudam na apreciação das crianças pelos livros e conseqüentemente pelas letras e leitura (ROCCO, 1996).

O professor das séries iniciais durante a alfabetização deve ter uma atenção e cuidado maior no momento de seleção do livro didático como já foi falado anteriormente o material que é produzido o livro ajuda muito a chamar a atenção e aguça a curiosidade das crianças em buscar conhecer o que está contido naquelas páginas (ROCCO, 1996).

Para muitos, o livro transcende tudo isso e se transforma em uma paixão bastante diferente, pois nunca vai se acabar apenas se modificar com o passar do tempo para enriquecer os seus conhecimentos. Atualmente há uma polêmica constante entre os especialistas se os livros impressos vão ser instintos ou não futuramente devido aos avanços das tecnologias multimídias, porém se até agora ele não desapareceu apenas se modificou para atender as exigências feitas pelas novas gerações do público leitor que cada dia está conectado as inovações tecnológicas e a rapidez das informações (ROCCO, 1996).

Jorge Luís Borges, em um de seus belíssimos textos, ensina o seguinte: “Dos diversos instrumentos utilizados pelos homens, o mais espetacular é, sem dúvida, o livro. Os demais são extensões de seu corpo. O livro não. O livro é uma extensão da memória e da imaginação” (ROCCO, 1996) (pág.17).

E ao comparar o livro com outros materiais impressos, como jornais, por exemplo, reflete sobre a diferença existente entre ambos. “O jornal é lido para ser esquecido”, enquanto “o livro é lido para eternizar a memória”. Na escola é importante que os professores despertem, desde as séries iniciais, o interesse da criança pelo processo de composição do livro, seja como objeto material, seja como produto de capacidade criadora de autores e ilustradores. ROCCO, 1996) (pág.18).

Apesar, do livro didático ser considerado o primo- pobre por não se tratar de clássicos da história, ele também é uma grande fonte de conhecimento histórico de uma nação, pois é por meio do livro didático que tomamos conhecimento das trajetórias de publicações e leituras para entendermos quais os rumos que os governantes resolveram tomar para a educação de seu país e com isso o desenvolvimento da capacidade intelectual e profissional de seu povo, como um panorama de onde estava e onde quer está no desenvolvimento mundial (LAJOLO, 2003).

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**



Fazer um estudo da leitura como prática pedagógica levando em consideração a importância da leitura na vida do ser humano, bem como a leitura para o bem falar e escrever e como o livro didático, mim fez perceber o quão é de extrema importância da minha função de futura professora como mediadora do conhecimento dos meus alunos.

Pude confirmar fazendo as leituras dos livros, que é nas series iniciais que devemos incentivar as crianças a ler. Porque cheguei a conclusão que só uma boa educação juntamente com a leitura pode e deve transformar o futuro das nossas crianças e do país, pois um país formador de leitores transcende e aprimora a sua cultura. E, com o avanço das tecnologias a disputa está cada vez mais acirrada no mercado de trabalho, como também, na vida em que se sobressai quem está mais preparado e capacitado para as constantes mudanças.

Para que isso efetivamente aconteça, deveremos nos preocupar e ter uma atenção especial com as crianças das séries iniciais, pois, é durante a alfabetização que construímos os leitores conscientes que tanto queremos formar. Contando com a presença do livro didático, que é através dele que as crianças tem o primeiro contato com o mundo das letras e conseqüentemente da escrita, que só será aperfeiçoada no decorrer do tempo juntamente com a leitura.

Portanto, é de extrema importância que pais e professores trabalhem em conjunto para motivar e incentivar as crianças a ler, pois não é somente no ambiente escolar que isso acontece também há uma grande participação da família e sociedade nesse processo.

#### 4. REFERÊNCIAS

- CAGLIARI, Luiz Carlos – *Alfabetização e linguística* – São Paulo: Editora Scipione Ltda, 2001.
- DA SILVA, Ezequiel Theodoro e Regina Zilberman; Organizadores. *Leitura perspectivas interdisciplinares* – São Paulo: Editora Ática, 2002.
- FREIRE, Paulo – *A importância do ato de ler: em três artigos que completam*/Paulo Freire – 51 ed. – São Paulo: Editora Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; v.22)
- GREGORIN Filho, José Nicolau – *Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores* – São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.
- GUSDORF, Georges – *A fala*. Trad. Por Tito de Avilez. Editora Rio, 1997.
- KLEIMAN, Angela – *Oficina de leitura: Teoria e Prática*. 8ª Edição, Campinas, SP: Pontes 2001.
- LAJOLO, Marisa, Regina Zilberman – *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 2003.

LAJOLO, Marisa, Regina Zilberman – *Do mundo da leitura para a leitura do mundo* – 6ª ed. – São Paulo: Editora Ática, 2001.

PRADO, Jason; Diniz. Júlio; Organizadores. *Vivências de Leituras* – Rio de Janeiro: Editora Leia Brasil. 2007.

ROCCO, Maria Thereza Fraga – *Viagens de leitura* – Brasília, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação à Distância, 1996, 58p. (Cadernos da TV Escola).

SILVA, Ezequiel Theodoro – *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura* – 11 ed. – São Paulo: Editora Cortez, 2011.

## A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO RECURSO PEDAGÓGICO<sup>22</sup>

Edivânia Silva Santos (FSLF)<sup>23</sup>  
edivaniia@yahoo.com.br

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vilma Mota Quintela (FSLF)

### RESUMO

A finalidade do presente artigo é fazer uma abordagem sobre a importância da contação de histórias como recurso pedagógico. Em outras palavras, propõe-se aqui que a contação venha a servir de estímulo à prática da leitura e da pesquisa prazerosa dentro ou fora da escola. Para o desenvolvimento desta reflexão toma-se como ponto de partida a concepção de que a contação transporta o indivíduo a outros mundos, além de valorizar sentimentos e despertar emoções pela magia e pela atratividade das histórias contadas. Em destaque, o artigo mostra a importância do ato de contar para construção do imaginário infantil e para a formação cognitiva do aluno. Diante do avanço da tecnologia, recebem-se, diariamente, as mais variadas informações e é imprescindível preparar leitores para discerni-las, inserindo-os em suas realidades. Em suma, o intuito do artigo é ressaltar a importância da prática da contação como contribuição para o desenvolvimento da leitura e para favorecimento do processo do ensino/aprendizagem, levando-se em consideração que essa forma lúdica pode vir a produzir desenvolvimento de habilidades, conhecimentos, além de trabalhar a linguagem oral de tal forma a garantir e proporcionar o enriquecimento cultural do indivíduo. Além disso, vale ressaltar que se trata de uma forma interessante de aprender a qual pode vir a auxiliar o gosto pela leitura, convertendo-se, assim, num fator importante ao desenvolvimento cognitivo.

**Palavras-chave:** Contação de histórias. Ensino-aprendizagem. Práticas de leitura. Método lúdico.

### THE STORY TELLING AS A PEDAGOGIC RESOURCE

### ABSTRACT

The purpose of this paper is to approach about the importance of storytelling as a pedagogic resource. In other words, it is proposed here that the storytelling will serve to encourage the practice of reading and research pleasurable inside or outside the school.

---

<sup>22</sup> Este artigo foi realizado sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vilma Mota Quintela como pré-requisito à aprovação na disciplina: Trabalho de Conclusão de Curso- TCC.

<sup>23</sup> A autora é acadêmica do Curso de Letras/Português e suas Respectivas Literaturas, da Faculdade São Luís de França- FSLF.

To develop this reflection takes as its starting point the view that storytelling carries the individual to other worlds, in addition to valuing feelings and emotions awaken the magic and appeal of the stories told. Featured, the article shows the importance of the act of counting to construction of childhood imagination and cognitive training for the student.

Given the advancement of technology, get up every day, the most varied information and is essential to prepare readers to discern them, inserting them into their realities.

In short, the aim of the article is to emphasize the importance of the practice of storytelling as a contribution to the development of reading and to favor the process of teaching / learning, taking into consideration that this playful manner can eventually produce development of skills, knowledge in addition to working oral language so as to ensure and provide cultural enrichment of the individual.

Furthermore, it is noteworthy that this is an interesting way to learn which can come to help the taste for reading becoming thus an important factor in cognitive development.

**Keywords:** Story telling. Teaching and learning. Practice reading. Playful method.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus pela sabedoria, pela fortaleza, pela Sua **Onisciência, Onipresença e Onipotência em minha vida.**

**Aos meus familiares pelo apoio e aos colegas acadêmicos pelo companheirismo e amizade de sempre.**

**Agradecemos também a minha Orientadora deste Trabalho de Pesquisa a Professora Dr<sup>a</sup> Vilma Mota Quintela por toda orientação recebida.**

## **INTRODUÇÃO**

A ação de contar histórias vem de longa data, provavelmente, existe desde que o mundo é mundo. Contando histórias, civilizações do mundo inteiro passaram às gerações posteriores conhecimentos, cultura, conquistas, ideais e patrimônio. Ainda é bom lembrar que,

várias organizações e instituições se fundamentaram a partir da contação de histórias. Contemporaneamente, no que se refere a essa prática, poder-se-ia dizer com Abramovich: “contar histórias é uma arte sem lugar fixo às portas de século XXI”:

Em diversas culturas, em todos os continentes, existem histórias com estruturas e narrativas semelhantes aos contos que conhecemos hoje, e que são de origem europeia. Apenas para citar um exemplo, a história da “Cinderela”, tem um registro de narrativa muito semelhante à sua na China do século IX d.C. (ABRAMOVICH, 1995, p. 120)

Desde que o mundo é mundo, transmitem-se lendas, histórias anônimas arraigadas na memória do povo, assim como acontecimentos históricos perpetuam-se às vezes em forma de lendas. Não é à toa que o campo do conhecimento que se detém em pesquisar os acontecimentos que se sucederam com os povos durante os séculos é justamente chamado de História. E é bom salientar que está era, há muito pouco tempo atrás, oral, pois, na ausência da escrita, a oralidade cumpria muito bem e ainda hoje cumpre o seu papel de transmissora de cultura.

Muito da história das civilizações não foi registrado ou documentado; muita coisa ficou na memória dos que se foram, porém, ainda se pode saber e buscar mais sobre a vida dos nossos antepassados através dos cidadãos mais velhos: os idosos, cheios de conhecimentos guardados e resguardados para transmitir a civilização atual. A prática de contar histórias, infelizmente, obscurecida nestes tempos de comunicação tecnológica, tem, sem dúvida, muito a contribuir no contexto contemporâneo, especialmente, em se falando da educação de jovens e adultos. A propósito, imaginemos as vantagens da prática da contação de histórias empregada como método de ensino, não só da literatura como também da história enquanto disciplina sistemática, dentre outras disciplinas afins. Tendo-se isso vista, no desenvolvimento do presente artigo, como antecipa o título, busca-se enfatizar a possibilidade do uso dessa prática ancestral no âmbito do ensino brasileiro.

### A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA SALA DE AULA

Com um simples “Era uma vez” qualquer adulto pode atrair a atenção de uma criança. Ao contar uma história o adulto se torna uma criança com a criança e consegue chegar bem perto coração infantil. Para sustentar essa colocação, faz-se necessário apresentar um fato verídico corrido numa turma do 6º ano e que em sua maioria era formada por alunos repetentes. Era apenas mais uma aula de português como tantas outras, no entanto, a

professora, preocupada com o desinteresse dos alunos em trabalhar as atividades propostas no livro didático sobre o conteúdo dado, resolveu pedir que todos guardassem os livros, pois ela havia tido uma ideia para estimular os alunos à aula. A professora foi até a lousa e escreveu o seguinte título: “Atalanta e Hipomene”, e iniciou dizendo a célebre frase, supracitada. No mesmo instante, todos os olhares voltaram para ela ansiosos para ouvir a história.

Durante sua contação, a professora observava feliz àquelas pessoas encantadas com tudo o que ouviam. De forma sutil, ela foi trabalhando a interpretação de texto com perguntas sobre a história, as quais eram respondidas com entusiasmo pelos alunos. Então, a aula que parecia ser chata, passou a ser a mais prazerosa daquela tarde. E nas aulas seguintes os alunos ainda pediam outras histórias.

É fato que a contação de histórias desperta a imaginação do aluno, e o estimula a buscar mais sobre o que lhe foi contado. Se o professor puder desenvolver um trabalho em conjunto com professores da biblioteca e do laboratório de informática da escola incentivará seus alunos à pesquisa e à leitura prazerosas. O incentivo à leitura é especificamente o objetivo do ato de contar histórias, pois a leitura é o cerne de toda a aquisição do conhecimento escrito.

O mundo contemporâneo, repleto de eletrônicos e recursos tecnológicos, de certa forma, vem afastando a criança e o adolescente do livro, das leituras de entretenimento. Atualmente, um grande número de crianças e jovens, quando estão fora da escola, prefere ficar a maior parte do tempo ao computador em salas de bate-papo, site de relacionamentos e jogos. Vemos também um grande número de pais preocupados em adquirir celular e computador para ver seu filho inserido no mundo da tecnologia. É bom frisar que, a tecnologia não é algo negativo para as crianças e adolescentes, pelo contrário, se bem manuseada e sabendo-se aproveitar bem os seus recursos, só contribuirá com a formação desses. Inclusive, a escola deve ser a primeira a ensinar os alunos a usarem bem o computador, por exemplo, e torná-lo um aliado em sua prática pedagógica. Vários são os projetos e propostas de leitura que a escola pode oferecer aos seus discentes utilizando-se dos recursos de multimídia.

Trazer a contação de história para a escola como uma estratégia de ensino pode ser de grande auxílio ao desenvolvimento cognitivo dos alunos. Essa prática pode vir a favorecer a formação de sujeitos pensantes, cidadãos críticos, pois quando as pessoas ouvem histórias refletem e resgatam anseios e sonhos soterrados pelas lutas e dificuldades diárias. É possível desenvolver conteúdos sistêmicos de uma forma tão prazerosa e entusiasmante quanto um momento de contação de história. Qualquer professor em sua área pode revestir-se

de contador e transformar conteúdos, muitas vezes, entediantes, em uma verdadeira contação de história. No entanto, é necessário que o professor seja criativo, entusiasmado por sua disciplina e preocupado em fazer os seus alunos aprenderem e apreenderem muito mais. De acordo com Sisto:

A grande “dica” para ser um bom narrador de contos é ler muito, os livros, as placas, os gestos, as pessoas, a vida que vai em cada coisa. E não ter pressa: o contador de histórias tem que ter paixão pela palavra pronunciada e contar a história pelo prazer de dizer (que é muito diferente de ler uma história, que também é diferente de explicar uma história!). Mas igualmente deve ser sua paixão pelo silêncio. E esse é o aprendizado mais difícil para o imediatismo que nos assola nesse final de século! Só quando o silêncio interior se torna insuportável é que o contador está pronto para contar uma história. É preciso estar cheio desse silêncio para que contar a história seja absolutamente necessário. Toda preparação de história produz um rumor silencioso que vai se amplificando até explodir na palavra. Esse é o processo de maturação de uma história, sem o qual não há contação! (SISTO, 2005, p.21-22)

Como um reforço à importância da contação de história, ainda complementa Sisto (2005, p.16): “Moral da história: contar histórias é a possibilidade sim, de formar leitores, num verdadeiro ato de subsistência, não só do que já foi inventado, mas do universo que as palavras transcriam para levantar”.

Mais um exemplo do emprego da contação de história como prática pedagógica:

Uma professora de História de uma turma de adolescentes em um curso pedagógico (Ensino Médio) conseguia levar os alunos a cada lugar e situação que ela apresentava em suas aulas de História. Ensinava-os como alguém que contava um fato que presenciou numa riqueza de detalhes e de explanação. O mais interessante era que o seu melhor recurso era a palavra: a forma como ela “ensinava”, não apenas contava os fatos históricos. Conseguia com seu jeito de contadora de história levar os alunos a viajarem pelos tempos históricos e até conseguir imaginar como eram os templos Astecas, as construções Incas, e até fazê-los se tornarem um dos revolucionários do grupo de Robes Pierre na Revolução Francesa, só para citar alguns exemplos. Não dava para cochilar numa aula dela. E ela ainda os impulsionava a socializar o que aprendiam com esse mesmo encantamento. Ouvia-se nos corredores comentários como: “Adoro a aula de História!”, “Desse jeito, não tem quem não aprenda História”.

Quando o professor adota esse jeito de “contador” ele atrai para si o seu aluno, consegue chegar bem mais próximo deste, chegar ao seu coração. Considerando-se o grande poder comunicativo da prática da contação de histórias, por que não introduzi-la na sala de aula, já que a história que nela se desenvolve fará parte da formação do aluno como cidadão. E, “Com

tudo isso, poder-se-ia dizer: contar histórias é uma arte sem lugar às portas de século XXI.” (SISTO, 2005, p. 19)

É claro que, como toda proposta nova, esta também passará pela resistência de vários educadores; é que o novo às vezes assusta, principalmente quando não se está aberto às inovações. Mas não significa que, a partir de agora, todo e qualquer educador deva transformar suas aulas em momentos de contação de história. Não é isso. De acordo com Libâneo:

Sabemos que, na história, as idéias, principalmente quando são muito inovadoras para a época, costumam demorar para terem efeito prático. No século XVII, em que viveu Comênio, e nos séculos seguintes, ainda predominavam práticas escolares da Idade Média: ensino intelectualista, verbalista e dogmático, memorização e repetição mecânica dos ensinamentos do professor. Nessas escolas não havia espaço para idéias próprias dos alunos, o ensino era separado da vida, mesmo porque ainda era grande o poder da religião na vida social. (LIBÂNEO, 1990, p.59)

O que realmente se propõe é que se dê vida a cada conteúdo proposto pelo professor em sala de aula, como se dá na performance do contador de história. Para isso, existem vários recursos disponíveis. Os próprios alunos serão fortes aliados nesse processo. Nada melhor do que considerar a realidade dos nossos interlocutores em formação quando se trata de preparar aulas inovadoras e contextualizadas.

## A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA E O IMAGINÁRIO INFANTIL

Pegar um livro e reunir as crianças da casa para ouvir histórias lidas ou contadas pelos adultos não é um costume atual. Esse hábito teve uma maior interferência no passado, quando não existiam TVs, computadores e outros eletrônicos, ao invés disso existia um ambiente aquecido pela luz da lareira, fogão à lenha ou fogueira, que suscitava a reunião familiar ou entre vizinhos. Mesmo assim pegar um livro e ler era hábito das famílias mais intelectuais, no entanto, a história não deixava de circular de um modo ou de outro. Causos e mais causos foram contados pelos nossos antepassados, sentados no terreiro à luz da fogueira, onde as crianças entre uma brincadeira e outra paravam para ouvir um conto fantástico, uma lenda folclórica, ou mesmo uma anedota. Os adultos e anciãos embebidos do saber preenchiam a imaginação e a fantasia, e nem era preciso saber ler, bastavam-lhes a habilidade, a imaginação e o entusiasmo para a contação de história. As crianças cresciam ouvindo histórias variadas, algumas ligadas aos fatos do passado, algumas de fadas e outras do folclore de sua região, e em meio a toda essa contação estimulava-se o imaginário infantil, e, vez em quando, viam-se



meninas se arvorando em princesas e meninos em cavaleiro ou em grandes guerreiros. Não que hoje isso não aconteça.

As crianças ainda têm uma imaginação muito aguçada, mas é que hoje elas imaginam ser tais como aqueles “bonecos” de jogos de computadores, ou algum personagem que viu na TV, nos desenhos animados; dificilmente imaginam-se como um personagem heroico de um livro. Raramente, encontramos famílias que prezam a leitura e que incentivam as crianças a sentarem para ouvir histórias. Segundo Sisto (2005), “também há a distância e o tempo empurrando os olhos para as imagens prontas e as palavras frouxas que não acendem a imaginação”. Galeano, em um de seus fragmentos sobre educação, faz o seguinte comentário:

Dia após dia nega-se às crianças o direito de serem crianças. Os fatos, que zombam desse direito, ostentam seus ensinamentos na vida cotidiana. O mundo trata os meninos ricos como se eles fossem dinheiro, para que se acostume a atuar como o dinheiro atua. O mundo trata os meninos pobres como se fosse lixo, para que se transformem em lixo. E os do meio, os que não são ricos nem pobres, conserva-os atados à mesa do televisor, para que aceitem desde cedo, como destino, a vida prisioneira. Muita magia e muita sorte têm as crianças que conseguem serem crianças. (GALEANO, 2002)

Já conforme Neto:

Um caminho possível é resgatar a infância, mas não a infância entendida somente como uma etapa primeira da vida, mas entendida também, como sugere Walter Kohan, como uma condição para a experiência e para a existência humana. Assim compreendida a infância é um modo de ser aberto que permite imaginar, criar, inventar, reler, reescrever, desconstruir e ousar construir novamente, de forma diferente. Resgatar a infância desta maneira é resgatar também os próprios sonhos e é, ainda, a possibilidade de estabelecer com eles uma relação de amor, necessária para viver a vida com entusiasmo e paixão; interessante para quem se pretende educador e referência para outros seres humanos. (NETO, 2005)

Falar de imaginário infantil é falar de uma realidade mental bem diferente da que vive o adulto. Como nos diz a pedagoga Fanny Abramovich, ao explicar o porquê do fascínio das crianças pelos contos de fadas:

Por quê? Porque os contos de fadas estão envolvidos no maravilhoso, um universo que denota fantasia, partindo sempre duma situação real, concreta, lidando com emoções que qualquer criança já viveu... Porque se passam num lugar que é apenas esboçado, fora dos limites do tempo e do espaço, mas onde qualquer um pode caminhar... (...) Porque todo esse processo é vivido através da fantasia, do imaginário, com intervenção de entidades fantásticas (bruxas, fadas, duendes, animais falantes, plantas sábias...). (ABRAMOVICH, 1995, p.120)

Ao iniciar uma história com “Era uma vez...”, imediatamente, se consegue atrair a atenção da criança, é como se fosse um termo para adentrar na fantasia, visto que o mundo da criança é um mundo de representações, onde as imagens e as palavras têm forte influência. Assim como povos antigos há milênios de anos talharam representações para simbolizar seus sentimentos mais profundos, como bruxas, mágicos, fadas, entre outros, assim ocorre com a

imaginação infantil. A propósito, Dinis coloca que as crianças se utilizam das imagens e da linguagem simbólica não somente para expressar seus sentimentos como também para representar aquilo que ela vê como bom ou ruim em sua realidade. Conforme Sandroni (1987): “a linguagem simbólica está muito próxima da criança, de sua capacidade de compreensão, pois corresponde a uma fase do desenvolvimento do seu raciocínio.” Quantas vezes não ouvimos uma criança referir-se a uma pessoa que ela acha má como “bruxa”. A respeito dessas representações em um paralelo à linguagem dos contos de fadas, comenta Abramovich:

Daí que haver numa história fadinhas atrapalhadas, bruxinhas que são boas, ou gigantes comilões, não significa – nem remotamente – que ela seja um conto de fadas... Muito pelo contrário. Tomar emprestado o nome das personagens-chaves desses contos não faz com que essas histórias adquiram sua dimensão simbólica... A magia não está no fato de haver uma fada anunciada já no título, mas na sua forma de ação, de aparição, de comportamento, de abertura de portas... (ABRAMOVICH, 1995, p.121)

A forte identificação das crianças com os contos de fadas ocorre justamente porque a linguagem, imagens e personagens dessas narrativas são atemporais, fazem com que a criança, de uma forma bem peculiar, se identifique com um deles, principalmente porque seus personagens não têm nomes próprios, são nomeados a partir de suas principais características como “Branca de Neve”, que era chamada assim por ter uma pele mais branca que a neve; “Cinderela”, dormia sobre as cinzas, no borralho (sujeira), daí vem sua segunda nomeação: “A gata Borralheira”, menina que vivia suja e sendo obrigada a trabalhar para as suas irmãs. Assim o personagem, não tendo nome, idade nem identidade própria, pode emprestar sua personalidade ao ouvinte enquanto ele acompanha a narrativa. Segundo Bachelard (2000): “em sua simplicidade a imagem não tem necessidade de um saber. Ela é a dádiva de uma consciência ingênua. Em sua expressão, é uma linguagem criança.” (p.4). Também podem cumprir

Cumprem função formadora Os heróis, em sua maioria, são dotados de características e emoções presentes na infância (ingenuidade, sinceridade, vergonha, medo etc.) e na adolescência (espírito aventureiro, autonomia, paixões platônicas, romantismo, desejo de dominação etc.). O investimento em uma temática afim ao universo das experiências infanto-juvenis é, sem dúvida, especialmente, válido como um reforço no sentido da ampliação das qualidades imaginativas da criança em processo de escolarização.

Conforme Avens (1993, apud MULLER, 2006): “existem posições divergentes sobre a imaginação, valorizando mais a criação do que o processo imaginativo fazendo gerar certo preconceito contra a imaginação”. A utilização da imaginação aliada aos conteúdos escolares

poderá facilitar ao aluno o desenvolvimento de sua capacidade criativa, facultando-lhe novas formas de expressar suas emoções e sua visão de mundo. O estímulo das capacidades criativas também poderá favorecer o julgamento crítico, levando a criança a repensar questões e experimentar novas maneiras de comunicá-las socialmente.

## A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA E O IMAGINÁRIO ADULTO

Sempre houve uma crença de que contar histórias é uma atividade apenas para crianças. No entanto, nada há que impeça ao adulto o gozo e o encantamento que a criança experimenta ao implicar-se nessa prática. No caso do adulto, o fator forte na contação de histórias é a força do texto escolhido. Muito mais do que uma linguagem pedagógica, a ação de contar para o adulto dá a possibilidade de um resgate da memória cultural e afetiva. Em tempos antigos, os povos se reuniam para narrar acontecimentos, se alegrarem e manter um diálogo, muitas vezes, ao redor de uma aquecida fogueira. Reunidos, eles contavam repetidas vezes suas histórias, transmitindo seus conhecimentos, guardando sua língua e tradições, além de seus valores e costumes.

Zumthor em seu livro *Performance, recepção e leitura*, fala da importância da voz:

Embora eu seja um homem da escrita por profissão (e em certa medida sinto-me e quero-me um escritor), sempre experimentei um interesse afetivo, e, às vezes, uma paixão pela voz humana, ou mais, pelas vozes, porque elas são por natureza particulares e concretas. (ZUMTHOR, 2007, p.13).

Lembremos também que o próprio Cristo em suas pregações se utilizava da palavra contando as verdades em parábolas, indo do concreto ao simbólico para transmitir suas mensagens. Eis aí uma experiência de interação constituindo um relacionamento cordial tanto para quem conta quanto para quem ouve. As histórias por assim dizer, para o adulto, podem vir a enriquecer o espírito e iluminar seu interior sem contar que estes se tornam protagonistas dos fatos narrados possibilitando a aceitação das diferenças. Isto vai de encontro com as palavras de Abramovich, quando diz:

É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda amplitude, significância e verdade quer cada uma delas fez (ou não) brotar... Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário. (ABRAMOVICH, 1989,P.17)

## BREVES CONSIDERAÇÕES

Contemporaneamente, a escola cumpre um importante papel no que diz respeito à atualização da prática tradicional da contação de histórias como método de ensino-aprendizagem. Utilizar este recurso pode vir a potencializar o aprendizado, além de contribuir para o desenvolvimento da personalidade do aluno. De fato, a performance do contador não deixa de ser fruto de um talento inato, bem verdade; mas todos são capazes de contar e de passar expressões reais ou imaginárias, selecionando no real aquilo que pode ser transformado na vida. Enfim, as histórias estabelecem ligação entre fantasia e realidade, e, se bem contadas prendem a atenção, ampliam o vocabulário, além de enriquecer experiências desprendendo o corpo e elevando a alma. A contação de histórias, de fato, pode vir a enriquecer a prática pedagógica desde que haja uma boa escolha da matéria narrativa de acordo com cada ação educativa.

## REFERÊNCIAS

- SANDRONI, Laura. *De Lobato a Bojunga: as reinações renovadas*. Rio de Janeiro: Agir, 1987.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática: teoria e instrução do ensino*. In: Didática. São Paulo: Cortês (Coleção Magistério. Série formação do professor), 1990.
- AVENS, Roberts. *Imaginação é realidade*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- ALVES, Rubem. *A alegria de ensinar*. 3ª ed. São Paulo: ARS Poética editora Ltda, 1994.
- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1989.
- GALEANO, Eduardo. *De pernas pro ar: Escola do mundo ao avesso*. Porto Alegre: L & PM, 2002.
- CAVALCANTI, Joana. *Caminhos da Literatura infantil e juvenil: dinâmicas e vivências na ação pedagógica/ Joana Cavalcanti* – São Paulo: Paulus, 2002. – (Pedagogia e educação).
- KOHAN, Walter Omar. *A infância da educação: o conceito devir-criança*. In: Kohan.w.o (org) Lugares da infância: Filosofia. Rio de Janeiro: DPCA, 2004. .66 – [www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0184.html](http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0184.html)
- SISTO, Celso. *Textos e Pretextos sobre a arte de contar histórias*. Curitiba: Positivo, 2005.
- NETO, Elydio dos Santos. *Amar os próprios sonhos: a auto estima do educador*. In Revista Páginas Abertas. Ano 30 – Nº 25. São Paulo: Paulus, 2005.
- DINIS, Nilson. *Perto do coração criança: imagem da infância em Clarice Lispector*. Londrina: Eduel, 2006.

ZUMTHOR, Paul (1915-95) *Performance, recepção, leitura*: Paul Zumthor, 2007, 2ª ed. Ver. e ampl. 128 p.

## ASPECTOS DO NACIONALISMO ROMÂNTICO EM *IRACEMA*, DE JOSÉ DE ALENCAR<sup>24</sup>

Walter Ferreira da Silva<sup>25</sup>

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vilma Mota Quintela<sup>26</sup>

### RESUMO

O presente artigo traz uma reflexão sobre o Romance *Iracema*, de José de Alencar, tendo como objetivos mostrar como se manifesta o nacionalismo romântico na obra estudada, procurando definir a figura do índio através de um estudo analítico, ligando-o aos fatos históricos presentes no Romantismo. Foram tomadas como referenciais textos coletados na internet e livros especializados sobre o tema para enriquecer a ideia de Nacionalismo e Indianismo em que se pretende mostrar no Romance *Iracema*, tomando como base três obras de Antônio Candido, *A vida de José de Alencar* de Luís Viana Filho, e demais textos especialistas sobre o tema em questão. A realização deste trabalho busca pontuar a importância da prosa Indianista para a reflexão do nacionalismo romântico ocorrido em nosso país.

**PALAVRAS-CHAVES:** *Iracema*; José de Alencar; Nacionalismo; Indianismo; Romantismo.

### ABSTRACT

This paper presents a reflection on the Romance *Iracema* by José de Alencar, with the aim to show how romantic nationalism manifested in the works studied, seeking to define the figure of the Indian through an analytical study linking it to historical facts present in romanticism. Were taken as reference texts listed on the internet and specialized books on the subject to enrich the idea of nationalism and Indianism in which they want to show in Romance *Iracema*, based on three works of Antonio Candido, *The Life of José de Alencar* Luis Viana Filho , texts and other experts on the subject in question. This work seeks to score the importance of Indianista prose reflection of romantic nationalism occurred in our country.

**KEYWORDS:** *Iracema*; José de Alencar; Nationalism; Indianism; Romanticism.

---

<sup>24</sup> Trabalho de Conclusão do Curso de Letras.

<sup>25</sup> Acadêmico do curso de Letras da Faculdade São Luís de França. Endereço eletrônico: [silvawalter88@yahoo.com.br](mailto:silvawalter88@yahoo.com.br).

<sup>26</sup> Profa. Orientadora do artigo.

## 1. INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado de uma pesquisa de caráter histórico, em que se busca destacar aspectos do nacionalismo romântico em *Iracema* de José de Alencar. Para tanto, foi feita uma reflexão sobre o romance em questão com o objetivo de observar como se manifesta a ideologia nacionalista na obra estudada. O artigo tem como objetivo geral mostrar como se manifesta o nacionalismo romântico na obra *Iracema* de José de Alencar; e, como objetivo específico, definir a figura do índio no romance estudado procurando elucidar os conceitos de nacionalismo e Indianismo, tal como estes são compreendidos pelo escritor. Escolheu-se um estudo reflexivo sobre a *Iracema* por se tratar de uma obra-prima da literatura brasileira, que nos permite compreender como se manifesta o nacionalismo presente no romantismo dentro da corrente indianista, bem como os valores das tradições indígenas de um ponto de vista idealista característico da época em que o autor produziu tal obra. Percebe-se com a pesquisa efetuada que José de Alencar foi o autor que mais soube resgatar a figura indígena na visão poética, por ele ter considerado o índio, como herói nacional, ressaltando a presença do nacionalismo na literatura brasileira, tomando como base a figura do índio. O artigo foi constituído a partir de um estudo da obra em questão, no qual se pretendeu destacar aspectos românticos aí representados. Para isso, foi também realizada uma coleta de dados em livros e artigos que abordam a temática do nacionalismo e do indianismo com o objetivo de analisar como estes se manifestam no romance.

Tendo em vista compreender os estilos de época da literatura brasileira, bem como seu contexto histórico, crítico e analógico, utilizou-se o livro *Presença da Literatura Brasileira: História e Antologia*, escrito por Antônio Candido e J. Aderaldo Castelo. Nesta obra, ao se tratar sobre o Romantismo, destaca-se a origem e influência europeia sobre a literatura brasileira, suas características fundamentais e período em que o movimento ganhou força. Para a elucidação de fatores sócio-políticos relacionados ao Brasil da época, tomou-se como referencia o livro *Formação da Literatura Brasileira: Momentos decisivos 1750 – 1880*, de Antônio Candido, no qual o autor destaca as ideias liberais que estavam em voga, o processo de construção patriótica, o espírito autonomista e antilusitano. Também serviu para compor o referencial teórico, o livro *A vida de José de Alencar*, de Luís Viana Filho. Trata-se de um estudo que comenta a bibliografia desse importante autor do Romantismo, realizando a crítica de algumas das suas principais produções literárias. No que concerne ao presente artigo,

preocupou-se ainda em estabelecer pontes entre as obras indianistas do autor, de modo a destacar nelas elementos que indicam o seu esforço no sentido de reforçar a história oficial da construção do Brasil como uma nação. Quanto a isso, também serviu de referencial o estudo: *Identidade e Romantismo Brasileiro no Século XIX: Do canto indianista ao projeto de nação*, de Mirian Pereira Cardoso, que mostra que o romantismo passou a ganhar força através da construção autonomia de um legado brasileiro.

Para melhor compreender a figura do índio, tal como esta é tratada pela literatura romântica, usou-se o artigo “*Indianismo Literário na Cultura do Romantismo*,” de José Luís Jobim. Nele, é enfocada a visão indianista de forma histórica, abrangendo-se desde *A Carta* de Pero Vaz de Caminha até a visão romântica de José de Alencar sobre os nativos, o que muito veio a enriquecer este artigo. No que diz respeito à temática do nacionalismo, usou-se, como referencial, o texto *Nacionalismo* de Antônio Candido. Nele, o autor mostra que a palavra “nacionalismo” tinha, em épocas passadas, uma conotação diferente de hoje em dia, correspondendo, primeiramente, a um orgulho patriótico-militar e, em segundo plano, a uma política de expansão territorial. O autor mostra que o nacionalismo no Brasil tomou um sentido mais tradicional, gerando um sentimento de superioridade e xenofobia, coisa que os românticos não defendiam.

## 2. O NACIONALISMO ROMÂNTICO

Na segunda metade do século XIX, o país estava passando pelos tempos da Independência do Brasil e comemorava a vitória. Este fato histórico de contexto patriótico influenciou os intelectuais da época a buscarem os valores locais, a fim de mostrar a identidade cultural do país e criar uma autonomia com relação às influências portuguesas. Essa autonomia passou a ser cultivada a partir do Romantismo. Durante o Romantismo destacou-se a percepção emocional dos autores perante o mundo e o nacionalismo ganhou projeção, a princípio, entre a Primeira Geração Romântica. Tendo-se em vista a afirmação da nação como instituição política e cultural fora necessário aos representantes dessa importante escola literária valorizar os símbolos nacionais. Um desses símbolos foi, sem dúvida, a figura do índio, tido então como o herói nacional. A construção da ideia de nação se deu, dentre outras coisas, por meio da reunião de um legado de mitos, paisagens e memórias que, através da literatura e do saber científico, receberam atribuições de sentidos consideradas válidas,



construindo-se, a partir daí, uma história. O processo de construção da ideia de nação é comentada na seguinte citação de Miriam Cardoso:

Nas palavras de Bauer (2000), aprendemos a amar a nação quando reconhecemos em suas especificidades a nossa própria natureza. Negadas e reafirmadas na interação social, as comunidades imaginadas são construídas pelos símbolos, discursos e representações, já que se transporta ao campo do imaginário social. Processos em que a identificação se estabelece pela comunhão de destino, de caráter e de emoções, nos levando à ideia de nação desde que seus membros se reconheçam e se identifiquem como tais. O caráter nacional apresenta, assim, uma estrutura de características físicas e mentais que vão diferenciar uma nação da outra, enfatizando-se um universo de narrativas e vivências, a cultura nacional. (p. 2, CARDOSO, 2006)

Bauer se refere à ideia de pertencimento, à nostalgia que compõe a identidade da nação e da intelectualidade romântica do século XIX. Vale frisar que o movimento romântico europeu teve grande influência na formação da intelectualidade nacionalista brasileira, em que se nota a exaltação individual, da natureza, dos costumes do povo, de suas tradições, entre outros aspectos:

[...] Assim, artistas, literatos e pensadores buscaram inspiração a partir de experiências da própria realidade social na tentativa de superação dos valores tradicionais econômicos e sociais. Um movimento que não deixou de provocar, a partir do passado idealizado, um presente resultante de uma história nacional grandiosa. (...) “Esta abordagem intelectual de valorização correspondeu ao processo de formação e consolidação do Estado Monárquico brasileiro após a separação de Portugal. Aqui, o Romantismo ganha força no momento de oposição às dependências política, econômica e cultural, oriundas da condição de colônia. No entanto, a independência foi conservadora, conduzida pelas elites do país e não favoreceu transformações profundas já que manteve o escravagismo, a monocultura exportadora, o predomínio do latifúndio e a educação elitizada. (p. 3, CARDOSO, 2006)

O Indianismo passou a ser visto como um sistema simbólico e ideológico, autônomo de independência espiritual, política, social e literária e foi com Alencar que o Indianismo “se pôs plenamente a serviço de uma visão modificadora da ‘nova’ sociedade brasileira. Seus personagens e enredos evidenciam a liberdade subserviente ao branco, o heroísmo e o sacrifício em virtude da origem do verdadeiro povo brasileiro” (p. 5, Cardoso, 2006).

De acordo com fontes críticas e historiográficas, o autor que mais soube expressar o Indianismo em obras românticas, sem dúvida, foi José de Alencar, em cuja obra indianista se destaca o romance *Iracema*, que anda lado a lado com *Ubirajara* e *O Guarani*:

Por um lado, Alencar tem a pretensão de produzir uma literatura nacional, que esteja de acordo com o espírito do povo brasileiro, do qual o índio é um exemplo; por outro, essa pretensão – que parece remeter a uma ideia de coletividade, de tradições e origens compartilhadas, enfim, a um

certo patrimônio cultural objetivo – está expressa no texto de um autor que também pretende ser original, no sentido que davam a esse termo os românticos. Como aqui estamos tratando dos romances indianistas, veremos quantas vezes ele protesta contra os que o acusavam de seguir os modelos “estrangeiros”. (p.13, JOBIM, 2013)

A obra *Iracema* de José de Alencar mostra que o autor soube explorar as características românticas como a exaltação da natureza e do amor, o herói nativo, a construção de certa noção de nação marcada pelo nacionalismo romântico, centrado na figura da índia protagonista.

## 2.1. A HISTÓRIA DE IRACEMA

A história do livro se passa na região conhecida hoje como Ceará e no princípio do Brasil colônia. Tudo se inicia quando Iracema, uma bela índia da tribo tabajara, encontra o rapaz Martim, um jovem português, e, com medo, atira uma flecha no rapaz:

Diante dela e todo a contemplá-la está um guerreiro estranho, se é guerreiro e não algum mau espírito da floresta. Tem nas faces o branco das areias que bordam o mar; nos olhos o azul triste das águas profundas. Ignoras armas e tecidos ignotas cobrem-lhe o corpo.

Foi rápido, como o olhar, o gesto de Iracema. A flecha embebida no arco partiu. Gotas de sangue borbulham na face do desconhecido. (p. 15, ALENCAR)

Iracema leva o jovem português à sua tribo, onde o pai da índia, a princípio, o recebe com hospitalidade. Depois, Iracema leva algumas índias para servir Martim, mas ele não aceita por estar interessado nela. Dias depois, a índia dá ao rapaz um licor que o faz sonhar com ela e eles quase se beijam.

Iracema diz a Martim que quem a possuísse, morreria. Assim, o rapaz terá de partir junto com seu irmão potiguara que está por vir.

Os guerreiros da tribo dos tabajaras procuram punir Martim. Seu irmão procura defendê-lo, mas os guerreiros ao acreditar que estão sendo ameaçados pela tribo rival, potiguaras, fogem. Os dois rapazes acompanhados de Iracema vão à cabana do pajé e Irapuã tem o desejo de matar Martim por considerar que ele roubara a virgem Iracema do deus Tupã. O pajé controla a situação.

O amor de Iracema por Martim aumenta. Assim, ela, o rapaz e o cachorro Japi, seguem para a aldeia do potiguara e lá são bem recebidos. Martim constrói uma cabana nas proximidades. Lá eles passam a viver uma vida feliz e, todas as manhãs, Martim sai a caçar

com o cão, enquanto Iracema ficava a se banhar numa lagoa. Num belo dia, Martim descobre que a índia iria ter um filho dele.

Como sendo de costume das tribos indígenas fazer com que os guerreiros trouxessem no corpo as cores da sua nação, Martim adotara a pátria dos potiguaras e seu corpo é pintado com as cores dessa tribo, passando a ser chamado “Coatiabo”, nome dado por Iracema.

Foi costume da raça, filha de Tupã, que o guerreiro trouxesse no corpo as cores de sua nação.

Traçavam em princípio negras riscas sobre o corpo, à semelhança do pelo do coati, de onde procedeu o nome dessa arte da pintura guerreira. Depois variaram as cores, e muitos guerreiros costumavam escrever os emblemas de seus feitos.

O estrangeiro, tendo adotado a pátria da esposa e do amigo, devia passar por aquela cerimônia, para tornar-se um guerreiro vermelho, filho de Tupã. Nessa intenção fora Poti se prover dos objetos necessários.

Iracema preparou as tintas. O chefe, embecendo as ramas da pluma, traçou pelo corpo os riscos *vermelhos e pretos, que ornavam a grande* nação potiguara. (p. 67, ALENCAR)

Com o passar do tempo, Martim passa a sentir saudades da sua terra natal quando vê um navio nos arredores. Assim, ele parte, enquanto Iracema aguardava o seu retorno.

Iracema dá a luz à criança, chamando-a de “Moacir”. Ao retornar de uma batalha com seu amigo Poti, Martim vê Iracema com seu filho e segundos depois ela acaba falecendo. Ele enterra a índia ao pé de um coqueiro, e o nome Ceará surgira anos depois nesse Estado por conta desse fato. Martim e seu filho Moacir, partem para Portugal.

## 2.2. ANÁLISE DE IRACEMA

O Romance *Iracema*, de José de Alencar, lançado em 1865, foi escrito em terceira pessoa, possuindo narrador onisciente, sendo essa obra considerada como a que melhor atingiu a maturidade na temática Indianista. É considerado um romance em prosa. Essa obra é um exemplo do nacionalismo ufanista e indianista, com o qual Alencar contribuiu com a construção de certa ideia da literatura e da cultura brasileira.

No Romance, é narrado o encontro de Martim, um jovem português, e *Iracema*, uma índia da nação Tabajara, e isto se passa no século XVII. Através desse encontro, dá-se um amor à primeira vista de ambos os lados, a ponto da índia querer abandonar a sua tribo para viver com Martim no litoral. O litoral corresponde ao local que hoje em dia é o Estado do Ceará.

A figura do índio representada pela personagem Iracema simboliza o nacionalismo e, provavelmente, um mito fundador da pátria brasileira. Esta é uma das provas que o Indianismo procurou descrever o nativo, bem como seus costumes que eram diferentes dos portugueses, criando numa forma fantasiosa com relação aos nativos.

Em *Iracema*, há também o fato da valorização da paisagem brasileira. Fato este que mostra uma das características presentes no nacionalismo romântico. A paisagem também pode ser comparada ao estado da alma da personagem Iracema, bem como a comparação com a sua beleza, mostrando os aspectos psicológicos encontrados.

Na literatura romântica – e não apenas nela – abundam exemplos de analogias entre o índio e uma suposta natureza em estado puro, antes de ser corrompida pela presença da civilização europeia, e uma das imagens recorrentes é a do desinteresse pelas riquezas materiais. (p. 7, JOBIM, 2013)

É importante comentar também que o romance em estudo faz referência à colonização do Ceará, Estado em que nasceu José de Alencar, e este processo de colonização representa também a colonização do Brasil feita pelos portugueses. Esse aspecto é colocado por JOBIM: “Nada melhor para um movimento literário nacionalista do que um herói que pode ser apresentado como um legítimo produto da nossa terra”. (p. 13, JOBIM, 2013)

Pode-se afirmar que *Iracema* é uma perfeita ficção do legado romântico-nacional e essa índia está ligada à natureza através da sua beleza e sentimentos, condizendo com a paisagem natural do Brasil. Isto se trata de uma analogia feita por Alencar ao comparar a índia Iracema com a natureza do país, mostrando a construção de metáforas que, provavelmente, tentam de forma fictícia mostrar o amor dos portugueses com relação ao Brasil, e este amor diz respeito ao sentimento de Martim.

Nota-se que o amor entre o português Martim e a índia Iracema, bem como o fruto do amor, ou seja, o filho, representa de forma fictícia a conciliação entre o explorador europeu e os nativos, e esta conciliação represente a miscigenação entre os portugueses e os povos indígenas, formando, assim, o povo brasileiro, fazendo da personagem Iracema uma heroína.

Percebe-se que José de Alencar, ao comparar as belezas naturais do país, tais como a fauna e a flora, com a beleza da própria personagem Iracema, procurou mostrar a importância da mulher para a formação do Brasil, através da mistura do europeu com os indígenas.

Porém, é importante notar que Alencar continha uma visão crítica com relação aos portugueses e para ele o caráter do índio fora deprimido pelos europeus, principalmente, os

portugueses que destruíram a cultura, os costumes indígenas, obrigando-os a agir como os próprios portugueses agiam, considerando os nativos como ignorantes e não civilizados.

### 3. ÍNDIO HISTÓRICO X ÍNDIO ROMÂNTICO

Ao analisar a obra *Iracema* de José de Alencar e perceber a sua visão fictícia sobre a figura do índio, percebeu-se de extrema importância fazer uma analogia com a visão histórica sobre os nativos na visão dos portugueses. Como aponta Jobim:

Em A carta de Pero Vaz de Caminha, podemos examinar uma das primeiras observações europeias sobre nossos nativos – esses “[...] homens pardos todos nus sem nenhuma coisa que lhes cobrisse suas vergonhas.” (CAMINHA, 1990, p.87). A “inocência” atribuída ao indígena por Caminha é parte de uma certa inclinação do pensamento europeu, que vai associá-la a um suposto estado edênico, em que não haveria ainda a maldade da civilização: “Andam nus sem nenhuma cobertura, nem estimam nenhuma coisa cobrir nem mostrar suas vergonhas, e estão acerca disso com tanta inocência como têm em mostrar o rosto.” (CAMINHA, 1990, p.88).” (p. 02, JOBIM, 2013).

A partir deste comentário, percebe-se haver uma diferença entre a visão do romancista e a do invasor português com relação ao indígena. A propósito diz Jobim: “O nosso romantismo elegerá o índio como seu herói, entre outras coisas porque este podia ser representado como o nativo legítimo do Brasil – aquele que desde sempre aqui viveu, e que lutou heroicamente contra os colonizadores estrangeiros. Nada melhor para um movimento literário nacionalista do que um herói que pode ser apresentado como um legítimo produto da nossa terra”. (JOBIM, p. 09)

Sem dúvida, José de Alencar pode ser considerado a maior expressão de defesa do índio dentro da literatura brasileira. Ele teve o intuito revelado de produzir uma literatura para o povo brasileiro em que o nativo poderá ser considerado um símbolo nacionalista:

“Por um lado, Alencar tem a pretensão de produzir uma literatura nacional, que esteja de acordo com o espírito do povo brasileiro, do qual o índio é um exemplo; por outro, essa pretensão – que parece remeter a uma ideia de coletividade, de tradições e origens compartilhadas, enfim, a um certo patrimônio cultural objetivo – está expressa no texto de um autor que também pretende ser original, no sentido que davam a esse termo os românticos”. (p. 13, JOBIM, 2013)

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do estudo feito sobre o romance *Iracema*, de José de Alencar, e das fontes que ajudaram a criar o corpo do trabalho, percebeu-se que o autor ajudou a construir, a partir de uma visão romântica, certa ideia de identidade nacional, ao ressaltar a mescla de culturas e de raças em sua defesa da corrente Indianista.

José de Alencar com sua obra Indianista buscou traçar um perfil da época do Brasil colonial, descrevendo os aspectos naturais e históricos de maneira simbólica, por meio de sua linguagem que passa de forma artística a sua mensagem romântica com relação ao índio, aos portugueses, e à formação de uma nação.

Esse autor pode ser considerado um mestre da temática indianista, podendo também ser considerado um inovador da ficção, o que o coloca no posto de um dos maiores escritores não só do Romantismo, mas da literatura brasileira num contexto geral.

José de Alencar foi um autor que contribuiu bastante para a história da literatura brasileira e sua obra pode ser considerada uma herança cultural que se destacou ao pontuar a importância da literatura para a reflexão sobre o caráter nacional, numa perspectiva romântica.

#### REFERÊNCIAS:

CANDIDO, Antônio. *Formação da literatura Brasileira: Momentos decisivos 1750 – 1880*. 12ª Ed. Rio de Janeiro: FAPESP, 2009.

CANDIDO, Antônio; CASTELO J. Aderaldo. *Presença da literatura brasileira: história e antologia – Das origens ao Realismo*. 12ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil LTDA, 2005.

FILHO, Luís Viana. *A vida de José de Alencar*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1979.

JOBIM, José Luís. “Indianismo Literário na Cultura do Romantismo”. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/letras/article/view/48/42>>. Acesso em: 10 de ago. de 2013.

CANDIDO, Antônio. “Nacionalismo”. *Folha de S. Paulo*, Caderno Mais, 27/08/95 – Uma palavra instável. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/63158456/Palavra-Instael-A-Candido>>. Acesso: 25 de ago. de 2013.

## A CRÍTICA SOCIAL EM *CAPITÃES DA AREIA*, DE JORGE AMADO <sup>27</sup>

Wedna Freire da Silva (FSLF) <sup>28</sup>  
wednafreire@hotmail.com

Prf<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vilma Mota Quintela (FSLF) <sup>29</sup>

### RESUMO

O presente trabalho enfoca a problemática social envolvendo a vida dos moradores de rua, representada no romance *Capitães da Areia*, de Jorge Amado, escritor que transportou para seus livros, em particular esse, uma realidade esquecida e abandonada por muitos. Esse trabalho tem por objetivo mostrar, de forma precisa, a realidade exposta nesta obra publicada na década de 30. Com base na leitura de livros que abordam o tema e em artigos publicados na internet, pode-se observar que se trata de uma temática não só pertinente à década de 30, mas hoje ainda bastante presente na nossa sociedade. A obra em questão enquadra-se na 2ª geração modernista época literária na qual eclode certo interesse intelectual pela desigualdade social vigente. Dessa forma, moradores de rua que, até o momento eram ignorados como vítimas de desigualdade, surgem como protagonista da obra romanesca, tendo isso em vista, muitos autores se manifestam para, de forma crítica, chamar atenção sobre a marginalidade naquela época. Para o desenvolvimento deste trabalho, procedeu-se à leitura e ao fichamento de textos teóricos que tornaram possível fundamentar a reflexão aqui desenvolvida sobre a problemática social em destaque.

---

<sup>27</sup> Trabalho realizado como pré-requisito à aprovação na disciplina TCC (Trabalho de Conclusão de Curso). Agradeço em primeiro lugar a Deus que iluminou o meu caminho durante esta caminhada. Agradeço aos meus familiares pelo apoio, e aos colegas acadêmicos pelo companheirismo e amizade de sempre que de forma especial e carinhosa me deram força e coragem, me apoiando nos momentos de dificuldades, não posso esquecer, de agradecer a minha orientadora deste Trabalho de Pesquisa, a Professora Dr<sup>a</sup> Vilma Mota Quintela por toda a orientação recebida.

Se hoje estou aqui, é porque pude contar com todos vocês e isto me motiva a dizer uma simples e verdadeira palavra: **OBRIGADA!!!**

<sup>28</sup> Acadêmica de Letras/Português e suas Respectives Literaturas – turma 2011 – Faculdade São Luís de França. Aracaju/SE.

<sup>29</sup> Professora Dr<sup>a</sup> orientadora deste Trabalho de Conclusão de Curso.

**Palavras-Chave:** *Capitães da Areia*, Crítica Social, Jorge Amado, Romance de 30.

## **Abstract**

The present work focuses on social issues involving the lives of homeless people, represented in the work *Captains of the Sands*, Jorge Amado, the writer who moved to his books, particularly this one forgotten and neglected many reality. This work aims to show accurately the reality exposed in this work published in the 30. Based on reading books on the subject and published articles on the internet, it can be observed that it is a relevant issue not only will the 30s, but today still very present in our society. The work in question falls under the 2nd generation modernist literary era in which breaks out certain intellectual interest in current social inequality. Thus, homeless people, yet were ignored as victims of inequality emerge as the protagonist of the novel work, keeping this in view, many authors to manifest that in a critical way, calling attention to the marginalization that time. To do so, it will procederce BOOK REPORT reading and theoretical texts that make possible reasons for thinking developed here about social problems.

**Keywords:** *Capitães da Areia*, Social criticism, Jorge Amado, Romance 30.

## **1. INTRODUÇÃO**

O estudo reflexivo sobre o romance *Capitães da Areia*, de Jorge Amado, escrito na década de 30, foi base para a realização deste artigo. A obra em enfoque se destaca por uma linguagem de fácil entendimento. Sendo narrado em 3ª pessoa, o romance, publicado em 1937, detalha com precisão as diferenças de classes sociais e as consequências da marginalidade na vida das crianças e adolescentes daquela época, sendo esse o foco principal do presente trabalho.

O artigo em questão foi motivado pelo intuito de verificar como a realidade envolvendo os meninos de rua viventes na cidade de Salvador, na década de 1930, é transformada em ficção pelo autor do romance. Ou seja, pretende-se aqui verificar que elementos literários o autor usa para representar tal realidade, de forma a torná-la matéria fictícia. Em suma, objetiva-se verificar como é construído o enredo e elaboradas as



personagens que o constituem, de forma a ressaltar aspectos que nos fazem refletir sobre a realidade que envolve os menores de rua, de acordo com a perspectiva do romance, vítimas da estrutura capitalista da sociedade da época em que é ambientada a obra.

A reflexão proposta justifica-se pela importância da obra para uma análise sobre a realidade nordestina, que constitui a temática central do Romance de 30, mais especificamente, o chamado Romance do Nordeste. Para tanto, foram tomados como referenciais teóricos textos críticos sobre o romance em estudo e, de modo geral, sobre o romance social da segunda fase modernista, na qual *Capitães da Areia* se enquadra.

## **2. A Transposição do Real para o Ficcional em *Capitães da Areia***

### **2.1. *Capitães da Areia* no Contexto do Romance de 30**

Conforme aponta Antônio Candido (2006), os romancistas da década de 30 oferecem uma visão opcional do Brasil, buscando introduzir a literatura nos problemas atuais, já que, nesse período, não só o Brasil, mas o mundo passa por importante momento político. Jorge Amado surgiu na cena intelectual, num momento particularmente tumultuado da sociedade brasileira, que experimentava os primeiros efeitos das transformações desencadeadas pela Revolução de 30 e pela ascensão de Getúlio Vargas à presidência, foi quando sofreu o reflexo da revolta de jovens militares, da população. Jorge Amado conseguiu problematizar em suas obras os problemas sociais da época, configurando certa imagem da vida da população baiana por meio de suas construções literárias. Sua literatura apreende o quadro social rural e urbano da Bahia e apresenta, nesse sentido, um aspecto regionalista.

É o que ocorre com a obra *Capitães da Areia*, que destaca o problema do menor abandonado, ressaltando as imposições contra os pobres e à injustiça resultante da desigualdade de condições, que envolve a classe média e alta da cidade de Salvador e os desprivilegiados sociais.

Jorge Amado foi um dos mais importantes militantes políticos dessa época e um dos autores responsáveis pela criação de um estilo novo na literatura brasileira. Com ele, entra em cena uma literatura de aspectos realistas e quase sociológica, atenta a cenários e personagens até então pouco apreciados por nossos escritores: o migrante nordestino, a temática da seca, a decadência das oligarquias rurais e a luta de classes.

Trata-se de uma das obras de maior engajamento social e político do autor, que pertenceu ao Partido Comunista Brasileiro. Na época de sua publicação, a obra *Capitães da*

*areia* foi considerada uma obra “comunista” e teve sua primeira edição queimada em praça pública.

Esse romance mostra as diferenças e os conflitos de classe, bem como os efeitos da marginalidade na vida de crianças e adolescentes que vivem brutalizados por um sistema social perverso. Para a representação dessa realidade social, o autor utiliza inicialmente como recurso as cartas, a fim de fazer com que a história pareça real. Para isso, ele usa supostas cartas de leitores de jornais, como meio de introduzir a problemática que envolve menores de rua da cidade de Salvador, como no exemplo a seguir, em que se reproduz uma missiva do Chefe de Polícia destinada ao diretor do *Jornal da Tarde*:

Sem querer absolutamente culpar a brilhante e infatigável Chefia de Polícia, sou obrigado, a bem da verdade (essa mesma verdade que tenho como colocado como o farol que ilumina a estrada da minha vida com a sua luz puríssima), a declarar que a desculpa não procede.  
Não procede, Sr. Diretor, por que ao Juizado de Menores não compete perseguir e prender os menores delinquentes e, sim, designar o local onde deve cumprir pena, nomear curador para acompanhar qualquer protesto contra eles instaurados, etc. (AMADO. 2009. p. 14.).

Através desse recurso, mostra-se que não havia uma legislação específica para a tentativa de resolução da problemática, os meninos de rua que eram pegos agindo contra a lei eram levados para a correção por membros do Juizado de Menores. Também são retratados os maus tratos que as crianças recebiam no reformatório, como mostra a carta de uma mãe, costureira indignada com o sistema usado no reformatório:

“Meu filho Alonso teve lá seis meses e se eu não arranjasse tirar ele daquele inferno em vida, não sei se o desgraçado viveria mais seis meses. O menos que acontece pros filhos da gente é apanhar duas e três vezes por dia. O diretor de lá vive caindo de bêbedo e gosta de ver o chicote cantar nas costas dos filhos dos pobres. Eu vi isso muitas vezes porque eles não ligam pra gente e diziam que era para dar exemplo. Foi por isso que tirei meu filho de lá”. (AMADO, p. 17).

O trecho mostra, além da insatisfação da mãe, uma denúncia real da situação dos garotos dentro do reformatório. Diante dessa situação, resultava preferível, para a mãe, ver o filho morador de rua do que lá dentro, como se observa no trecho abaixo:

. “Eu prefiro ver meu filho no meio deles que no tal reformatório. Se o senhor quiser ver uma coisa de cortar o coração vá lá”. (AMADO, p.16).

No decorrer da carta, ela pede para que haja uma investigação do lugar para que seja avaliado como são tratados os filhos dos pobres naquele ambiente hostil.

## 2.2. *Capitães da Areia* entre a Realidade e a Ficção

Dessa forma, os escritores usam a ficção como forma de denunciar as desigualdades e as injustiças sociais. As passagens do romance até aqui citadas, permitem destacar as opiniões controversas da sociedade baiana representada no romance, em relação aos *Capitães da Areia*. Excetuando-se alguns casos, no geral, a visão da sociedade é a de que os garotos eram bandidos, que deveriam ser tratados de forma cruel no reformatório. No entanto, ao mostrar os garotos em situações de intimidade, como quando eles se divertem em “família” no “Grande Carrossel Japonês”, o narrador mostra a essência humana dos personagens do livro.

Como faz ver o narrador, Pedro Bala e seus comandados não passam de crianças socialmente desamparadas:

-- É uma beleza -- disse Pedro Bala olhando o velho carrossel armado. E João Grande abria os olhos para ver melhor. Penduradas estavam as lâmpadas azuis, verdes, amarelas, roxas, vermelhas. É velho e desbotado o carrossel de Nhozinho França. Mas tem a sua beleza. Talvez esteja nas lâmpadas, ou na música da pianola (velhas valsas de perdido tempo), ou talvez nos ginetes de pau. Entre eles tem um pato que é para sentar dentro os mais pequenos. (AMADO, p. 64).

Nesse trecho, o narrador faz ver, por meio do deslumbramento dos meninos, a sensibilidade como um elemento da humanidade dos garotos de rua. Há aí a concepção do herói moderno, o anti-herói, construído a partir de certa noção da malandragem, que se observa na maneira como os menores zombam da realidade como forma de sobrevivência em meio aos problemas.

## 2.3. *Capitães da Areia* como representação da realidade nordestina

O romance *Capitães da Areia* não deixa de ressaltar aspectos da estrutura social nordestina, isto é, a agitação do homem no meio em que vive e aspectos da situação econômica social da época em que a narrativa é situada. Tematiza-se aí a violência, enfim, uma realidade agressiva, que explora o homem pobre e que também traz a degradação da alta sociedade. A obra de Jorge Amado revela ainda hoje sua força no modo como ele critica a

sociedade como um todo, sociedade marcada pelos contrastes, pelo descaso das autoridades e pela maneira como os mais privilegiados eliminam de suas existências a consciência de que existem camadas mais pobres. Observe-se, por exemplo, o caso da ocorrência de uma epidemia de bexiga em Salvador, a varíola, que coloca em pânico os moradores da cidade:

Almiro foi o primeiro dos Capitães da Areia que caiu com alastrim. Uma noite, quando o negrinho Barandão o procurou no seu canto para fazer o amor (aquele amor que Pedro Bala proibira no trapiche), Almiro lhe disse:

-- Tou com uma coceira danada.

Mostrou os braços já cheios de bolhas a Barandão:

-- Parece que também tou queimando de febre. Barandão era um negrinho corajoso, todo o grupo sabia disto. Mas da bexiga, da moléstia de Omolu, Barandão tinha um medo doido, um medo que muitas raças africanas tinham acumulado dentro dele. E sem se preocupar que descobrissem suas relações sexuais com Almiro saiu gritando entre os grupos:

-- Almiro tá com bexiga... Gentes, Almiro tá com bexiga...”. (AMADO, p.140).

Esse trecho remete com clareza à situação da epidemia na cidade na época em o livro foi escrito, sugerindo a situação da sociedade de Salvador ante o alastramento dos efeitos da doença.

O aparato policial destinava-se à perseguição pura e simples dos menores de ruas, fazendo com que os meninos ficassem angustiados em meio a tanta tortura, sem que se faça valer qualquer senso de justiça. Diante do ambiente agressivo em que vive, o grupo de meninos abandonados reage de forma também agressiva. Mas eles, de certa forma, encontram nas ruas a liberdade, tendo como esconderijo um velho trapiche (espécie de armazém) abandonado, numa das praias da capital baiana. Esse trapiche é a única referência de lar que possuem, é onde se escondem e vivem como família.

Essa obra se destaca pela representação de uma linguagem regional, por meio da qual se mostra a vivência peculiar de seus personagens.

### 3. CONCLUSÃO

Com base na leitura do Livro *Capitães da Areia*, de Jorge Amado, obra que retrata a história de um grupo de meninos de rua na década de 30, na qual se enquadra na 2ª geração modernista, chega-se às seguintes parciais conclusões:

1. A sua realização remete, de certa forma, ao que o autor vivenciou nas ruas, ladeiras e becos de Salvador, na Bahia, onde é apontada a desigualdade social, a discriminação das raças e da classe proletária; bem como o privilégio dado aos donos do poder, aos ricos.

2. O autor transpõe a realidade através da ficção, relatando os problemas sociais enfrentados pelos personagens presentes na obra. A violação de direitos conduz o espaço social das personagens, uma realidade ainda que, embora esteja simbolizada pela ficção, não é vista com menos intensidade do que a realidade da época, que fornece inspiração à criação das personagens marcadas pela exclusão social.

3. Prevalece, no discurso do romance, a denúncia da ideia de que é necessário punir e controlar a juventude desvalida e marginalizada para que a segurança e o futuro da nação fossem garantidos.

Assim, *Capitães da Areia* se assemelha à realidade brasileira onde milhares de crianças, que por certo foram abandonadas, vivem nas ruas sem ter onde morar, roubando. Não há maior violência do que o abandono.

Percebe-se que a visão preconceituosa sobre as crianças e os adolescentes que vivem na rua ou até mesmo sobre aqueles que pertencem a uma classe menos favorecida ainda é um problema, e que a sociedade precisa repensar a postura de exclusão e mudar os modelos de muitos anos. Como fica exposto no romance, a criança e o adolescente são sujeitos em construção e, a falta de carinho, afeto e respeito, com certeza deixam marcas para sempre, dando prosseguimento à existência dos “meninos da areia”, estimulando-se assim o círculo vicioso, efeito do descaso do Poder Público e da sociedade em geral.

#### 4. REFERÊNCIAS

AMADO, Jorge, 1912-2001

*Capitães da Areia*/Jorge Amado; posfácio de Milton Habum – São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CÂNDIDO, Antônio – *Literatura e Sociedade*. 9ª edição – Rio de Janeiro 2006. <http://groups.google.com.br/group/digitalsource>.

CÂNDIDO, Antônio– *Educação pela Noite*. 1989.

<http://groups.google.com.br/group/digitalsource>.

[http://artigos.netsaber.com.br/resumo\\_artigo\\_23568/artigo\\_sobre\\_cr%C3%8Dtica\\_social\\_na\\_obra\\_de\\_jorge\\_amado:\\_menores\\_abandonados\\_e\\_as\\_injusti%C3%87as\\_sociais](http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_23568/artigo_sobre_cr%C3%8Dtica_social_na_obra_de_jorge_amado:_menores_abandonados_e_as_injusti%C3%87as_sociais).

Artigo - *Crítica Social na Obra Capitães da Areia de Jorge Amado*.

<http://www.jorgeamado.com.br/professores2/03.pdf>.

Letras, 1996.

## A REPRESENTAÇÃO DA SOCIEDADE SERGIPANA EM OS CORUMBAS, DE AMANDO FONTES<sup>30</sup>

*Edione Maria de Oliveira Silva*<sup>31</sup>

*Vilma Mota Quintela*<sup>32</sup>

### RESUMO

O presente artigo traz uma reflexão sobre o romance *Os Corumbas* do escritor sergipano Amando Fontes, tendo como objetivo uma análise da obra no que concerne à construção do enredo, que retrata da presença marcante da luta da classe operária sergipana, na década de 30. Trata-se aqui de situar o romance na segunda geração modernista brasileira, bem como estabelecer uma aproximação entre o romance em estudo e o contexto industrial sergipano na década de 30, buscando-se, com isso, compreender os elementos da narrativa. Para composição do referencial teórico, foram buscadas informações em livros e materiais coletados da internet que serviram de embasamento para a elaboração do estudo. O intuito do trabalho é destacar a obra no contexto literário brasileiro, ressaltando a sua grande importância como representante do Romance Social ou do Nordeste.

**PALAVRAS-CHAVE:** Amando Fontes. *Os Corumbas*. Modernismo. Literatura e Sociedade.

## A REPRESENTAÇÃO DA SOCIEDADE SERGIPANA EM OS CORUMBAS, DE AMANDO FONTES

### ABSTRACT

This paper presents a reflection on the romance of sergipe *Corumbas* writer Amando Fontes, aiming an analysis of the work regarding the construction of the plot which depicts the remarkable presence of sergipe working class struggle, in the 30s. It is here to situate the novel in the second Brazilian modernist generation, and establish a connection between the novel and study industrial context sergipe in the 30s, seeking thereby to understand the elements of the narrative. Composition to the theoretical framework, were sought information on books and materials collected from the internet that served as the basis for the preparation of the study. The purpose of the paper is to highlight the presence of the author's work in the

---

<sup>30</sup> O presente artigo foi produzido como Trabalho de Conclusão de Curso- TCC, do Curso de Letras-Português da Faculdade São Luís de França.

<sup>31</sup> Edione Maria de Oliveira Silva é graduanda do Curso de Letras-Português da Faculdade São Luís de França.

<sup>32</sup> Vilma Mota Quintela é professora e coordenadora do Curso de Letras-Português da Faculdade São Luís de França.



Brazilian literary context, highlighting its importance as a representative of Social Romance or Northeast.

**KEYWORDS:** Amando Fontes, The Corumbas, Modernism, Industry, Society.

## **INTRODUÇÃO**

O presente artigo tem como objetivo analisar a construção do enredo do romance *Os Corumbas* (1933), de Amando Fontes, que apesar de se tratar de uma obra de ficção, ressalta, com verossimilhança, os problemas inerentes à sociedade sergipana, do início do século XX. O enredo demonstra a desvalorização da mão-de-obra, praticamente, escrava de homens, mulheres e crianças, utilizada de forma perigosa sem direitos trabalhistas, contratadas pelas Companhias Sergipanas de Fiação – A Sergipana e Confiança. Neste romance, o autor destaca as personagens femininas, estas, marginalizadas perante a sociedade, no contexto histórico da década de 30.

O artigo foi realizado com base em uma pesquisa de cunho bibliográfico, tendo-se como propósito enfatizar, no romance, a luta da classe operária, a qual teve participação efetiva na construção da identidade cultural do povo sergipano. Seus objetivos específicos consistem em situar a obra na Segunda Geração Modernista brasileira, bem como estabelecer uma aproximação entre o romance em estudo e o contexto industrial sergipano na década em questão. Além disso, busca-se também compreender os elementos da narrativa, especialmente, a construção do enredo.

A escolha do romance em enfoque como matéria de estudo deste artigo justifica-se, tendo-se em vista a valorização e a divulgação dessa obra, relativamente, pouco conhecida entre estudantes de uma forma geral. Trata-se de ressaltar a grande importância do romance de Amando Fontes no que diz respeito à produção literária sergipana e ao chamado romance social ou romance do Nordeste.

Este artigo foi construído com base em informações colhidas em livros, artigos, tendo-se em vista verificar como é representada a sociedade sergipana nos princípios do século passado, visando-se, também, no presente estudo, situar a obra referida no Modernismo brasileiro. Como referencial teórico deste trabalho destacam-se estudos dos seguintes autores: Afrânio Coutinho (1996); Marcos Vinicius Melo dos Anjos & Corrêa. Antônio Wanderley (2003), entre outros, que tratam da mesma temática.

## A SOCIEDADE SERGIPANA DE FINS DO SÉCULO XIX E INÍCIO DO SÉCULO XX E A FORMAÇÃO DAS INDÚSTRIAS NO ESTADO

A sociedade sergipana do princípio do século XX reflete um desenvolvimento econômico que ocorreu de forma gradativa. A economia do Estado foi marcada pelo desenvolvimento industrial e comercial, que acompanhava, aos poucos, os processos de modernização brasileira. Voltando um pouco no tempo, verifica-se que, entre 1870 e 1880, ocorreram epidemias nas plantações e as secas fizeram com que os camponeses saíssem do campo, procurando uma vida melhor na capital do Estado e em outros municípios de caráter mais urbano. Além dos camponeses, os grandes proprietários e alguns comerciantes também migravam para outras regiões sergipanas e esses fatos históricos foram os que ajudaram no processo de urbanização de Sergipe.

As epidemias e as secas aceleraram também o processo de urbanização. Para a cidade de Aracaju, em consequência daqueles males, emigraram centenas de pessoas, entre elas proprietários agrícolas, pequenos lavradores e alguns comerciantes que arruinados nos seus negócios passaram a viver do acanhado comércio que nascia na Capital e nas cidades de Maruim, Propriá e Vila Nova. A seca que assolou o nordeste brasileiro em 1877 e 1880 trouxe para a província de Sergipe dezenas e até centenas de pessoas à procura de trabalho. Em 1878, a província foi invadida por centenas de homens e mulheres, procedentes do Ceará que este anos sofria os problemas da seca. (LODI, 1986, p. 37 e seg.)

Além do processo de urbanização do Estado de Sergipe, as indústrias também tiveram um importante papel no processo de desenvolvimento de Sergipe. Mas, a história do desenvolvimento industrial sergipano está ligada ao processo industrial brasileiro e isso se dera no princípio da colonização. No entanto, o que havia no início da industrialização não eram indústrias, propriamente ditas, mas fábricas de manufaturas.

De acordo com LODI, o conceito de indústria pode ser entendido como “um conjunto de operações necessárias à transformação de matérias-primas em produtos semiacabados e à criação de riquezas”. No Brasil, a formação das indústrias ocorreu com a chegada da família real e, no Estado de Sergipe, através da criação do Distrito Industrial de Aracaju e com o primeiro embarque de petróleo para a Bahia, mais precisamente no ano de 1865. LODI também explica que de acordo com um relatório do Presidente da Província de Sergipe del Rey, em 1858, as indústrias começaram a se desenvolver e se tornaram a maior fonte de economia da província e a primeira indústria têxtil criada em Sergipe é datada no ano de 1882.

A grande fonte de mão-de-obra operária foi a migração de pessoas do interior para a capital. Isso mostra que os imigrantes foram bastante importantes para o desenvolvimento das indústrias têxteis em Sergipe. O ano de 1915 marca o pique das exportações das indústrias do Estado. Nesta época, trabalhavam cerca de 12 horas diárias, com alguns poucos intervalos para descanso:

Em 1915, o Estado de Sergipe, com 8 fábricas de tecidos, instaladas, assegura o consumo de sua produção algodoeira, a absorção de considerável contingente de mão-de-obra e o aumento das rendas públicas, pela posição que ocupa na pauta de exportações dos produtos pelo Estado. (LODI, 1986, p. 68 e seg.)

No entanto, as indústrias têxteis passaram a se desenvolver no Estado a partir do ano de 1922, em que as oito fábricas de tecidos, como está citado acima, trouxeram um grande avanço para o menor Estado brasileiro, e as que mais se destacaram nesta época foram as de couros e peles e a de açúcar.

### FORMAÇÃO DOS MOVIMENTOS OPERÁRIOS EM SERGIPE

A migração e a indústria, como já foi visto, tiveram um importante papel para o desenvolvimento do Estado. Aracaju se tornou o centro do comércio e da indústria, e muitas famílias que moravam nos municípios migraram para a capital à procura de emprego e os empresários passaram a se sentir muito atraídos pelo lucro. No entanto, havia outros problemas relacionados quanto às condições de trabalho que diziam respeito aos operários. Estes trabalhavam nas fábricas com más condições no ambiente do labor com jornadas de trabalho muito exaustivas.

O movimento operário, seguindo as linhas sindicais, passou a ser formado ocorrendo algumas greves no início do século XX por conta dos baixos salários, jornadas de trabalho que chegavam a doze horas por dia, ausência de leis trabalhistas, más condições de trabalho que faziam os operários terem uma vida desfavorável, entre outros fatores:

As condições de trabalho dos operários sergipanos eram ruins pelos seguintes motivos: • Não existiam leis que protegessem os trabalhadores; • Os salários eram baixíssimos; • A jornada de trabalho chegava a 12 horas por dia.

As precárias condições de vida e de trabalho levaram a classe operária a se organizar e lutar por seus direitos. Foram criadas associações como o Centro Operário Sergipano (1911), que comandava manifestações de trabalhadores. Diversos jornais defendiam os direitos dos trabalhadores da indústria, a exemplo de “O Operário”, e “O Trabalho”. (CORRÊA & ANJOS, 2003, p. 39)

Conforme apontam CORRÊA & ANJOS, houve várias greves no início do século XX, nos setores industriais e ferroviários, sendo que as principais se deram do período de 1921 a 1935. Em vista desses dados históricos, nota-se que Amando Fontes, para escrever *Os*

*Corumbas*, sem dúvida, se baseou na realidade social sergipana desse período. De acordo com Lodi:

O movimento operário, registrado no Estado, nesta década, como a greve operária ocorrida na Fábrica Passagem, de Peixoto Gonçalves, na cidade de Neópolis, que paralisou as atividades da fábrica por 48 horas e provocou a dispensa de dezenas de operários, não alteraria os níveis de produção das fábricas de tecidos do Estado, segundo o relatório de suas diretorias. (LODI, idem, p. 92)

Esses fatores marcantes na época fizeram com que vários escritores do período moderno escrevessem obras conforme a realidade em que viviam, cultivando romances que denunciassem a sociedade na época do Modernismo e um desses autores foi Amando Fontes.

### AMANDO FONTES E O ESPÍRITO DE 30

Para ser entendida a época de 1930, bem como a literatura moderna enquadrada neste contexto, tida como “social”, é necessário notar que, nos países subdesenvolvidos, como é o caso do Brasil, a cultura em si está focada nas classes sociais pobres que dependiam de serviços rudimentares para sobreviver. Afrânio Coutinho, no livro *A Literatura no Brasil: Era Modernista*, nos mostra que a primeira fase do Modernismo brasileiro, tida como fase Experimentalista, deu lugar à segunda, que cultivou uma ficção brasileira mais regional e mais psicológica, na qual, muitas vezes, se observa uma intensificação do nacionalismo. Os autores, usando de técnica realista e documental, mostraram os ambientes em que os homens viviam nas zonas rurais, urbanas e suburbanas, constituindo o proletariado e as lutas de classes. O período que se iniciou depois da Revolução de 1930 mostra uma inovação intelectual decorrente de uma unificação cultural ocorrida no âmbito das regiões, ocasionando mudanças que se definiram e se manifestaram através de uma nova rotina. Passa a haver uma socialização e uma coletivização da cultura. Isto se dá em vários setores da sociedade, tais como: a instrução pública, a vida artística, os estudos de história e da sociedade.

Nessa época, os escritores cultivaram uma linguagem mais coloquial que rompeu com a linguagem convencionalista e a literatura passou a propor uma consciência social de forma mais ampla, criada com a visão renovada, e procurando mostrar a realidade brasileira. Trata-se de uma época em que os autores propuseram uma literatura mais engajada do que em épocas anteriores, por eles terem presenciado vários fatos que abalaram o Brasil, como o Tenentismo e a Política Getuliana de princípios integralistas, e o mundo, como a Primeira Guerra Mundial e a Crise de 1929.

Os anos de 1930 constituíram uma época em que se desenvolveu certo “realismo socialista”, no qual um grupo de escritores buscou denunciar a sociedade vigente, bem como os problemas da mente humana, da alma e da sociedade, marcando, nesse aspecto, o espírito da segunda fase modernista:

O que houve mais foi preocupação de discutir a pertinência dos temas e das atitudes ideológicas, quase ninguém percebendo como uma coisa e outra dependem da elaboração formal (estrutural e estilística), chave do acerto em arte e literatura. E note-se que isto não foi próprio dos escritores e artistas de esquerda, ou radicais no sentido amplo. Ocorreu também nos outros, inclusive os de direita, devido ao mesmo desvio obsessivo rumo aos "problemas", bastando pensar no aspecto pouco elaborado de obras ambiciosas e não desprovidas de força, como a de Otávio de Faria, que se tornou um crítico acerbo do Modernismo e dos temas "sociais", defendendo a concentração nos de cunho religioso, moral e psicológico, que praticava no entanto com total insensibilidade em relação aos aspectos de fatura. Cf. CANDIDO, 1989, p. 197.

De acordo com Alfredo Bosi, na época que corresponde ao período de 1930 a 1950, os autores modernistas escreviam uma espécie de ficção regionalista, um ensaísmo social com o aprofundamento da lírica moderna, como é o caso do Romance Introspectivo, em que os temas eram voltados para um Nordeste brasileiro decadente, as agruras das classes médias no princípio da urbanização, bem como conflitos entre a burguesia provinciana e cosmopolita.

Vários foram os autores que cultivaram dessa literatura que, segundo Alfredo Bosi, foi moldado num “Realismo Bruto”, e um desses autores, sem dúvida, é o sergipano Amando Fontes que procurou mostrar em *Os Corumbas* a situação do operário pobre e explorado nas fábricas (BOSI, 1994). Grande a sua importância que a sua literatura acabou se tornando foco de pesquisa para historiadores do campo de história, política, sociologia e antropologia.

Já vimos também que muitos intelectuais significativos daquele momento, mesmo sem qualquer definição ideológica explícita, participavam dum tipo de consciência crítica identificada aos temas e atitudes radicais. E que, apesar das discrepâncias (dentro de cada indivíduo) entre estas e os automatismos conservadores, engrossaram o que se poderia chamar o "espírito dos anos 30". Sobretudo levando em conta que graças a eles se instalou no Brasil uma situação de ambiguidade, que levaria aos esforços para superá-la. (Cf. CANDIDO, 1989, p. 196.)

De acordo com Alfredo Bosi, no livro *História Concisa da Literatura Brasileira*, os romances *Os Corumbas* e *Rua do Siriri*, de Amando Fontes, são considerados documentos vivos de uma novelística da terra e do povo nordestino que tiveram o mérito de chamar a atenção para o submundo das populações marginais urbanas do Nordeste, e, mais precisamente, ao Estado de Sergipe.

Amando Fontes se enquadrou no grupo “Espírito de 30”, por ele ter mostrado em suas obras áreas urbanas e sertanejas, as secas do Nordeste brasileiro, usando das técnicas inovadoras do Modernismo da década de 30. O autor destaca, em suas obras, os problemas do Nordeste, como a seca, a imigração, e a exploração de operários em fábricas têxteis, dentro do

ciclo de uma literatura de denúncia social, mostrando as injustiças e a desagregação humana das vidas angustiosas dos operários, com toques modernistas de regionalismo.

## OS CORUMBAS COMO REPRESENTAÇÃO DA REALIDADE SOCIAL SERGIPANA NA DÉCADA DE 30

O romance *Os Corumbas*, de Amando Fontes, escritor paulista radicado em Sergipe, para onde veio ainda criança, é uma importante obra da literatura brasileira que conta a história de sertanejos saídos de municípios do interior do Estado de Sergipe para a capital, Aracaju, em busca de uma vida melhor. A obra é focada na família Corumba, composta pelo casal e filhos em que, praticamente, todos que compõem a família, trabalham em fábricas de tecidos localizadas no Bairro Industrial e passam por dificuldades piores na cidade do que no campo. Dificuldades essas que se dão por vários fatores, tais como a pobreza e a exploração do trabalho dentro das fábricas.

Um desses problemas se refere aos acidentes de trabalho. Ao mostrar os acidentes de trabalho, bem como serviços insalubres, mulheres doentes que eram obrigadas a trabalhar, como o caso de uma mulher que adoecera por ter engolido algodão ao manejar a máquina de tear, como também o caso de um rapaz de 15 anos que morrera na fábrica de um acidente que comovera a todos os operários. No romance, o narrador procura ressaltar diversos casos de injustiça envolvendo o operário e o seu empregador. Exemplo disso, é o caso de uma operária que trabalhou por vinte anos numa das fábricas e quando adoecera passou a receber assistência médica, ajuda financeira, e medicações. Como a operária não havia melhorado, a empresa reduziu à metade a ajuda financeira e cortou as medicações. Como consta na página 153:

– Assim, assim, minha nega. A febre não larga mais o corpo dela... E é falta de ar, dor de lado... Um horror! Agora, deu pra dizer que está doente mode o algodão que engoliu em vinte anos, trabalhando sem descanso no tear. Pelo gosto dela, tomava um vomitório por semana. Diz que só há de ficar boa quando botar pra fora todo o algodão que está lá dentro, prejudicando sua saúde... Faz pena, coitada! Parece até um pouco virada da bola... Está se acabando aos bocadinhos... (FONTES, p. 153)

O romance também coloca em enfoque o problema do assédio sexual, provocado por parte dos superiores com relação às operárias. Uma dessas operárias que sofre assédio é Albertina, uma das filhas da família Corumba. O assédio ocorre dentro da fábrica, sem que

tenha havido punição alguma, e quando a mesma recorre ao gerente para procurar resolver esse problema, ela é demitida da Indústria Sergipana, tal como se vê no trecho abaixo:

- Foi Misael, o contramestre da minha seção... Miserável! Ele não gosta de mim, porque eu não sou como as outras, que lhe dão confiança... Safado! Uma vez me deu uma palmada nas cadeiras. Mas eu desgracei logo com ele. Gritei-lhe no focinho: “Atrevido! Moleque! Vá bater na tua mãe, peste! O povo todo viu... Ele ficou danado comigo, e por isso vive de prevenção... Hoje, só porque eu cheguei um bocadinho mais tarde – ainda não tinham fechado o ponto – o infame disse que eu não entrava neste quarto. E veio logo com enxerimentos: “Se eu quisesse esperar por ele, de noite, no Beco da Cerimônia...” Nem deixei que ele acabasse. Dispamparei, xinguei tudo, e vim m’embora... Com toda certeza agora o miserável vai dar parte de mim... Também, eu que me importo! Não volto mais pra trabalhar naquele inferno. Não volto, não volto, pronto!. (FONTES. p. 48)

O romance também foca a luta da classe operária através da formação de sindicatos que, na época, não eram reconhecidos, visto que, somente, na década de 30 do século XX, através do presidente Getúlio Vargas, os sindicatos foram reconhecidos. Um desses fatores é percebido quando o único filho-homem da família Corumba, Pedro, se envolve com a leitura comunista através de influência de um amigo, José Afonso, um tipógrafo local. Os dois resolvem compor um sindicato chamado “A Sociedade Proletária de Aracaju”, e eles passam a reivindicar melhores condições de trabalhos para os operários. No entanto, as reivindicações não conseguem êxito e os militantes são deportados para outros Estados brasileiros.

Outro fator importante é a prostituição de que são vítimas algumas personagens femininas. O primeiro caso de prostituição ocorre quando Rosenda Corumba namorou o Cabo Inácio, sendo por ele enganada. Este promete se casar com ela, aproveitando-se da moça sexualmente. Inconformada e deprimida, ela passa a se prostituir em Geremoabo. Esse caso de prostituição, presente no romance, denuncia os padrões rigorosos da época, em que as moças não tinham valor algum quando perdiam a virgindade e elas, por serem de família humilde, eram obrigadas a “vender” o corpo.

O segundo caso de prostituição representado no romance ocorre quando Dr. Fontoura, um advogado, desvirginou Albertina, e depois de ter conseguido o que quis se interessa por outra garota, abandonando-a. Esta passa a se prostituir na famosa Rua do Siriri, que, na época, era repleta das “Casas de Má-fama”. Era o lugar para onde as prostitutas de Sergipe se locomoviam, para lá residirem e ganharem a vida.

O terceiro caso, que não pode ser considerado prostituição, mas que também, para a época, era considerado um escândalo, se deu quando Caçulinha passou a namorar um rapaz rico chamado Sargento Zeca. Este, a princípio, demonstrou estar muito apaixonado, mas, depois de ter usado o corpo da moça, a deixou, pensando que, por conta das diferenças de posição social, era melhor proceder desta forma. Mas, por sorte, Caçulinha se envolveu com o promotor Gustavo, um homem casado, se tornando a sua amante. As amantes, na época,

também não eram muito aceitas pela sociedade e eram vistas de forma semelhantes às prostitutas.

Vários são os exemplos encontrados na leitura da obra que constituem o caráter de Romance Social ou Romance de 30, de que é exemplo a obra de Amando Fontes, na qual se observa a representação da realidade social sergipana daquela época. A propósito, vale ressaltar que muitos aspectos dessa realidade continuam atuais.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O romance representa sob certo ângulo a sociedade sergipana do início do século XX, focando-se, sobretudo, na classe operária, de modo a mostrar o crescimento vagaroso e desordenado da cidade de Aracaju, impulsionado pelo advento das indústrias e pelo crescimento populacional ocasionado pela migração de sertanejos para a capital à procura de emprego nas indústrias têxteis.

Amando Fontes foi um escritor que soube relacionar literatura e sociedade no romance *Os Corumbas*, e, quem o lê, sofre um forte impacto ao se deparar com a narrativa da situação de precariedade aí presente, e com o estilo contundente do autor, que representa a realidade de forma objetiva e, ao mesmo tempo, comovente.

Por todos esses aspectos, *Os Corumbas* ajuda a compreender as transformações ocorridas na sociedade sergipana do início do século XX, destacando as mudanças ocorridas na cidade, às quais as pessoas tinham de se adaptar. Assim, pode-se dizer que a obra em estudo se enquadra numa literatura social e engajada, contendo também um caráter histórico, documental, político e social que serve de entendimento sobre a sociedade sergipana nos princípios da sua modernidade.

Ressalta-se ainda, na obra, a realidade cultural da época, ao serem narradas as festas populares, os costumes e a música que se ouvia então. Além disso, o romance destaca uma época em que os direitos trabalhistas ainda não existiam no Brasil, desenvolvendo-se aí uma crítica a essa situação social.

Pelo que foi notado com a leitura do romance, percebe-se que a sociedade sergipana do início do século XX se formou através de um labor demasiado que serviu para o crescimento da economia das grandes empresas, como também ao estabelecimento das diferenças entre classes sociais, sendo que uma minoria acabou enriquecendo às custas da maioria.



**REFERÊNCIAS:**

BOSI, Alfredo. *História Concisa da Literatura Brasileira*. 46ª Ed. São Paulo. Editora Cultrix, 1994.

CANDIDO, Antonio. *A Educação pela Noite & Outros Ensaios*. Editora Ática. 1989. São Paulo. Digital Source. Disponível em: [http://www.4shared.com/file/60581620/792f28d5/Antonio\\_Candido\\_-\\_A\\_Educao\\_Pela\\_Noite\\_\\_pdf\\_\\_rev\\_.html](http://www.4shared.com/file/60581620/792f28d5/Antonio_Candido_-_A_Educao_Pela_Noite__pdf__rev_.html)

[\\_A\\_Educao\\_Pela\\_Noite\\_\\_pdf\\_\\_rev\\_.html](http://www.4shared.com/file/60581620/792f28d5/Antonio_Candido_-_A_Educao_Pela_Noite__pdf__rev_.html). Acesso em: 21 de set. de 2013.

CORRÊA, Antônio Wanderley de Melo; ANJOS, Marcos Vinícius Melo dos. *História de Sergipe: Para Vestibulares e Outros Concursos*. Aracaju. Edições Sergipecultura, 2009.

COUTINHO, Afrânio. *A literatura no Brasil: Introdução*. 7ª Ed. São Paulo. Global Editora e Distribuidora LTDA, 2003.

\_\_\_\_\_. *A literatura no Brasil: Era Modernista*. São Paulo. Global Editora e Distribuidora LTDA, 1996.

FARIA, Antonio A. da Costa Faria; BARROS, Edgard Luiz de Barros. *História Popular: Getúlio Vargas e sua época*. 9ª Ed. São Paulo. Global Editora e Distribuidora LTDA, 2001.

FONTES, Amando. *Os Corumbas*. Rio de Janeiro. Editora José Olympio LTDA, 2003. 25ª Ed.

\_\_\_\_\_. Citação na Contracapa. In: FONTES, Amando. *Os Corumbas*. 25. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

FRAGA, Rosidelma Pereira. *Tradição e inovação no Romance de 30: Uma perspectiva dialógica em A Bagaceira, de José Américo Almeida*. Disponível em: <<http://www2.unemat.br/avepalavra/EDICOES/12/artigos/fraga.pdf>>. Acesso em: 09 de out. de 2013

IBARÊ, Dantas. *História de Sergipe: República (1889 – 2000)*. Rio de Janeiro. Editora Tempo Brasileiro, 2004.

LANDIM, Teodoberto. *O Romance de 30 do Nordeste: Influências do Modernismo e contribuições para outras gerações*. Disponível em: <[http://www.ceara.pro.br/acl/revistas/Colecao\\_Diversos/Modernismo\\_80\\_anos/ACL\\_Modernismo\\_80\\_Anos\\_16\\_O\\_Romance\\_de\\_30\\_do\\_Nordeste\\_influencia\\_do\\_modernismo\\_e\\_contribuicoes\\_para\\_outras\\_geracoes\\_TEOBERTO\\_LANDIM.pdf](http://www.ceara.pro.br/acl/revistas/Colecao_Diversos/Modernismo_80_anos/ACL_Modernismo_80_Anos_16_O_Romance_de_30_do_Nordeste_influencia_do_modernismo_e_contribuicoes_para_outras_geracoes_TEOBERTO_LANDIM.pdf)>. Acesso: 09 de out. de 2013

LODI, Euvaldo. *Memória Histórica da Indústria Sergipana*. Rio de Janeiro. DPEA, 1986.

## O CORDEL FEMININO NA CULTURA SERGIPANA: O EXEMPLO DA POETISA SALETE DA COSTA NASCIMENTO <sup>33</sup>

*[...] A Cultura Popular é um magnífico tesouro que enobrece a alma do nosso país, encantando e dando lenitivo aos nossos corações. Ela abrange um elenco de manifestações que fazem parte do cotidiano do povo; um relicário de valores expressivos que vão se perpetuando através das gerações, e alimentando a memória viva da nação. Aqui, daremos enfoque especial a uma das principais expressões culturais da nossa população, a Literatura Popular [...].  
(Parte da obra constante do Livro “O Reino Encantado do Cordel – A Cultura Popular na Educação”, de Rubenio Marcelo.)*

Ozaneide Paulino da Silva<sup>34</sup>

Orientadora: Profa. Dra. Vilma Mota Quintela<sup>35</sup>

### RESUMO

O presente trabalho objetivou uma apresentação da cordelista Maria Salete da Costa Nascimento, de modo a destacar sua contribuição para a continuidade da cultura popular tradicional nordestina em Sergipe, partindo-se do seguinte questionamento: será que em uma sociedade patriarcal e androcêntrica a mulher cordelista consegue transpor os entraves que lhe são impostos e, através de sua obra, contribuir com os seus folhetos para a continuidade dessa manifestação tradicional da cultura popular? Assim, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, com base em livros, revistas técnicas e materiais virtuais veiculados pela *Internet* em uma abordagem qualitativa do assunto. Em termos metodológicos, realizou-se um o estudo voltado à análise da obra da cordelista, a partir de dados levantados na pesquisa de campo, em fontes primárias, encontrados em bibliotecas públicas e particulares do Estado de Sergipe, notadamente, na cidade de Estância, onde a cordelista tem desenvolvido suas atividades literárias. Quanto ao procedimento, privilegiou-se o depoimento da própria autora, tendo em vista evidenciar a trajetória da mesma e a sua contribuição enquanto autora à cultura popular em Sergipe. Infere-se que apesar da predominância masculina, no âmbito da produção do cordel, a mulher conquistou o seu lugar.

**Palavras chaves:** Autoria feminina. Literatura de cordel. Literatura e gênero.

### ABSTRACT

This study aimed to analyze the work of Maria Salete da Costa Nascimento cordelista Coast Birth and its contribution to the continuation of traditional folk culture in northeastern

---

<sup>33</sup> Trabalho realizado como pré-requisito à aprovação na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso-TCC, do curso de Letras da FSLF, sob a orientação da Profa. Dra. Vilma Mota Quintela.

<sup>34</sup> A autora é graduanda no Curso de Letras da FSLF.

<sup>35</sup>

Sergipe, starting from the following question: does in a patriarchal society and full of prejudices cordelista woman can transpose obstacles imposed upon it and through his work, contribute their brochures for the preservation of this traditional manifestation of popular culture? Thus, we performed a literature search, based on books, technical journals and virtual materials available through the Internet, with a qualitative approach. In methodological terms, did a case study, aimed at analyzing the work of cordelista raised in field research in primary sources found in public and private libraries in the state of Sergipe, Notably in the town of Estancia, which has developed his literary activities. In the procedure we focused on the testimony of the author herself, in order to show the passing of time and his contribution to popular culture as the author in Sergipe. It is inferred that, although still in the midst overpower the macho side of the production line, the woman has its place. .

**Key words:** Female Authorship. Twine Literature. Literature and gender.

## 1. INTRODUÇÃO

A literatura de cordel conseguiu se enraizar na cultura popular brasileira, notadamente no nordeste do país onde atuaram seus grandes ícones. É notório que esta literatura se constitui como um reduto masculino, ainda que em seus motes as mulheres sejam valorizadas. Diante disso, cabe perguntar: como se justifica a ausência, regra geral, de folhetos de cordel de autoras femininas? Preconceito? Discriminação? Afinal, ainda vivemos na atualidade em uma sociedade patriarcal.

Uma pesquisa bibliográfica exploratória revelou que o país conta com aproximadamente 70 mulheres cordelistas, com uma produção de mais de 170 títulos, de acordo com a biblioteca digital da Universidade Federal de Minas Gerais. Observou-se, que as autoras primam em seus folhetos por denunciar a realidade social brasileira, mas acreditando em uma transformação em termos de perspectiva de vida. São mulheres que desempenham as mais diversas profissões e que, nos seus escritos demonstram seus desejos, sentimentos e suas visões de mundo. É a presença feminina ocupando seu espaço na literatura de cordel.

O abordado motivou a realização deste estudo, que procura dar conta da presença da cordelista Maria Salete da Costa Nascimento, de modo a ressaltar sua contribuição para a preservação da cultura popular tradicional em Sergipe. Partiu-se aqui do seguinte questionamento: será que em uma sociedade patriarcal e cheia de preconceitos a mulher cordelista consegue transpor os entraves e através de sua obra contribuir com os seus folhetos para a preservação dessa manifestação tradicional da cultura popular?

O estudo foi executado mediante a realização de uma pesquisa bibliográfica, de modo a revisar a literatura pertinente à temática, cerne desta reflexão. Também realizou-se uma

pesquisa empírica, de campo, em fontes primárias, com o intuito de dimensionar a obra da cordelista.

## 2. LITERATURA DE CORDEL – UMA ABORDAGEM CONTEXTUALIZADA

A Literatura de Cordel é um gênero literário de cunho popular, cuja escrita está normalmente em forma de rima. No Brasil, mais especificamente no Nordeste brasileiro o cordel pode ser ou não exposto em barbante. Destaca-se também, no cordel nordestino, a presença das ilustrações, xilogravuras, expostas nas capas dos folhetos. Em se tratando de características literárias as estrofes mais comuns são as de dez, oito ou seis versos.

A Literatura de Cordel é produzida em pequenos livretos impressos em papel barato e por mais de um século são lidos pelo povo do Nordeste do Brasil. O nome cordel veio do fato de que esses livretos eram colocados em exposição pendurados em cordas. Os livretos de cordel são sempre escritos em versos, e empregam basicamente a sextilha (seis linhas, com rimas) e a décima (dez linhas, com vários padrões de rima). Ambos os tipos de estrofe são de origem portuguesa, sendo a sextilha a mais presente nos escritos.

De acordo com a Biblioteca Digital da Universidade Federal de Minas Gerais (2013), as páginas de um folheto de cordel podem contemplar tanto cinco sextilhas, quanto três décimas. Quanto aos versos, os mais comuns são aqueles com sete ou dez sílabas. O cordel é claramente um tipo oral de literatura, os folhetos são apenas um meio de gravar e transmitir o texto.

Existe literatura de cordel a respeito de vários temas e perspectivas literárias diferenciadas. Ela pode tanto ser jornalística, narrando e fazendo comentários sobre fatos atuais, como também abordam a vida de um santo ou as aventuras do cangaço; histórias sobre a vida difícil nas grandes cidades. As suas rimas regra geral são satíricas, moralistas ou, às vezes, pornográficas.

Na opinião de Silva (2010):

O processo criativo de alguns autores, seja na prosa ou na poesia, nos leva ao encantamento diante da consciência técnica com que, não só dominam os mecanismos da escrita, como também propiciam à imaginação do leitor uma inebriante forma de (re) descobrir seus anseios e compreender o mundo à sua volta. Assim sendo, pensamos no texto de cordel como uma fonte profícua de elementos literários, através do uso artístico que os cordelistas fazem das palavras.

No entanto, uma forma de tentarmos trilhar os caminhos que indicam o cordel como uma peça literária e colocá-lo em seu lugar de direito entre um sem-número de obras da literatura, necessário se faz recorrer a alguns conceitos literários com vistas a ‘desfazer’ qualquer mal-entendido acerca do valor literário dos folhetos. Nunca é demais lembrar que alguns críticos literários não dão o devido crédito a tais textos,

talvez por não estarem vinculados a uma certa tradição literária, ou pelo fato de a maioria dos cordelistas não estarem entre os grandes nomes dos escritores brasileiros. Além disso, essa ‘mínima valorização’ pode estar associada aos lugares onde são comercializados os folhetos, (a feira, as residências de seus autores). (SILVA, 2010, p. 24-5)

No Brasil, reforçando a argumentação, tem-se conhecimento que foi no final do século XIX que começaram as primeiras impressões de folhetos de cordel, com matizes brasileiras, com temas voltados para a vida cotidiana, ou fatos históricos, ou lendas, temas religiosos, dentre outros. A produção de cordel é notadamente nordestina, sobressaindo-se, em termos quantitativos, e também qualitativos, nos estados de Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte e Ceará.

Para Araujo (2013) Literatura de Cordel:

[...] é uma modalidade impressa de poesia, que já foi muito estigmatizada, mas hoje em dia é bem aceita e respeitada, tendo, inclusive, uma Academia Brasileira de Literatura de Cordel. Devido ao linguajar despreocupado, regionalizado e informal utilizado para a composição dos textos essa modalidade de literatura nem sempre foi respeitada, e já houve até quem declarasse a morte do cordel, mas ainda não foi dessa vez.

A citação reforça os argumentos de que os textos de cordel são na contemporaneidade valorizados, não somente no Brasil, mas em vários países do mundo, servindo inclusive como tema para a elaboração de dissertações de mestrado e teses de doutorado. Salienta-se, que assim como muitos itens dos que compõem a nossa cultura, a literatura de cordel traz resíduos da colonização portuguesa. Os autores das poesias se denominam trovadores e geralmente quando as declamam são acompanhados por uma viola, que eles mesmos tocam.

Os temas do cordel são os mais variados, indo desde narrativas tradicionais transmitidas pelo povo oralmente até aventuras, histórias de amor, humor, ficção, e o folheto de caráter jornalístico, político, onde pode prevalecer a ironia em suas críticas sociais e políticas. Mas, além dos temas “engajados” politicamente, há também cordéis que falam de amor, relacionamentos pessoais, profissionais, cotidiano, personalidades públicas, empresas, cidades, regiões, etc. (ARAUJO, 2013).

De acordo com o *site* Sua Pesquisa. Com (2013):

Um dos poetas da literatura de cordel que fez mais sucesso até hoje foi Leandro Gomes de Barros (1865-1918). Acredita-se que ele tenha escrito mais de mil folhetos. Mais recentemente podemos citar os poetas José Alves Sobrinho, Homero do Rego Barros, Patativa do Assaré (Antônio Gonçalves da Silva), Téo Azevedo, Zé Melancia, Zé Vicente, José Pacheco da Rosa, Gonçalo Ferreira da Silva, Chico Traíra, João de Cristo Rei e Ignácio da Catingueira.

Angelotti (2013) pesquisadora da literatura de cordel diz, reforçando o já abordado, que ela é típica da região Nordeste do Brasil. É um gênero da poesia narrativa popular

impressa representante da cultura popular. O poeta popular é o representante do povo, a voz do povo, um repórter dos acontecimentos da vida. Ainda de acordo com a pesquisadora, hoje é possível encontrá-los também em bancas de jornais, livrarias, aeroportos, praças de artesanatos, pela *Internet* e, também sendo produzidos nas universidades, por acadêmicos.

Os poetas populares, segundo Angelotti (2013), costumam classificar a literatura de cordel em cinco temas mais frequentes: romance, valentia (história de um valentão, que sempre acaba mal), gracejo (uma história engraçada), desafio e encantamento (histórias de reinos encantados, com fadas e bruxas). Ariano Suassuna, escritor, poeta e estudioso do assunto, classifica a literatura popular em versos (o cordel) como: o heróico, o maravilhoso, o religioso ou moral, o satírico e o histórico.

No começo do século XX, a literatura de Cordel tornou-se mais conhecida passando a conquistar cada vez mais leitores e poetas. Entre os inúmeros autores de Cordel alguns nomes se destacaram como o poeta paraibano Leandro Gomes de Barros, que escreveu uma versão brasileira de: “História da Donzela Teodora”. O cordelista foi considerado por Carlos Drummond de Andrade como o “rei da poesia do sertão”. Além de Leandro Gomes de Barros (1865-1918), podemos citar os poetas mais recentes como: José Alves Sobrinho, Homero do Rego Barros, Patativa do Assaré (Antônio Gonçalves da Silva), Téo Azevedo.

Salienta-se, contudo, a título de reforço, que a Literatura de Cordel, foi, e ainda o é, reduto eminentemente masculino. Embora alguns estudiosos da cultura popular brasileira tenham identificado as mulheres como o principal arquivo das tradições orais, nota-se, nas antologias do gênero, a ausência de folhetos de autoria feminina, o que pode revelar, dentre outros fatores, uma faceta de preconceitos contra a mulher e a sua participação numa sociedade patriarcal.

De acordo com Santos (2009), as mulheres faziam cordel, mas não assinavam, nem vendiam, pois é sabido que a sociedade patriarcal com suas leis rígidas quanto ao espaço a ser ocupado pelas mulheres e aos afazeres que lhes eram cabíveis, abrigava mulheres de cores e classes diferenciadas sob o julgo masculino, fosse do pai, irmãos ou marido.

Outro problema que circundava o universo feminino e que o violentava e era também muito violento, era o de estudar, pois entre as mulheres pobres, tratava-se de um anseio sem possibilidades de realização, mas, mesmo as moças da elite, quando muito aprendiam a ler e escrever com professores particulares e a universidade então era completamente descartada. (PRIORI, 2000 *apud* SANTOS, 2009, p. 08).

No entanto, em caráter transgressor, no que se refere a literatura de cordel elas cantavam e produziam suas poéticas da maneira mnemônica da tradição, a exemplo daquelas

que com suas violas em punho desafiaram o paradigma a elas imposto, como é o “caso das cantadoras cujos nomes ficaram gravados na memória dos nordestinos: Zefinha do Chambocao, Chica Barrosa, Terezinha Tietre, Maria de Lourdes, Vovó Pangula, entre tantas”. (SANTOS, 2008, p. 16).

De acordo com Pinto (2013), a primeira mulher que publicou, em 1938 um folheto de cordel o fez utilizando um pseudônimo masculino, fato que foi somente modificado a partir da década de 1970 quando os folhetos começaram a apresentar a autoria feminina. E, a partir de então o quantitativo foi sendo ampliado, bem como a qualidade dos textos, inclusive nos encontrados nas produções cordelistas de Maria Salete da Costa Nascimento.

Apesar do explicitado, pesquisadores da literatura têm conhecimento da presença feminina nesse contexto, já tendo sido cadastradas 70 mulheres cordelistas e 170 títulos (UFMG, 2013). Depois da primeira mulher de que se tem notícia como autora de cordel, que publicou em 1938 sob pseudônimo masculino, somente a partir de 1970 é que se pode verificar manifestações de autoria assumidamente feminina.

Já a Cordelteca – Memória da literatura de cordel, da Biblioteca Amadeu Amaral, do Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular/Iphan/MinC - tem sob sua guarda, hoje, 9.086 exemplares dos quais 7.936 títulos já digitalizados e disponíveis para leitura *online*, encontrando-se cadastradas 47 poetizas e 162 títulos de autoria feminina (CORDEL DE SAIA, 2013).

As formas de manutenção da supremacia masculina fizeram com que os homens sempre estivessem presentes, ao longo dos anos, nos diversos segmentos sociais. Uma forma também de oficializar tal supremacia foi expressa através da escrita, que carrega os códigos e valores impostos pelos homens. Pensando nisso, nos reportamos para o texto de cordel, uma produção tipicamente masculina, mas que, com o passar do tempo, abarcou folhetos de autoria feminina, de modo que as mulheres foram, gradualmente, se afirmando nesse campo literário. E, à medida que elas foram se apropriando, por assim dizer, das particularidades dos folhetos, começaram a lançar novas abordagens e temas que até então não eram mencionados pelos cordelistas homens, como o feminismo, problematizando as inquietações da mulher contemporânea, bem como as relações com o outro gênero – o masculino.

Na atualidade, mulheres, através da escrita de cordéis, denunciam uma realidade social e também anunciam perspectivas de vida. São professoras, psicólogas, advogadas, dramaturgas, donas-de-casa, que, utilizam-se dessa forma de manifestação da nossa cultura, deixando fluir sua poeticidade e através dela demonstram seus sentimentos, aspirações e visões de mundo, consolidando uma identidade autoral e o espaço feminino na literatura de cordel.

### 3. A OBRA CORDELISTA DE SALETE NASCIMENTO E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A CULTURA SERGIPANA

*[...], minha amada Estância, estou em seu colo, cuida de mim e que o bom Deus nos abençoe.*  
(SALETE NASCIMENTO, 1970).

Sergipe é tido como referência em Literatura de Cordel pelo interesse de escritores em traduzir a cultura nordestina para o resto do mundo. Literatura secular nordestina abriga conteúdo contemporâneo, como as eleições em Aracaju, epidemia de dengue em Sergipe e caso Pipita, menor que aterrorizou o interior sergipano em 2008. A estética rústica da literatura de cordel resiste ao tempo, mas o conteúdo dessa arte vai se adaptando ao período moderno. Nas bancas do Mercado Thales Ferraz, clássicos fictícios como a “Chegada de Lampião ao Inferno” dividem o mesmo espaço com assuntos contemporâneos, como a epidemia de dengue em Sergipe e o assassinato da menina Isabela Nardoni, cometido pela madrasta e pelo pai.

São inúmeros os cordelistas sergipanos espalhados por todos os seus municípios. Dentre eles, podemos citar os cordelistas José Antonio dos Santos, que cria seus folhetos inspirados na realidade social brasileira e na militância dos movimentos sociais e João Firmino Cabral, 68 anos de vida e 52 na arte que lhe rendeu a cadeira de número 36 na Academia Brasileira de Literatura de Cordel. Em entrevista concedida para o Portal *Infonet* aos jornalistas Vinícius & Sousa (2008), ele justifica a atualidade no material que produz, :“A gente informa igual a vocês, só que com rima humor”, explicou. No Brasil as obras do cordelista já foram divulgadas em estados nordestinos, como o Maranhão, Piauí, Paraíba e Bahia; também teve livretos publicados na França e em Portugal.

Assim como João Firmino Cabral, Estância tem uma representante feminina nesse universo ainda masculino, cuja produção tem ultrapassado os limites do município. Trata-se de Maria Salete da Costa Nascimento.

Maria Salete da Costa Nascimento, poetisa – *Nas Asas do Vento* – e cordelista, nascida a 26 de março de 1948, no município de Nossa Senhora das Dores, sócio-fundadora do Clube dos Poetas Estancianos – C.P.E., em 1991, foi ganhadora de vários concursos de poesias em diversas regiões do país. Pelos seus préstimos à cultura regional, recebeu, em 1996, o Título de Cidadã Estanciana. A cordelista também é sócia Fundadora da Associação “Trapiche das



Artes”. Em 2003 formou-se em Pedagogia, defendendo a introdução da poesia local nas grades escolares do município.

Em entrevista dada para a Biblioteca Pública “Clodomir Silva”, em 2012, para os alunos do Colégio Unificado, no bairro Siqueira Campos, em Aracaju/SE, a cordelista assim falou sobre a sua entrada na literatura de cordel:

Comecei a fazer rimas de cordel na minha adolescência, mas jogava fora porque eu achava que era coisa de homem. Depois entendi que cordel era para quem tivesse amor e capacidade de fazê-lo e não algo específico para um determinado sexo. A partir de 2001 ninguém mais me segurou e eu deslanchei a fazer o que eu adoro, que é escrever, comenta Salete, que já publicou mais de 50 cordéis e vendeu cerca de mil exemplares no Brasil e em países como Austrália e Alemanha, além dos de língua portuguesa

Em 2002 publicou o seu primeiro cordel “O Triste fim de Raimundo”. Em seguida, publicou os seguintes cordéis:

- A Peleja de Zeca Aleijado e Duca Urubu;
- Os inspirados por Deus;
- O mosquito que ataca o homem e mata sorrindo;
- Socorro! Água é vida, sua escassez é morte;
- O Jabuti e a Anta Brigam por Comida;
- A Formiguinha Abriga o Urubu Preguiçoso;
- As proezas de Zé Peitinho, João Macarrão e Maria Sabe Tudo;
- Neste país abençoado só tem vez quem é errado;
- O peixinho do mar salva a formiguinha desobediente;
- As Flores têm Símbolos e Significados;
- Severiano o Jovem que fez sexo com uma cabra;
- O Cordel na Educação;
- A visita do papa Bento XVI ao Brasil e a canonização de Frei Galvão; e,
- O Chupa-cabras Brasileiro.

A autora tem ainda poemas publicados em vários jornais da cidade e em revistas do Estado. A sua produção em literatura de cordel contempla mais de 50 (cinquenta) obras publicadas. A sua obra conseguiu projetar o nome de Estância e de Sergipe em outros estados e em outros países língua portuguesa, a exemplo, de Portugal, Angola, Moçambique, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Guiné-Bissau, o que lhe conferiu um imensurável acervo de troféus e medalhas.

Os textos de Salete Nascimento não se inferiorizam em relação às grandes obras de Cordel. Muito pelo contrário, em seus folhetos encontra-se um discurso de denúncia e intervenção que subverte um modo de ler o comportamento masculino e feminino alicerçado nos valores da sociedade patriarcal. Ressalta-se a capacidade da autora de representar, de trazer à cena questões do cotidiano e/ou fantasiosas, de produzir um discurso de denúncia e reflexão. Assim, de posse da palavra, Salete Nascimento transita no mundo da literatura de cordel com muita habilidade, percebendo-se em sua obra uma oscilação entre o tradicional e o contemporâneo.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Literatura de Cordel é uma arte que, apesar das grandes inovações tecnológicas, das céleres mudanças na forma e nos meios de comunicação de massa, resiste e insiste em não perecer. Embora não se saiba exatamente quando ela surgiu, a Literatura de Cordel se encontra no Brasil há mais de 100 anos. Nela, o poeta transformava e transforma qualquer fato em versos, carregados de significados, capazes de prender o leitor, de despertar sentimentos, de transportá-lo aos grandes temas da humanidade (política, ciência, tecnologia, desemprego, fome, seca, miséria, amor, religião, valentia etc.).

Tanto era o valor do Cordel nos tempos em que não havia o Rádio nem a Televisão, que os comerciantes e os políticos usavam-no como meio de massificação de suas marcas. Falar de cultura nordestina é também falar de Literatura de Cordel. Percebeu-se com a pesquisa que a literatura de cordel em Sergipe está viva, sabendo adaptar-se às varias concorrências. Podemos enfatizar que a mesma ainda enfrenta alguns preconceitos por ser uma escrita popular produzida fora do circuito hegemônico. Nessa seara, em princípio reservada aos homens, encontra-se a cidadã estanciana Maria Salete da Costa Nascimento, que através de seus folhetos se transforma na voz do povo com sua magia e seu extraordinário poder imaginativo. Conclui-se que a presença da mulher na literatura de cordel, além de ser um fato, é uma dádiva para a continuidade dessa produção cultural.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ana Paulo de. **Literatura de cordel**. (2013). Disponível em:<<http://www.infoescola.com/literatura/literatura-de-cordel/>>. Acesso em: 15.09.2013.

CORDEL DE SAIA. **As mulheres na literatura de cordel**. 2013. Disponível em:<<http://cordeldesaia.blogspot.com.br/2013/06/mulheres-autoras-na-cordelteca-memoria.html>>. Acesso em: 29.09.2013.

LITERATURA DE CORDEL E LITERATURA ORAL. (2013). Disponível em:<<http://www.suapesquisa.com/cordel/>>. Acesso em: 15.09.2013.

PINTO, Rosário. **A produção feminina na literatura de cordel**. (2013). Disponível em:<[http://www.onordeste.com/blogs/index.php?titulo=A%20produ%C3%A7%C3%A3o%20feminina%20na%20literatura%20de%20cordel&notid=5518&id\\_user=18](http://www.onordeste.com/blogs/index.php?titulo=A%20produ%C3%A7%C3%A3o%20feminina%20na%20literatura%20de%20cordel&notid=5518&id_user=18)>. Acesso em: 17.09.2013.

SANTOS, V.M. Estratégias de (In)visibilidade feminina no universo do cordel. **V ENECULT – Quinto Encontro de Brasil**. 2009. Disponível em:<<http://www.cult.ufba.br/enecult2009/19335.pdf>>. Acesso em: 01.10.2013.

SILVA, M.R. **Cordelistas paraibanas contemporâneas: diálogo e ruptura com a lógica patriarcal**. 2010. [Dissertação de Mestrado em Literatura e Interculturalidade, da Universidade Estadual da Paraíba]. Disponível em:< [http://bdtd.uepb.edu.br/tde\\_arquivos/4/TDE-2012-09-06T111149Z-213/Publico/Michelle%20Ramos%20Silva.pdf](http://bdtd.uepb.edu.br/tde_arquivos/4/TDE-2012-09-06T111149Z-213/Publico/Michelle%20Ramos%20Silva.pdf)>. Acesso em: 02.10.2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Biblioteca Digital. **Literatura de cordel tradição cultural brasileira**. 2013. Disponível em:<<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/ALDR-6WEK7J>>. Acesso em: 20.09.2013.

VINICIUS, G.; SOUSA, C. **Cordel se moderniza em Sergipe**. 2008. Disponível em:<<http://www.infonet.com.br/cultura/ler.asp?id=78987&titulo=especial>>. Acesso em: 06.12.2013.

## LEITURA E LETRAMENTO: O QUE DIZEM OS PCNS DE LÍNGUA PORTUGUESA?<sup>36</sup>

Amanda Santos da Silva (FSLF)<sup>37</sup>

Profa. Dra. Vilma Mota Quintela (FSLF)<sup>38</sup>

### RESUMO

O escopo desta pesquisa consiste em uma reflexão sobre as práticas de letramento, tendo como base os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs de Língua Portuguesa (Brasil, MEC/SEF, 1998). Esse documento foi escolhido como material de análise, considerando-se que o mesmo serve para indicar como o trabalho do professor deve ser regido. Torna-se de fundamental importância, apresentar as teorias sobre alfabetização e letramento, para, a seguir, tratar do problema da educação entre as camadas populares do Brasil. Esta análise foi construída a partir de um estudo dos PCNs e do cotejamento deste com a visão de alguns autores que tratam sobre o mesmo assunto. Para isso, serão utilizados livros e artigos sobre alfabetização, leitura e letramento, dando-se ênfase aos PCNs. Dessa forma, busca-se o embasamento necessário para abordar o que os PCNs tratam sobre o processo de ensino aprendizagem e a partir daí tirar conclusões sobre o que foi pesquisado em conformidade com os objetivos traçados. Para fundamentação teórica deste artigo foram de fundamental importância, dentre outros, os seguintes trabalhos: Preconceito Linguístico (BAGNO, 2009); Alfabetização e Linguística (CAGLIARE, 2009); Linguagem e escola (SOARES, 2008); Um tema em três gêneros (SOARES, 2009); Alfabetização e Letramento (SOARES, 2011).

**Palavras-chave:** Ensino. Letramento. Língua Portuguesa. PCNs.

### ABSTRACT

The scope of this research consists of a reflection on literacy practices, based on the National Curriculum Parameters - PCNs Portuguese-speaking (Brazil, MEC / SEF, 1998). This document was chosen as material for analysis, considering that it serves to indicate how the teacher's work should be governed. Becomes of paramount importance, presenting theories about literacy and literacy, for, then, address the problem of education among the lower classes of Brazil. This analysis was built from a study of the PCNs and mutual comparison of

---

<sup>36</sup> Trabalho realizado como pré-requisito à aprovação na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso-TCC, do curso de Letras da Faculdade São Luís de França-FSLF.

<sup>37</sup> Graduanda do Curso de Letras com habilitação em Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas.

<sup>38</sup> Professora orientadora do desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso.

this with the view of some authors that deal with the same subject . For this, books and articles about literacy , reading and literacy , giving emphasis to the PCNs will be used . Thus , we seek the necessary basis to address what NCPs deal about the teaching learning process and from there draw conclusions about what has been investigated in accordance with the objectives outlined . Theoretical basis for this article was of fundamental importance , among others , the following work : Linguistic Prejudice ( BAGNO , 2009 ) , Literacy and Language ( CAGLIARE , 2009 ) , Language and school ( SOARES , 2008 ) ; One theme into three genres ( SOARES , 2009 ) , Literacy and Literacy ( SOARES , 2011 ) .

**Keywords** : Education. Literacy . Portuguese. PCNs .

## INTRODUÇÃO

O estudo reflexivo envolvendo questões referentes à leitura e letramento no contexto escolar foi elaborado com o objetivo de cotejar as abordagens postas pelos atuais PCNs de Língua Portuguesa com posições teóricas de autores que se destacaram no âmbito da temática em enfoque.

Meu interesse por tal tema e estudo surgiu de minha própria prática como professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental I, no qual percebo o trabalho do professor empenhado no sentido de possibilitar que os alunos avancem além da alfabetização. A partir dessa observação, surge a necessidade de trabalhar o uso social da leitura e da escrita, tornando-as contextualizadas, para que sirvam de instrumento para apropriação da cultura, dos processos de comunicação e expressão, para a produção de conhecimentos e para a participação social e efetiva.

Para um melhor embasamento teórico sobre o tema abordado, tomei, como referenciais teóricos, estudos voltados à problemática da educação no Brasil. No que se refere à educação social, tomei como base Bagno (2009) que propõe o estudo da linguagem relacionando-o ao contexto de evolução e valorização da diversidade cultural brasileira, de modo a ampliar o repertório verbal dos aprendizes, de modo a garantir o acesso a múltiplas formas de falar e escrever.

Já Cagliari (2009) destaca a incoerência do ensino do português para crianças em fase de alfabetização, o qual deixa de considerar o contexto social de onde elas emergem, desconsiderando as diferentes realidades que as definem culturalmente, relacionando a problemática ao ensino de Língua Portuguesa. O autor mostra como a linguística pode

revolucionar o ensino do português desde as séries iniciais, valorizando a língua “falada” como objeto de reflexão.

Da mesma forma, Soares (2008) elabora uma análise sobre o falar dos estudantes advindos das camadas populares do Brasil, tendo com principal foco de interesse a distância que se estabelece entre esse falar e a norma padrão exigida na escola.

Partindo dessa mesma enfoque, Soares (2009) destaca essa nova perspectiva educacional de acordo com a qual não basta saber ler e escrever para ser considerado letrado, mas responder efetivamente às práticas sociais do ler e escrever exigidos socialmente.

Por fim, em Soares (2011) ressaltam-se a decadência do processo de alfabetização no Brasil e também o baixo desempenho dos alunos brasileiros desde o ensino fundamental, destacando-se o papel do educador, dos pais, e da própria comunidade no que diz respeito ao processo de alfabetização e letramento. A autora explicita a maneira como a escola se posiciona diante das crianças de classe alta, média e baixa, e como ela lida com esses três gêneros.

## OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E A LEITURA

A leitura é uma atividade indispensável para a formação do indivíduo, é fonte de informação, de conhecimento e de aprendizado, além de ser uma atividade fundamental na formação cultural das pessoas, de lazer, benéfica à saúde mental e de promoção das descobertas no mundo. Para que possamos entender melhor sobre o conceito de leitura, levaremos em conta o conceito trazido pelos PCNs de Língua Portuguesa (Brasil, MEC/SEF, 1998):

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que se sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. (Brasil, MEC/SEF, 1998, p. 69).

Assim o leitor deve compreender o que lê, sendo capaz de aprender a ler também o que não está escrito e, com isto, identificar elementos implícitos, nos quais estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos. É preciso, pois, que ele tenha consciência de que um texto pode ser interpretado de diferentes formas, dependendo da visão e do conhecimento que traz cada indivíduo, sendo necessário, para a formação do leitor, uma prática constante de

leitura de textos que circulam socialmente. Este trabalho deve envolver todos os alunos, inclusive aqueles que ainda não sabem ler convencionalmente. O trabalho com a leitura tem a finalidade não só de formar leitores competentes, mas também formar escritores capazes de produzir textos com eficácia. Não se trata apenas de extrair a informação escrita, letra por letra ou palavra por palavra, e, sim, de uma compreensão mais ampla na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita.

Para completar o que vêm a dizer os PCNs sobre a temática da leitura, SOARES (2011, p. 31) nos revela seu saber sobre o tema:

“Ler, sob a perspectiva da sua dimensão individual, é um conjunto de habilidades e conhecimentos linguísticos e psicológicos, estendendo-se desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos”. (SOARES, 2011, p. 31)

Neste contexto, CAGLIARI (2009) afirma que:

“A atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação dos alunos é a leitura. É muito mais importante saber ler do que saber escrever. O melhor que a escola pode fazer aos alunos deve estar voltando para a leitura. Se um aluno não se sair muito bem nas outras atividades, mas for um bom leitor, penso que na escola cumpriu em grande parte a sua tarefa. Se, porém, outro aluno tiver notas excelentes em tudo, mas não se tornar um bom leitor, sua formação será profundamente defeituosa e ele terá menos chances no futuro do que aquele que, apesar das reprovações, se tornou um bom leitor”. (CAGLIARI, 2009, p. 130)

Tal como nos revelam os PCNs de Língua Portuguesa (Brasil, MEC/SEF, 1998, p. 70), assumir a tarefa de formar leitores impõe à escola a responsabilidade de organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis) para o leitor de textos de complexidade real, tal como circulam socialmente na literatura e nos jornais; do leitor de adaptações ou de fragmentos para o leitor de textos originais e integrais.

## O CONCEITO DE LETRAMENTO

Letramento é um “conceito novo e fluído; ou melhor, um conceito novo e, por isso, fluído”, como nos aponta SOARES (2002), destacando também o uso no plural de “conceitos” de letramento, pela imprecisão que ainda o marca.

Em seu livro de 2009, *Letramento: um tema em três gêneros*, SOARES reúne temas diferentes, produzidos na década de 1990, em que se discute a questão do letramento e da alfabetização, em suas diferentes facetas e dimensões. Assim, SOARES (2009, p.16)

distingue a diferença entre ser alfabetizado e/ou letrado de acordo com o Novo Dicionário Aurélio:

“Alfabetizado é “aquele que sabe ler” (e escrever). Já letrado, segundo o mesmo dicionário, é aquele “versado em letras, erudito”. O dicionário Aurélio não registra a palavra “letramento”. (SOARES, 2009, p. 16)

Para a autora, letramento é o resultado de uma ação, da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: o “estado” ou a “condição” que o indivíduo ou o grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças. Do ponto de vista individual, quando um indivíduo aprende a ler e escrever, ao alfabetizar-se ele envolve-se nas práticas sociais de leitura e escrita, e assim altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos.

Hoje não basta ser alfabetizado na concepção clássica do termo, que se resume a dominar pura e simplesmente a mecânica da leitura e da escrita. A pessoa pode saber ler e escrever e ser um analfabeto funcional, ou seja, não saber fazer uso da leitura e da escrita. Por isso, hoje se fala em letramento, termo usado para definir um novo conceito de alfabetização que só ocorre com o uso e desenvolvimento contínuo das habilidades de leitura e escrita.

É importante afirmar que o letramento é igual ao estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita. O letramento traz a democratização do conhecimento, e, isso o indivíduo adquire com muita leitura e produção de textos.

Saber ler e escrever um montante de palavras não é o bastante para capacitar o indivíduo para a leitura diversificada. Neste ponto, entendemos que surge a necessidade de se letrar os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem.

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado. Alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; letrado é aquele que sabe ler e escrever, mas que responde adequadamente às demandas sociais da leitura e da escrita. Alfabetizar letrando é ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita. Assim o educando deve ser alfabetizado e letrado. A prática do letramento consiste em ensinar a raciocinar, a pensar e interpretar o mundo em que se vive, criando, assim, um ser crítico, que saiba utilizar seus conhecimentos teóricos para reivindicar seus direitos e deveres, formando, assim, cidadãos ativos. Como vivemos em uma sociedade competitiva, é preciso educar letrando para que o educando tenha oportunidade de sobrevivência digna.



## A IMPORTÂNCIA DOS PCNS PARA O DOCENTE NO PROCESSO ENSINO/ APRENDIZAGEM

O papel e a ação dos educadores diante das práticas de letramento proporcionarão alterações no ensino e na aprendizagem dos educandos. No entanto, sabemos que o processo de envolvimento e compromisso com as situações cotidianas que envolvem a leitura e a escrita é lento, devido às condições atuais do sistema escolar e da formação profissional do professor. No entanto, reais possibilidades têm-se mostrado viáveis, apesar dos desafios, tornando possíveis mudanças significativas no âmbito educacional. Segundo BAGNO (2009, p. 34) o que nós professores queremos é que todo e qualquer brasileiro seja qual for sua origem social, possa (se quiser) ler os melhores escritores, entender o que diz o telejornal das oito horas da noite, tirar todo o proveito das modernas tecnologias, escrever o que lhe der na telha, ter acesso a línguas estrangeiras e por aí vai.

Para isso, o professor tem que entender que seus alunos já carregam consigo uma bagagem cultural, ou seja, o aluno já vem com uma linguagem para a escola, sendo que na maioria das vezes, sua linguagem oral é transposta para a escrita. É preciso saber lidar com essa situação, no sentido de deixar claro para o educando a diferença entre as duas formas de linguagem, a oral e a escrita.

A propósito, isso é o que nos apontam os PCNs de Língua Portuguesa (Brasil, MEC/SEF, 1998, p. 24):

“Ao ingressarem na escola, os alunos já dispõem de competência discursiva e linguística para comunicar-se em interações que envolvem relações sociais do dia-a-dia, inclusive as que se estabelecem em sua vida escolar. Acreditando que a aprendizagem da língua oral, por se dar no espaço doméstico, não é tarefa da escola, as situações de ensino vêm utilizando a modalidade oral da linguagem unicamente como instrumento para permitir o tratamento dos diversos conteúdo”. (Brasil, MEC/SEF, 1998, p. 24)

Em *Linguagem e escola uma perspectiva social* SOARES (2008, p. 20), a autora aborda exatamente sobre a necessidade de se levar em conta a bagagem cultural que o aluno traz para a escola:

“As crianças das camadas populares chegam à escola com uma linguagem deficiente, que as impede de obter sucesso nas atividades e aprendizagem: seu vocabulário é pobre – não sabem o nome de objetos comuns; usam frases incompletas, curtas monossilábicas; sua sintaxe é confusa e inadequada à expressão do pensamento lógico; cometem “erros” de concordância, de regência, de pronúncia; comunicam-se muito mais através de recursos não verbais que de recursos verbais. Em síntese: são crianças “deficitárias” linguisticamente. (SOARES, 2008, p. 20)

Nessa mesma obra, logo em seguida a autora nos mostra onde estaria a solução para que se possa abolir qualquer tipo de preconceito linguístico que venha existir dentro ou fora da sala de aula: (SOARES,2008, p. 48):

“A solução estaria numa mudança de atitudes de professores, e da população em geral, que deveriam ser educados para compreender que todos os dialetos são igualmente válidos, corretos, e que não há razões legítimas para a discriminação de falantes que usam dialetos não padrão”. (SOARES, 2008, p. 48)

A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem, ou seja, não podemos, na língua portuguesa, julgar dialetos como “certo” ou “errado”, e sim diferencia-los como adequados ou inadequados para cada ocasião. Isto é, o aluno precisa adquirir competência suficiente para saber que em um texto escolar não se deve utilizar o mesmo dialeto com o qual ele se comunica com seus amigos em uma conversa informal.

O professor deverá, também, incentivar o aluno a praticar socialmente a leitura e a escrita, de forma criativa, descobridora, crítica, autônoma e ativa, já que a linguagem é interação e, como tal, requer a participação transformadora dos sujeitos sociais que a utilizam. É preciso também que o professor avalie de forma individual, levando em consideração as peculiaridades de cada indivíduo; trabalhar a percepção de seu próprio valor, promover a auto-estima e a alegria de conviver e cooperar.

“A fim de que o aluno não seja discriminado por usar um dialeto não-padrão em situações em que o dialeto padrão é o único aceito, deve-se-lhe ensinar, na escola, o dialeto padrão e a habilidade de usar esse dialeto ou o seu próprio de acordo com o contexto; para isso, a escola e os professores devem conhecer a teoria das diferenças dialetais, reconhecer que os dialetos não-padrão são sistemas linguísticos tão válidos quanto o dialeto-padrão e, assim, ter atitudes positivas e não discriminativas em relação à linguagem dos alunos”. (SOARES, 2008, p. 50),

Essa solução pretende uma adaptação do ensino, sendo necessário uma prática que envolva as classes desfavorecidas às condições sociais, em que a distribuição de privilégios é desigual às variedades dialetais, a sociedade exige que em determinadas situações se abandone o seu comportamento linguístico para adotar o de outro grupo, a que se atribui prestígio.

É interessante destacar a proposta de Bagno (2009, p. 69) que diz que deve ser feito o estudo da linguagem relacionado ao contexto de evolução e valorização da diversidade cultural brasileira, de modo a ampliar o repertório verbal dos aprendizes, garantindo a eles o acesso a múltiplas formas de falar e escrever:

“É claro que é preciso ensinar a escrever de acordo com a ortografia oficial, mas não se pode fazer isso tentando criar uma língua falada “artificial” e reprovando como

“erradas” às pronúncias que são resultado da história social e cultura das pessoas que falam a língua em cada canto do Brasil”. (Bagno, 2009, p. 69)

Quando o educador planeja as atividades que serão desenvolvidas, ele tem também a oportunidade de utilizar os conhecimentos que os alunos trazem para a escola, além de estabelecer novas relações com o que se vai aprender. Assim, ele deixa de ser um simples transmissor de conhecimentos e passa a ser um mediador, ou seja, aquele que orienta seus alunos na construção do conhecimento.

### BREVES CONSIDERAÇÕES

O estudo aqui apresentado trouxe uma breve compreensão acerca das bases teóricas do letramento na educação e das possibilidades de reflexão sobre a visão da sociedade diante da necessidade de uma alfabetização contextualizada.

As práticas de letramento na alfabetização trazem alternativas de ensinar e formar pessoas com capacidades múltiplas de interação com a sociedade, promovendo novas formas de relações e abrindo caminho para o indivíduo ampliar conhecimentos sobre o mundo em que vive.

O letramento ajuda a desenvolver a capacidade de expressão, de compreensão e a enxergar os problemas relacionados à sociedade, à política, à religião, à ética e à vida. O cidadão letrado deixa de ser passivo e passa a ser ativo.

Os PCNs de Língua Portuguesa constituem uma referência oficial à (re) elaboração das propostas curriculares em cada escola. Neles, subjaz a concepção de que o agir do professor é consequência lógica de seu pensar. Sendo assim, podemos concluir que a participação consciente do professor, no que tange ao processo de letramento, é de suma importância.

Dessa forma, o letramento é representado nos PCNs como produto de uma prática social, relacionada à leitura e escrita, presente nas comunidades e como um atributo delas.

O papel e a ação dos educadores diante das práticas de letramento proporcionarão alterações no ensino e na aprendizagem dos educandos. No entanto sabemos que o processo de envolvimento e compromisso com as situações cotidianas que envolvem a leitura e a escrita é lento, devido às condições atuais do sistema escolar e da formação profissional do professor. No entanto, reais possibilidades têm-se mostrado viáveis, apesar dos desafios, tornando possíveis mudanças significativas no âmbito educacional.

**REFERÊNCIAS**

BAGNO, Marcos – *Preconceito Linguístico: o que é como se faz* / - 52ª Ed. –São Paulo: Loyola 2009.

CAGLIARE, Luiz Carlos – *Alfabetização e Linguística* / - 11ª Ed. - São Paulo: Scipione 2009.

SOARES, Magda – *Linguagem e escola uma perspectiva social*/ 17ª edição Reimpressão / São Paulo: Ática 2008.

SOARES, Magda – *Um tema em três gêneros* / - 2ª. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica 2009.

SOARES, Magda – *Alfabetização e Letramento* / - 6ª. Ed. São Paulo: 2011.