

Org.

Jeane Cleide Bernardino Nascimento

Miranilde Oliveira Neves

Júlio César Suzuki

LETRAMENTOS E O ENSINO DE LÍNGUAS: MATERNA, SEGUNDA E ESTRANGEIRA

Série: Raízes da Educação
Vol.4



fflch

FACULDADE DE FILOSOFIA
LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Letramentos e o Ensino de Línguas: materna, segunda e estrangeira

Série: Raízes da Educação
Vol. 4

Org.

Jeane Cleide Bernardino Nascimento
Miranilde Oliveira Neves
Júlio César Suzuki



fflch

FACULDADE DE FILOSOFIA,
LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP

Reitor: Carlos Gilberto Carlotti Júnior.

Vice-reitora: Maria Arminda do Nascimento Arruda

FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS – FFLCH

Diretor: Prof^ª. Dr. Paulo Martins

Vice-diretora: Dr^ª. Ana Paula Torres Megiani

Conselho Editorial

Prof. Dr. Armando Paulo Ferreira Loureiro (UTAD)

Prof^ª. Dr^ª. Adriana Carvalho Silva (UFRRJ)

Prof. Dr. Adriano Rodrigues de Oliveira (UFG)

Prof. Dr. Agnaldo de Sousa Barbosa (UNESP)

Prof. Dr. Alcécio Rodrigues de Oliveira (IFSP)

Prof^ª. Dr^ª. Ana Regina M. Dantas Barboza da Rocha Serafim (UPE)

Prof. Dr. Cesar de David (UFSM)

Prof. Dr. José Elias Pinheiro Neto (UEG)

Prof. Dr. Leandro de Paula Santos (UFBA)

Prof^ª. Dr^ª. Maria Jaqueline Elicher (UNIRIO)

Prof. Dr. Ricardo Júnior de Assis Fernandes (UEG)

Prof. Dr. Roni Mayer Lomba (UNIFAP)

DOI 10.11606/9788575064153

Letramentos e o Ensino de Línguas: materna, segunda e estrangeira

Jeane Cleide Bernardino Nascimento
Miranilde Oliveira Neves
Júlio César Suzuki

FFLCH/USP
São Paulo - 2022

Catálogo na Publicação (CIP)
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo
Maria Imaculada da Conceição – CRB-8/6409

L649

Letramentos e o ensino de língua [recurso eletrônico] : materna, segunda e estrangeira / Organizadores: Jeane Cleide Bernardino Nascimento, Miranilde Oliveira Neves, Júlio César Suzuki. -- São Paulo : FFLCH/USP, 2022.
3.340 Kb ; PDF. -- (Raízes da educação, v. 4)

Vários autores.

ISBN 978-85-7506-415-3
DOI 10.11606/9788575064153

1. Educação. 2. Letramento. 3. Língua materna – Estudo e ensino. 4. Língua estrangeira – Estudo e ensino. 5. Ensino-aprendizagem. I. Série. II. Jeane Cleide Bernardino Nascimento. III. Miranilde Oliveira Neves. IV. Suzuki, Júlio César.

CDD 370



Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e Respeitando a Licença *Creative Commons* indicada.

SUMÁRIO

CAMINHOS DA LINGUAGEM 9

CAPÍTULO I - O Uso do Aplicativo Duolingo como Ferramenta de Auxílio no Processo Ensino-Aprendizagem da Língua Inglesa no Ensino Médio Integrado 16

Jeane Cleide Bernardino Nascimento

Silmara da Cruz Coelho

CAPÍTULO II - A Educação Midiática: Pressupostos de Análise na Eja 35

Ana Paula André

Pedro Alves

CAPÍTULO III - As Práticas Sociais de Linguagem na Construção de Saberes dos Sujeitos do Campo..... 53

Maria Jacione da Silva Freitas

Miranilde Oliveira Neves

CAPÍTULO IV - O Gênero Cartum nos Livros Didáticos de Inglês como Forma de Ampliar a Leitura Crítica de Textos em Língua Inglesa 68

Ederson Renan Pacheco Farias

Tânia dos Santos Silva Farias

CAPÍTULO V - O Processo de Ensino e Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos: a Construção da Linguagem Escrita 84

Ana Paula André

Pedro Alves

CAPÍTULO VI - A Literatura Infantil e Juvenil da Amazônia Hispanófono: uma Questão de Identidade Cultural no Ensino de Espanhol/LE..... 102

Lilian Cristina Barata Pereira Nascimento

Rosa Helena Sousa de Oliveira

CAPÍTULO VII - Letramentos em uma Escola do Campo: o que dizem seus atores? 124

Elisangela Lima Sousa Nogueira

Miranilde Oliveira Neves

CAPÍTULO VIII - A Construção Da Identidade Do Sujeito Leitor Na Educação Infantil: Uma Reflexão Amparada Pela Perspectiva Do Letramento Literário..... 152

Josiene Vieira da Silva

CAPÍTULO IX - A Leitura em tempos de isolamento social: uma ferramenta didático-pedagógica..... 173

Tamara Cristina Penha da Costa

Robervânia de Lima Sá Silva

Pesquisadores Organizadores 194

Pesquisadores Escritores..... 196

Índice Remissivo 203

CAMINHOS DA LINGUAGEM

Letramentos e Ensino de Línguas: materna, segunda e estrangeira constitui um livro organizado e escrito por professores da área de linguagens que experienciam momentos singulares em sala de aula e fora dela. São essas experiências que marcam a trajetória de cada capítulo aqui disponibilizado para quem almeja continuar ou quem sabe, iniciar um processo de ensino baseado na reflexão constante que as práticas sociais de linguagens podem nos ofertar.

A execução deste livro só foi possível graças ao esforço conjunto dos organizadores, escritores, Diretoria Geral e Diretoria de Pós-graduação, Pesquisa e Inovação do Campus Castanhal do Instituto Federal do Pará, do Grupo de Pesquisa em Linguagens, Culturas, Tecnologias e Inclusão – LICTI e da USP por contribuírem na divulgação e publicação das nossas pesquisas.

O convite aos leitores é para que viajem pelos sinuosos caminhos da linguagem e percebam o quanto podemos usufruir de momentos aprazíveis, mesmo quando surgem, durante o processo de ensino-aprendizagem de línguas, perguntas, como: por que preciso estudar a Língua Portuguesa ou por que estudar outro idioma? Esta, por sinal, é uma indagação excelente para abrir caminho a uma gama de explicações que podem culminar na compreensão por parte dos estudantes, do que vêm a ser os letramentos e como eles interferem nas mais diversas situações de comunicação do cotidiano, durante o uso de determinada língua – seja pelo uso escrito ou oral.

Hoje, diante das mais diversificadas formas de apresentar um texto ao estudante, mais do que nunca, os professores devem refletir sobre: *que uso está sendo feito da língua*. A partir dos anos 90, quando começamos a estudar de maneira mais aprofundada os letramentos no Brasil, percebemos que novas demandas sociais nos são apresentadas e são elas que necessitam da atenção do professor. Urge que o professor se liberte das práticas docentes que aprisionam e há possibilidades de permitir um voo lindo por meio da leitura e da escrita, nossos autores mostram isso em cada capítulo.

O ensino não pode ser compartimentado, afinal, que liberdade queremos proporcionar ao estudante que precisa adequar-se aos mais diversificados contextos de linguagem? É necessário revisitar os objetivos do ensino, pois temos práticas plurais e quanto mais delas os estudantes tomarem posse ou compreenderem que já as possuem, maior será sua compreensão desse processo de aprendizagem. O professor, ao planejar suas aulas, sejam elas de primeira, segunda língua ou ainda de uma língua estrangeira deve considerar o que este estudante já sabe fazer, o que ele traz como contribuição às aulas e como usa tudo isso em seu cotidiano.

É difícil pensar em um ensino de qualidade quando se parte do princípio apenas do que os estudantes desconhecem – aqui está uma das questões pelas quais alguns discentes não têm interesse e às vezes, inocentemente, o professor afirma: utilizei várias estratégias, expliquei o assunto, tentei sanar as dúvidas, mas eles não se interessam. Essa é, na verdade, uma oportunidade para que o professor oportunize ao estudante demonstrar o que traz para acrescentar à teoria e à prática na aprendizagem de línguas – somar os esforços, as leituras, as reflexões, ou seja, crescerem juntos – esta é a proposta dos

estudos sobre letramentos e este foi o desejo de cada pesquisador que dedicou um capítulo sobre o tema, a você – leitor.

Portanto, nessa viagem, que iniciou no Brasil há não muito tempo, na verdade, cerca de uma década após ter sido discutida por Brian Street na Inglaterra (1984), os pesquisadores com textos nesse livro discorrem sobre o que Street creditava: um letramento focado naquilo que as pessoas fazem e não no que podem chegar a aprender. Letramentos que valorizem as diferentes culturas e espaços sociais.

Nesse sentido, abrimos o livro com o primeiro capítulo intitulado *O uso do aplicativo Duolingo como ferramenta de auxílio no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa no Ensino Médio Integrado*, escrito por Jeane Cleide Bernardino Nascimento e Silmara da Cruz Coelho, o texto apresenta discussões sobre o uso das novas tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) nas aulas de Língua Inglesa, aliadas ao planejamento do professor, com aulas presenciais e remotas, incluindo o uso do celular como dispositivo pedagógico, auxiliando na compreensão de conteúdo, ampliação de vocabulário, inteiração sobre as peculiaridades da referida língua, bem como o desenvolvimento das habilidades linguísticas.

No segundo capítulo uma reflexão importante é apresentada – *A educação midiática: pressupostos de análise na EJA*. Os autores Ana Paula André e Pedro Alves discorrem sobre a necessidade de a aprendizagem de jovens e adultos ser construída através de significados que vão além do texto escrito, aproximando-se das concepções de Multiletramentos, compreendendo o sujeito como parte integrante da cultura oral, suas múltiplas linguagens e comunicação, as quais estão em todos os locais e por comporem o nosso meio, precisam ser lidas e interpretadas.

Em sequência, na nossa viagem, encontramos o texto: *As práticas sociais de linguagem na construção de saberes do sujeito do campo*, das autoras Maria Jacione da Silva Freitas e Miranilde Oliveira Neves. São reflexões sobre as práticas sociais de linguagem com ênfase na leitura de mundo e a escrita contextualizada com a vida do camponês. As autoras discutem a leitura e escrita, em uma aproximação intrínseca com o sujeito, partindo do concreto para o abstrato e socializam algumas dicas práticas de intervenções para as salas de aulas camponesas, no intuito de levar o educando a avançar no seu processo de construção de conhecimentos.

O quarto capítulo traz *O gênero cartum nos livros didáticos de Inglês como forma de ampliar a leitura crítica de textos em Língua Inglesa*, dos autores Ederson Renan Pacheco Farias e Tânia dos Santos Silva Farias, manifesta a necessidade de se trabalhar a Língua Inglesa através de textos curtos e atrativos, como os cartuns, sendo explorados a leitura e a criticidade. Enfatiza, ainda, que os textos de cunho humorístico merecem uma atenção minuciosa, pois estão repletos de sentidos, muitas vezes subentendidos, dessa forma, poderão desenvolver habilidades que não se limitam a técnicas de leitura.

O Processo de Ensino e Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos: a Construção da Linguagem Escrita, de Ana Paula André e Pedro Alves, revela que respeitar os conhecimentos do estudante da educação de jovens e adultos, diversificando metodologias e experiências que venham ao encontro da trajetória e das vivências destes estudantes constitui uma necessidade e deixa nítido como é importante compreender que os estudantes da EJA também têm anseios, objetivos, experiências de vida que podem ser aproveitados em sua trajetória em sala de aula no âmbito da escrita.

O sexto capítulo intitulado *A Literatura Infantil e Juvenil da Amazônia Hispanófono: uma Questão de Identidade Cultural no Ensino de Espanhol/LE* produzido pelas pesquisadoras Lilian Cristina Barata Pereira Nascimento e Rosa Helena Sousa de Oliveira destaca a importância da valorização da identidade cultural e como faz falta uma formação de professores que abarque as vivências e experiências dos nossos amazônidas enquanto aprendizes de uma língua estrangeira. As autoras focaram seu estudo, em especial, em Francisco Izquierdo Ríos e apresentam os valores literários a serem motivados em sala de aula na aprendizagem da Língua Espanhola.

Continuando as reflexões, Elisângela Lima Sousa Nogueira e Miranilde Oliveira Neves oferecem aos leitores um olhar sobre os *Letramentos em uma escola do campo: o que dizem seus atores?* As pesquisadoras mostram dados de uma investigação realizada em uma escola do campo em Castanhal-PA e deixam nítido o quanto é válido instigar o processo de leitura e de escrita em sala de aula, a fim de que se obtenha a tão esperada aprendizagem significativa.

A discussão sobre *A construção da identidade do sujeito leitor na educação infantil: uma reflexão amparada pela perspectiva do letramento literário* não poderia ficar de fora, por isso a autora corrobora sobre a importância do letramento literário, já que a literatura é uma forma de comunicação e expressão utilizada em todo o universo e que possui uma importância singular na construção da humanidade do indivíduo. Assim, destaca os desafios do incentivo à leitura desde a mais tenra idade para que se tenha cada vez mais um número maior de leitores vorazes.

E por fim, para demonstrar que ainda é longo o nosso percurso na viagem rumo às descobertas proporcionadas pelos

letramentos, Tamara Cristina Penha da Costa e Robervânia de Lima Sá Silva trazem o capítulo *A leitura em tempos de isolamento social: uma ferramenta didático-pedagógica*. Certamente, não poderíamos encerrar este livro sem esta reflexão. Já são quase dois anos de isolamento social e é preciso a cada instante o educador se questionar: o que tenho feito, como tenho executado minhas ações nesses últimos meses e o que pode melhorar? Com apoio em Lygia Bojunga, as pesquisadoras apontam caminhos espetaculares que podem ser usados em sala de aula nas práticas de leitura, em especial, em trabalhos que envolvem a literatura infantil e juvenil.

Todos os capítulos têm em comum o desejo de promoverem um som uníssono em favor das práticas sociais de linguagens, por um ensino mais aberto a propostas de aprendizagens com foco no alunado e não apenas no que alguns livros didáticos podem pregar como verdades supremas. É primordial que o professor compreenda que ele não ensina letramentos, são práticas que já estão disponíveis para uso oral ou escrito.

Às vezes, temos a impressão de que a escola se distancia dos letramentos. Nesse sentido, tem-se que avaliar as mais diversas formas de ensino e de aprendizagem e não desconsiderar as vivências – que ao lado do ensino teórico, complementarão esse processo constante de ouvir, aprender, questionar, interpretar, criticar e compreender que como afirmou Lavoisier “*na natureza nada se cria, nada se perde, tudo se transforma*” – essa frase foi usada no contexto da química, mas pode se adequar aos estudos dos letramentos, pois não se cria uma língua ou linguagem do nada, o que acontece é que os conhecimentos linguageiros se formam e se transformem.

É como disse um dia a nossa musa literária Clarice Lispector no livro *A descoberta do Mundo* “*A língua portuguesa é um verdadeiro desafio para quem escreve. Sobretudo, para quem escreve tirando das coisas e das pessoas a primeira capa de superficialismo.*” Talvez seja isso que falte nas descobertas e falta de profundidade nos estudos sobre letramentos – então, sejamos uma Clarice ou pelo menos tentemos, professores e pesquisadores: vamos enxergar o que está nas entrelinhas – vamos ajudar e trilhar juntamente com nossos estudantes por esse caminho desafiador e dinâmico os nossos percursos de linguagens.

Miranilde Oliveira Neves

Doutora em Educação

Professora no Campus Castanhal do IFPA

Jeane Cleide Bernardino Nascimento

Mestranda em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares

preendimentos Agroalimentares

Professora no Campus Castanhal do IFPA

Júlio César Suzuki

Doutor em Geografia e livre-docente em Fundamentos

Políticos, Sociais e Econômicos da geografia

Professor da Universidade de São Paulo (USP)

CAPÍTULO I

O Uso do Aplicativo Duolingo como Ferramenta de Auxílio no Processo Ensino-Aprendizagem da Língua Inglesa no Ensino Médio Integrado

Jeane Cleide Bernardino Nascimento¹
Silmara da Cruz Coelho²

“Não é por meio dos olhos, dentro do sistema tradicional de ensino, em aulas meramente expositivas e com uso de materiais impressos que se aprende uma língua estrangeira, mas por meio dos ouvidos, em situações reais de comunicação, fruto do convívio humano.”
CRYSTAL

As novas tecnologias estão cada vez mais presentes em nosso convívio e mudam a maneira de pensar da sociedade. Essa constatação proporciona mudanças no ensino de línguas, pois a tecnologia é vista como ferramenta de diversas possibilidades referentes à utilização de materiais autênticos, oportunidades de conversar com aprendizes de outros países, práticas de habilidades de fala, escuta, escrita e leitura. O professor deve vê-la como sua parceira na escolha dos métodos de ensino, refletindo sobre a positividade do seu uso, ao refletir ele fará as escolhas respaldadas, tornando-se autêntico no que se refere aos recursos tecnológicos acessíveis às práticas pedagógicas.

1 Instituto Federal do Pará. Especialista em Ensino da Língua Inglesa. jeane-cleide@hotmail.com

2 Universidade Federal do Pará. Graduada em Educação Física. silmaracoelho360@gmail.com

As discussões deste estudo visam contribuir para a superação das dificuldades enfrentadas pelos alunos do Ensino Médio Integrado em Agropecuária, quanto à aprendizagem da Língua Inglesa. Percebe-se que as aulas teóricas nem sempre conseguem suprir as necessidades dos estudantes em relação à compreensão de determinados conteúdos, desenvolvimento das habilidades linguísticas, ampliação de vocabulário e entendimento das particularidades do referido idioma. Isso acontece devido a alguns fatores, se pode destacar os internos, como medo de errar, vergonha e timidez. Enquanto os fatores externos estão voltados ao método usado pelo professor, muitas vezes tradicional, sem aulas dinâmicas, não desenvolvendo a interação e participação dos alunos.

É necessária a inserção das Tecnologias de Informação e comunicação (TICs) em sala de aula, como aliadas ao planejamento do professor, com aulas presenciais ou remotas, para alcançar o progresso na aprendizagem dos alunos, incluindo o uso do celular como dispositivo pedagógico, auxiliando na compreensão de conteúdo, ampliação de vocabulário, interação sobre as singularidades da referida língua, bem como o desenvolvimento das habilidades linguísticas.

O objetivo geral da pesquisa em questão foi utilizar o aplicativo Duolingo na aprendizagem da Língua inglesa, para estudantes do Ensino Médio Integrado em Agropecuária do IFPA- Campus Castanhal, como auxílio no processo ensino-aprendizagem, analisando sua eficiência na evolução dos conhecimentos dos alunos. Os objetivos específicos foram verificar os principais fatores que interferem na aprendizagem do idioma, despertar nos alunos motivação e autonomia na construção do próprio aprendizado e compreender de que

forma o aplicativo pode contribuir para melhoria no aprendizado da Língua Inglesa.

Com o avanço tecnológico associado ao ensino de línguas, é inquestionável que o professor precisa se tornar adepto ao uso das novas tecnologias a favor de aulas interativas e produtivas, afirmando-se como um profissional com mais consciência e preparação para as transformações sociais. O uso de aplicativos, como método de auxílio na sala de aula, pode representar uma vantagem no processo de ensino-aprendizagem em diversas disciplinas, como no caso da Língua Inglesa, pois quando aceito, é capaz de motivar os estudantes para aprender o idioma de forma mais satisfatória, adotando um novo recurso para aprendizagem de forma inovadora.

As ferramentas tecnológicas devem ser utilizadas como método complementar, ou seja, não devem substituir o professor, mas contribuir para uma melhoria na aprendizagem dos conteúdos ministrados no ambiente educacional. Cabe ao professor planejar suas aulas, criticamente, incluindo novas tecnologias, propiciando interações mais efetivas entre os aprendizes para o enaltecimento do conhecimento, enquanto sujeito pessoal. Sabadin (2006) discorre sobre essa temática:

O uso dos recursos da informática quais sejam, o computador e a internet, não devem ter o objetivo de substituir o professor, até porque [...] a verdadeira função do aparato educacional não deve ser a de ensinar, mas sim, o de criar condições de aprendizagem e ser o criador e o facilitador do processo de desenvolvimento intelectual do aluno. (SABADIN, 2006, p. 85)

Diante do exposto, constata-se que a formação e o planejamento do professor são imprescindíveis para utilização das tecnologias em sala de aula, pois estas influenciam diretamente

na aprendizagem dos educandos, uma vez que eles estão inseridos no mundo das Tecnologias de Informação e Comunicação. Abre-se um leque para o professor selecionar suas metodologias e possibilidades para o planejamento das aulas, utilizando recursos que a maioria dos alunos dominam bem.

Neste mesmo contexto, a UNESCO, acreditando que as tecnologias móveis podem promover benefícios para educação, desenvolveu um conjunto de diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel. Tais tecnologias podem ampliar e enriquecer oportunidades educacionais para estudantes em diversos ambientes.

Atualmente, um volume crescente de evidências sugere que os aparelhos móveis, presentes em todos os lugares – especialmente telefones celulares e, mais recentemente, *tablets* - são utilizados por alunos e educadores em todo o mundo para acessar informações, racionalizar e simplificar a administração, além de facilitar a aprendizagem de maneiras novas e inovadoras (UNESCO, 2013, p.7)

Diante do eu foi mencionado anteriormente, afirma-se que quando utilizados de maneira correta, os aparelhos móveis podem melhorar a motivação e o nível de aprendizagem dos alunos. Percebe-se que há uma real necessidade de trabalhar os conteúdos de forma dinâmica por parte dos professores, para que se crie oportunidades de evolução na aquisição dos conhecimentos e, assim, torná-los mais ativos no processo de aprendizagem. Uma das possibilidades para alavancar tal processo seria o uso do aplicativo Duolingo.

O referido aplicativo é uma plataforma de aprendizado de idiomas muito popular. O objetivo da empresa é tornar o aprendizado gratuito, divertido e de fácil acesso. De acordo

com o site da plataforma “A empresa arrecadou mais de 148 milhões de dólares em capital de investidores, por essa razão aparecem sempre os anúncios dos patrocinadores”. Seu criador é Luis Von Ahh, defensor da ideia de que a educação gratuita mudará o mundo.

O método Duolingo caracteriza-se por suas lições temáticas, em que os usuários são levados a repetição de palavras e expressões e fixam os conteúdos da língua estudada. As lições são focadas na escrita e no diálogo, com menos ênfase na fala. Conforme o progresso do usuário, ele tem acesso as várias lições gradativamente até o final do curso, podendo revisar o conteúdo e refazer as atividades quantas vezes quiser. A estrutura interativa do método é semelhante a um jogo online, tornando-se atrativo e eficaz.

Valadares et al (2016, p.4) destacam algumas peculiaridades da plataforma em questão. Os autores declaram que:

- O curso é disponível em forma de etapas, que, como em jogos de vídeo game, vão sendo desbloqueadas à medida que o usuário vai cumprindo os objetivos de cada lição. No término de cada aula, é disponibilizado um relatório do sujeito em relação às atividades propostas. Nesse momento, são oferecidas espécies de moedas - os lingots - que podem ser trocadas por bônus, vidas extras, bloqueio de ofensivas, etc.
- O aplicativo permite seguir os amigos e ter acesso ao progresso de cada um deles, criando uma espécie de competição em que os usuários podem comparar o número de pontos que possuem e a quantidade de palavras que conhecem. É possível disponibilizar o próprio progresso entre conhecidos e com os professores. A frequência de uso reflete o objetivo de cada um,

podendo ser escolhida segundo as características de casual, regular, séria e insana. A plataforma é atrativa e facilmente manipulada.

- As lições oferecidas pelo Duolingo são divididas em temas e tópicos gramaticais, e são baseadas em repetições e traduções. As atividades são padronizadas e não sofrem alteração ao longo das etapas, que têm exercícios de prática de repetição oral, ditado, tradução de palavras e frases, múltipla escolha. O conteúdo aparece de forma repetitiva, descontextualizada, e, muitas vezes, contém informação artificial, não possuindo sentido semântico condizente com a realidade.
- Há a possibilidade de revisão do conteúdo em uma seção com foco no vocabulário estudado e também práticas cronometradas. Segundo dados do site Wikipédia, o curso completo apresenta um número superior a duas mil palavras.
- É importante destacar que as imagens a seguir são pertencentes ao arquivo pessoal dos autores do presente capítulo, utilizadas com o intuito de facilitar o entendimento dos leitores.



Fonte das imagens: arquivo pessoal das autoras (2021)

Descrição das imagens acima: **imagem 1** – tela inicial das atividades de introdução ao conteúdo do aplicativo Duolingo, com divisões por níveis de aprendizagem. **Imagem 2** – tela que demonstra um novo nível de lições que ainda estão bloqueadas para o usuário. **Imagem 3** – lingots disponíveis para o usuário.



Fonte das imagens: Arquivo pessoal das autoras (2021)

Descrição das imagens acima: **imagem 4** – demonstra o *ranking* dos usuários, isso desperta o lado competitivo entre eles, cada um tenta resolver o máximo de questões, de forma correta e, assim, garantir os primeiros lugares. **Imagem 5** – Informa o progresso, ou seja, o total de XPs (pontos de experiência); as coroas adquiridas a cada unidade concluída, ao subir de nível em uma unidade, ganha-se uma coroa; as divisões que são novas experiências de aprendizado; e os dias de ofensivas relativos aos números de dias seguidos que se completa uma lição. Assim, quando se completa uma lição, no aplicativo ou na *web*, a ofensiva do usuário aumenta em um dia e recebe a recompensa ao atingir a sua meta diária de XPs.



Fonte das imagens: Arquivo pessoal dos autores (2021)

Descrição das imagens a seguir: **imagem 6** – tela de lições de tradução com imagens ilustrativas, um vocabulário básico para que o aprendiz possa associar a palavra ao desenho, trabalhando a memória visual. **Imagem 7** – tela de lições

de traduções, onde é destacada a sintaxe da língua, assim o aprendiz perceberá como utilizar os elementos na ordem que eles devem se posicionar nas construções das sentenças.

Reforçando o que foi mencionado anteriormente, o modelo educacional adotado pela plataforma de ensino Duolingo está mais voltada para escrita e escuta, e menos para conversação. É similar a um jogo, os participantes acumulam pontos, de acordo com sua evolução, conquistando novas posições. Os pontos são conquistados de acordo com a resolução das tarefas, que podem ser refeitas. Os usuários podem compartilhar seu progresso com os colegas e professores. Trata-se de um ambiente gamificado que proporciona uma aprendizagem dinâmica e interativa.

A gamificação diz respeito a algumas ferramentas que ajudam a solucionar problemas e estimular o aprendizado, possibilitando algumas ações fora do contexto de jogos. Seu intuito é promover a curiosidade e um maior engajamento dos usuários com muitos desafios e recompensas que são aspectos importantes para se alcançar o sucesso. Faz algum tempo que as empresas começaram a utilizar a gamificação para motivar seus clientes e colaboradores, usam estratégias de pontuação e bônus, em que ao final de um determinado período, podem trocar seus pontos por cursos ou prêmios.

Segundo Kapp (2012) a gamificação é “o uso das mecânicas baseadas em jogos, da sua estética e lógica para engajar as pessoas, motivar ações, promover a aprendizagem e resolver problemas”³. As mecânicas seriam os elementos comuns aos jogos, ou seja, pontuação ou rankings; os níveis que se distribuem entre básico e avançado, são as fases; e as recompensas.

Na educação, esta temática vem ganhando terreno, a estratégia

3 “Gamification is using game-based mechanics, aesthetics and game thinking to engaged people, motivate action, promote learning, and solve problems.”

de Gamificar a aula não envolve necessariamente trabalhar com jogos. A ideia é transformar a aula em uma grande experiência gamificada, criando regras que transformam a aula em um jogo, ou seja, criar sistemas de pontos e recompensas para motivar os alunos a aprender, trabalhar a colaboração e proatividade em equipe, realizar atividades orientadas pelo professor que atua como mentor.

Cria-se espaços de aprendizagem através de desafios, diversão e entretenimento, aqui entende-se por espaços de aprendizagem, os ambientes escolares e não escolares que promovam o desenvolvimento cognitivo e a interatividade. A gamificação pode ser vista como um link entre a escola e os alunos, visando ao conhecimento. O foco seria promover situações que envolvam cognitivamente os alunos, para que possam resolver problemas e vencer desafios. Para Fardo:

A gamificação pode promover a aprendizagem porque muitos dos seus elementos são baseados em técnicas que os designers instrucionais e professores vem usando há muito tempo. Características como distribuir pontuações para atividades, apresentar feedback e encorajar a colaboração em projetos são as metas de muitos planos pedagógicos. A diferença é que a gamificação provê uma camada mais explícita de interesse e um método para costurar esses elementos de forma a alcançar a similaridade com os games, o que resulta em uma linguagem a qual os indivíduos inseridos na cultura digital estão mais acostumados e, como resultado, conseguem alcançar essas metas de forma aparentemente mais eficiente e agradável. (FARDO, 2013, p. 63)

Proporcionar uma nova técnica de aprender um idioma através da gamificação torna o ato de assimilar o conteúdo

mais descontraído, em relação aos métodos de ensino tradicionais, onde o aluno apenas escuta as explicações do professor. Quando focamos nossas aulas no aluno, despertamos neles o interesse de construir o próprio aprendizado, utilizando novos recursos, por exemplo, o ensino através do aplicativo Duolingo, ele serve de mediação pedagógica entre professor e aluno, aqui mediação pedagógica é entendida como atitudes e comportamentos que vem do professor, colocando-se como facilitador desse processo. Sobre o aplicativo tem-se o seguinte conceito:

É a forma de apresentar e tratar o conteúdo ou tema que ajuda ao aprendiz a coletar informações, relacioná-las, manipulá-las, discuti-las e debatê-las, com seus colegas, com o professor e com outras (inter-aprendizagem) até chegar a produzir um conhecimento que seja significativo para ele. (MASSETO, 2000 p.145)

Neste sentido, o Duolingo utiliza-se de técnicas de aprendizagem dinâmicas e eficazes, ou seja, ensina idiomas com práticas rápidas, tornando a plataforma agradável com elementos de jogos. Pode-se notar que algumas características apontam para um ambiente gamificado, tais como: objetivos a serem alcançados, seleção do comportamento dos usuários, descrição da progressão e o engajamento, além de proporcionar diversão e recompensas.

A plataforma de ensino motiva seus usuários através de recompensas/premiações, como as medalhas que ficam douradas quando uma atividade é completada, porém para manter a medalha dourada, eles devem exercitar as lições da medalha que está dourada. Esse recurso também os incentiva e os mantém ativos através do jogo “*check in*”, quando feito,

devem cumprir uma série de tarefas para manter “os dias de ofensiva”.

A forma que o aplicativo mostra o progresso dos seus aprendizes é incentivadora, usa troféus e “*lingots*” é um tipo de moeda de troca, podem ser trocadas por produtos e serviços dentro do próprio sistema. Existe, ainda, a demonstração do progresso dos participantes, através de pontuação e divisão de níveis, quem tem interesse de divulgar seu progresso, pode fazê-lo usando as redes sociais. Enfim, esse ambiente gamificado, baseia-se em objetivos para subir nas divisões, em ganhos de medalhas e recompensas, ganhar fluência no idioma escolhido, interagir com as tarefas propostas e competir com os amigos.

Esta pesquisa caracteriza-se como pesquisa de campo, onde a obtenção de informações aconteceu através da observação de fatos e fenômenos em um determinado local. A abordagem utilizada foi a qualitativa. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados, o questionário, em dois momentos: antes e depois da utilização contínua do aplicativo Duolingo. Na primeira parte, foi coletada respostas objetivas sobre a opinião dos alunos em relação ao referido aplicativo e suas principais dificuldades na aprendizagem do Inglês. Na segunda parte, foi evidenciado as impressões dos alunos sobre o progresso na aprendizagem do referido idioma, após o uso do aplicativo. Utilizou-se, ainda, observações e oficinas semanais para buscar informações sobre a utilização de ferramentas tecnológicas como auxílio na aprendizagem, para analisar qual a eficiência do aplicativo Duolingo como ferramenta pedagógica.

É importante mencionar que os participantes foram os alunos do terceiro ano do Ensino Médio Integrado em Agropecuária, do Instituto Federal do Pará - Campus Castanhal. Estes

desenvolvem suas competências ligadas às áreas da agricultura e pecuária, estudando as bases e fundamentação biológica das espécies vegetais e animais. Fundamentos zootécnicos das espécies: bovina, bubalina, suína, ovina, caprina, entre outros, além disso, estudam as diversas agriculturas aplicadas a Amazônia, respeitando a produção sustentável associando-os aos princípios da agroecologia. Estudam, ainda, as disciplinas de base nacional comum para que possam aprender um conjunto fundamental de conhecimentos e habilidades comuns.

Quanto aos conhecimentos da Língua Inglesa, os alunos possuem nível básico, encontrando dificuldades em assimilar alguns conteúdos, possuem um vocabulário limitado, precisam melhorar a pronúncia e a escrita, bem como conhecer algumas peculiaridades do referido idioma e assim empregá-lo em situações reais de comunicação. A ideia do uso contínuo do aplicativo Duolingo é superar algumas dificuldades na aprendizagem destes alunos e torná-los autônomos na construção do próprio aprendizado, de acordo com o seu tempo e necessidade, despertando o interesse de progredir em relação a aspectos gramaticais e linguísticos.

A análise dos dados foi realizada conforme a natureza qualitativa desta investigação. Sendo assim, os dados foram obtidos pelo instrumento escolhido e categorizados com o intuito de responder a problemática da pesquisa: Qual a eficiência do aplicativo Duolingo na aprendizagem da Língua Inglesa, como método complementar para estudantes de Ensino Médio do IFPA Campus Castanhal?

Responderam ao primeiro questionário dezessete alunos. O quadro abaixo traz o resumo das respostas ao primeiro questionário:

Quadro 1 – Resumo das questões relacionadas ao primeiro questionário.

Questões norteadoras	SIM	NÃO
Apresenta dificuldades para aprender conteúdo da Língua Inglesa	17	0
Apresenta dificuldades no desenvolvimento das habilidades linguísticas.	17	0
Utilização de algum tipo de ferramenta tecnológica no aprendizado do referido idioma	12	5
Ferramentas tecnológicas contribuem para aprendizagem	17	0
Os professores devem utilizar ferramentas tecnológicas nas aulas de Língua Inglesa?	17	0
Utilização de alguma ferramenta tecnológica para estudar os conteúdos da língua em questão	9	8
Utilização do aplicativo Duolingo	5	12
Costuma utilizar “ <i>smarthphone</i> ” como ferramenta educacional no ambiente escolar	5	12

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021)

Analisando as respostas obtidas, nota-se que todos os alunos possuem dificuldades na aprendizagem da língua em questão, tanto no entendimento de conteúdo, quanto no desenvolvimento das habilidades linguísticas (ouvir, falar, ler e escrever). Todos concordam que as ferramentas tecnológicas podem contribuir para o progresso da aprendizagem, bem como os professores devem utilizar tais ferramentas nas aulas de Inglês, com a finalidade de proporcionar uma aprendizagem mais eficaz. A maioria não conhece e não utiliza o aplicativo Duolingo, mas concordar com o uso de plataformas digitais na

construção da aprendizagem é algo positivo e impulsionador para utilização do aplicativo no ambiente escolar.

Dois encontros foram realizados, de forma presencial, onde os alunos utilizaram a plataforma, todos estavam empolgados e motivados a aprender o idioma de forma divertida e dinâmica. Surgiram algumas dúvidas que foram esclarecidas durante a oficina, em relação ao vocabulário, ordem dos elementos nas frases, tradução e pronúncia. Veio a pandemia e as atividades de pesquisa, assim como todas as atividades acadêmicas, foram suspensas. Retornamos, de forma remota, seis meses depois.

Os encontros aconteceram através do *Google meet*, *Duolingo for schools* e *WhatsApp*. As atividades foram enviadas na plataforma Duolingo para escolas, os alunos recebiam as notificações através do *e-mail* e respondiam as lições, o professor acompanhava o progresso e o número de *Xps*, referentes às lições completadas, tanto as enviadas, como aquelas feitas de forma autônoma. É importante ressaltar que com o retorno remoto, dois alunos não prosseguiram com as atividades da pesquisa.

Foram realizadas duas disputas culturais, com perguntas baseadas nas lições da plataforma Duolingo, onde o professor pôde avaliar o progresso dos alunos em vários aspectos da língua, entre eles: escrita, pronúncia, tradução, vocabulário e sintaxe. Criou-se um ambiente gamificado, os alunos foram submetidos a desafios e recompensas e conseguiram mostrar o quanto evoluíram na aprendizagem da Língua Inglesa, ampliando o vocabulário, desenvolvendo as habilidades linguísticas e compreendendo algumas peculiaridades da Língua.

Com o segundo questionário, coletou-se informações sobre a avaliação do Duolingo como ferramenta auxiliar na

aprendizagem da Língua inglesa, sobre o desenvolvimento do aprendizado, os aspectos melhorados, a aprovação da ferramenta educacional e o contínuo uso após o período da pesquisa. No quadro abaixo, mostra o resumo do segundo questionário.

Quadro 2 – Resumo das questões relacionadas ao segundo questionário

Questões norteadoras	SIM	NÃO
Fácil acesso e manuseio do Duolingo	15	0
Eficiência do aplicativo Duolingo na aprendizagem da Língua Inglesa	15	0
Aprovação do aplicativo Duolingo	15	
Continuação da utilização da plataforma após a oficina	12	3
Melhora quanto ao entendimento dos conteúdos	15	
A gamificação presente na plataforma incentiva o aluno a permanecer utilizando o aplicativo	10	5
Desenvolvimento da autonomia para aprendizagem do idioma referido	14	1
Desenvolvimento de algumas habilidades linguísticas após o uso do aplicativo	15	

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

Analisando as respostas dos alunos, neste segundo questionário, pôde-se notar que todos eles afirmaram que o aplicativo é de fácil manuseio, atestaram a sua eficiência quanto ao aprendizado da Língua Inglesa, conseguiram melhorar a assimilação dos conteúdos e desenvolver algumas habilidades linguísticas. A maioria dos pesquisados afirma que continuará a utilizar o aplicativo, e ainda perceberam de forma

positiva o elemento gamificação para promover a motivação e a autonomia.

A partir da análise das respostas dos participantes, observações e acompanhamento do progresso através das oficinas, pode-se afirmar que o aplicativo de ensino de línguas estrangeiras Duolingo é eficiente como ferramenta de auxílio para o progresso da aprendizagem da língua inglesa, pois os alunos demonstraram avanços no que diz respeito a alguns aspectos gramaticais e linguísticos da língua Inglesa.

Contudo, foi observado que o aplicativo deve ser utilizado como ferramenta auxiliar, não substitui o professor, uma vez que sempre surgirão algumas dúvidas, de acordo com o avanço de níveis, em relação a alguns aspectos gramaticais e linguísticos não explorados no aplicativo, e que necessitam de esclarecimentos.

Constatou-se que o aplicativo em questão, utilizado como ferramenta de auxílio nas aulas de Inglês, contribuiu para construção do conhecimento dos alunos, ampliando o vocabulário, compreensão e entendimento das peculiaridades da referida língua, auxiliando no processo cognitivo de aprendizagem. Seu método em formato de gamificação, como estratégia de recurso motivacional, desperta o interesse do aluno, desenvolvendo sua autonomia na construção do próprio aprendizado.

Referências

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**, Brasília, 2000.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais terceiros e quartos ciclos do ensino fundamental**. Língua Estrangeira, Brasília, 1998.

CHOU, Y. **Gamefication**. Disponível na URL: <http://www.yukaichou.com/gamification-examples/> Acesso em 23 de nov. de 2020.

FARDO, Marcelo Luís. **A gamificação como método: estudos dos elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul.

KAPP, Karl, **The gamification of Learning and Instruction: Game based Methods and strategies from Training and Education** eiffer, 2012.

MARTINS, C. B. M; MOREIRA, H. **O campo CALL (Computer Assisted Language Learning): definições, escopo e abrangência**. (BELLONI, 2003, p.53)

MASSETO, Marcos T. **mediação pedagógica e o uso da tecnologia**. In MORAN, José Manuel (org.) **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 20 ed. Campinas: papirus, 2003 p. 133- 179.

MORAN, José Manuel. **Tecnologias digitais para uma aprendizagem inovadora**. Disponível em < <https://moran10.blogspot.com/2017/07/tecnologias-digitais-para-uma.html> > Acesso em 14 de dez. de 2020.

MOTA, B.C.C.; COELHO, R.C.; SILVA, V.M.C. **Duolingo: Inovação do Inglês na escola.** Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. / Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 4, n. 1, p.142-147, 2015

O que é Duolingo? Disponível em <<https://support.duolingo.com/hc/pt-br/articles/204829090-O-que-%C3%A9-o-Duolingo>> acesso em 02 de mar de 2021

OLIVEIRA, J. C. P. et al; **O questionário, o formulário e a entrevista como instrumentos de coleta de dados: vantagens e desvantagens do seu uso na pesquisa de campo em ciências humanas.** s/p, 2016.

SABADIN, M. N. **O ensino de inglês em uma escola municipal do oeste paranaense: um estudo de caso etnográfico.** Dissertação de mestrado. UNIOESTE, cascavel, 2006.

SOARES, Luis. **Brasil monoglota: ensino de língua estrangeira não funciona. Pragmatismo político.** Seção Educação. 2013. Disponível em: Acesso em: 28 de maio 2019. UNESCO Educação, a Ciência e a Cultura. Paris, France, 2013. Disponível em: Acesso em: 26 de mai de 2019.

UNESCO, **Diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel.** Paris, France, 2013. Disponível em <<http://www.bibl.ita.br/UNESCO-Diretrizes.pdf>> Acesso em: 15 de dez de 2020

VALADARES, Guilherme Pinto; MURTA, Cláudia Almeida. **Aplicativos móveis para aprendizagem de Línguas: Duolingo e Sentence Builder.** 2016. Disponível em < <http://evidosol.textolivre.org/papers/2016/upload/48.pdf>> acesso em 28 de dez de 2020.

CAPÍTULO II

A Educação Midiática: Pressupostos de Análise na EJA

Ana Paula André¹
Pedro Alves²

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”

PAULO FREIRE

Nota-se, ao longo da história, que a educação não foi ofertada para todos, que há excluídos do processo ensino-aprendizagem. A sociedade, portanto, reflete as suas desigualdades dentre outros setores, no campo da educação, excluindo aqueles que por falta de acesso à escola na idade-série correta, deixaram de seguir a trajetória educacional dentro da escola regular. Nesse quadro histórico, a EJA – Educação de Jovens e Adultos, buscou novas alternativas para o atendimento deste público. Desta concepção inicial, pode-se afirmar que muitas evoluções ocorreram, principalmente, na compreensão do sujeito desta modalidade de ensino, com as contribuições da prática de

1 Professora Pedagoga da Rede Estadual de Educação do Paraná – SEED/PR, Mestre em Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. aninhandre21@gmail.com

2 Professor historiador da Rede Estadual de Educação do Paraná – SEED/PR, Mestre em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. pedrodarioalves@gmail.com

Paulo Freire. As evoluções ocorreram por meio da valorização de experiências que antecedem a escolarização, porque o adulto é um sujeito imerso em diversas situações orais, de trabalho, na realidade cotidiana, nas tradições culturais e na produção de sua própria história.

Ainda nessa perspectiva, atualmente, esta modalidade de ensino também está imersa nas mudanças tecnológicas contemporâneas que afetam toda a sociedade, embasando-se em novas formas de interação com a linguagem e com a semiótica nas práticas sociais.

A trajetória da educação de jovens e adultos vem priorizando uma prática pedagógica que possa estabelecer o real sentido daquilo que se ensina para melhor compreender a realidade concreta destes indivíduos, bem como a compreensão dos determinantes sociais a que todos estamos expostos. Uma leitura crítica, constituída em sua essência, em um diálogo permanente com as diversas linguagens e suas manifestações.

É importante também hoje abordar as diversas mídias e suportes em que os textos circulam, já que há tempos o texto impresso e o papel deixaram de ser a principal fonte de informação e formação. Assim, impõe-se trabalhar com os impressos, mas também com as mídias analógicas (TV, rádio, vídeos, cinema, fotografia) e, sobretudo, com as digitais, já que a digitalização é o futuro da informação e comunicação. (ROJO apud SILVA, 2009, p. 119)

A partir disso, pode-se dizer que o trabalho realizado com jovens e adultos, tem se constituído de significados que necessitam ir além da perspectiva do texto escrito, abordando concepções que envolvam multiletramentos. Percebendo

a leitura em toda a sua extensão e pluralidade como uma prática de constante aquisição do conhecimento, cujo teor reflexivo ultrapassa as concepções mercadológicas e descontextualizadas deste universo de significações. Evidenciando

[...] a compreensão de que a leitura [...], como ensina Paulo Freire, é impossível desencarnada ou descontextualizada da leitura de mundo, ou seja, as palavras estão cravejadas de mundo e de significações produzidas no universo individual e social (MOLL, 2004, p. 14).

Neste contexto, há que se levar em conta as várias formas de inserção no universo da linguagem, e não apenas da linguagem escrita, mas também compreender o sujeito como parte integrante da cultura oral, suas múltiplas linguagens e significações, assim como da linguagem midiática. “Para que o sujeito comece a realizar uma leitura coerente do seu mundo, é necessário que esteja informado de que os meios de comunicação, com seus discursos, têm o poder de influenciar, manipular e fabricar os sujeitos” (GODINHO & KATO, 2004, p. 40).

É a partir desta compreensão de que este aluno constrói possibilidades e sentidos, que pode realizar uma leitura reflexiva que permitirá observar o que está nas entrelinhas das diversas linguagens que compõe o cotidiano. “A transparência que emerge nos textos lidos é aparente, o que de certa forma leva quem aprende e quem ensina a buscar compreender e conhecer os mecanismos que aí estão atuando” (SANT’ANNA, 2004, p. 23).

Ao construir tais possibilidades, o leitor interage diretamente com o outro, gerando assim o processo de significação

com aquilo que foi lido, ou seja, com as diversas vozes intrínsecas neste texto, seja ele um texto midiático, um noticiário ou um discurso atrelado à imagem.

[...] não temo parecer ingênuo ao insistir não ser possível pensar sequer em televisão sem ter em mente a questão da consciência crítica. É que pensar em televisão ou na mídia em geral nos põe o problema da comunicação, processo impossível de ser neutro. Na verdade, toda comunicação é comunicação de algo, feita de certa maneira em favor ou na defesa, sutil ou explícita, de algum ideal contra algo e contra alguém, nem sempre claramente referido. (FREIRE, 1996, p. 139-140).

Partindo do princípio de que este sujeito vem para a sala de aula com uma gama de leituras do mundo e muitas vezes com uma compreensão do ato de ler, desconsiderando as leituras que estão sendo constituídas através das mídias (como noticiários, propagandas, redes sociais, etc.), é preciso ler com maior profundidade. Tais leituras são na realidade um campo extenso de trabalho para os educadores da EJA, tendo em vista que é justamente por esses meios que se tem reproduzido valores, conceitos, visões de mundo e interesses, verdades absolutas e mascaradas pelos fios ideológicos presentes nas mais diversas formas de linguagens.

[...] a leitura de mundo precede e sucede a leitura da imagem. Os especialistas em propaganda têm se apropriado dessa ideia, envolvendo a todos nós com um bombardeamento de imagens, que muitas vezes nos manipulam. Mas também nos fascinam. Principalmente a nós educadores que buscamos constantemente encontrar meios de levar os educandos à aprendizagem

e a compreensão do contexto visual que os envolvem (FURTADO, 2007, p. 130).

Compreender com aprofundamento a significação de imagens, utilizadas nas propagandas, nas imagens televisivas e nas mais diferentes vertentes, elucidando discursos e linguagens visuais, “que hoje são uns dos principais veículos utilizados pela mídia para reproduzir valores, conceitos e interesses da classe dominante”, é deste modo potencializar uma aprendizagem significativa e questionadora (FURTADO, 2007, p. 130).

Uma vez delimitado o texto e a imagem, é possível ler e analisar, utilizando-se da leitura de mundo que o aluno tem, ampliando a sua reflexão, vislumbrando o que há por trás das mesmas, como também a veracidade do que está sendo mostrado, o que poderá ser muito enfatizado atualmente pelas notícias e tantas outras formas de expressão midiáticas.

[...] quanto mais a problematização avança e os sujeitos decodificadores se adentram na ‘intimidade’ do objeto, tanto mais vão se tornando capazes de desvelá-lo, [...] o ato de desvelar a realidade, indiscutivelmente importante, não significa o engajamento automático na ação transformadora da mesma, o problema que se nos apresenta é o de encontrar, em cada realidade histórica, os caminhos de ida e volta entre o desvelamento da realidade e a prática dirigida no sentido de sua transformação (FREIRE, apud MOURA, 2006, p.62).

Produzir uma aprendizagem significativa é instrumentalizar a leitura crítica, partindo do pressuposto do diálogo e

da reflexão. Assim, a educação tem um sentido centrado na real construção do conhecimento, uma vez que,

[...] conhecimentos implicam diálogo com a realidade, contradição, submeter hipóteses à experimentação e construir teorias que, contraditadas, propiciarão conclusões que abrirão novos caminhos, novas hipóteses, novas teorias, numa cadeia infinita de descobertas e relações. (SANZ, 2001, p. 78).

O conhecimento somente se efetiva através do diálogo, da compreensão da realidade na qual se está inserido. É por meio desta compreensão que a realidade passa a ser interpretada para além de sua aparência. Este é um processo complexo, mas necessário à emancipação do homem. As linguagens midiáticas estão em todos os locais, é justamente por comporem o nosso meio, que precisam ser lidas e interpretadas. Assim, o ensino

[..] nessa perspectiva, pressupõe estratégias não apenas para que o aluno possa lidar com os aparatos da tecnologia da informação e da comunicação, mas também que esse conhecimento possa abrir caminho para a construção de outros, por meio da ação/reflexão sobre os gêneros/discursos que, do mesmo modo, servem como objeto de estudo, sejam eles mais característicos dos ambientes digitais ou não (SILVA, sd, p. 05).

As cores e formas, palavras e signos estão carregados de significados. Em um mundo onde o liberalismo reforça as mazelas capitalistas, realizar a leitura e interpretação destas imagens, textos e sons é mais que necessário, é uma questão de ampliar horizontes. Refletir sobre o consumismo embutido nas propagandas e sobre a veracidade do que informado, é possibilitar aos sujeitos não se tornarem meros agentes

passivos do consumo. É possibilitar releituras acerca da prisão opressora neoliberal.

A partir daí, diversas leituras acerca deste objeto irão compor a compreensão do mesmo, além de a educação tornar-se atrativa, instigante, tendo em vista que permite ao educando desde a interpretação de questões simples e cotidianas, como as mais profundas, por exemplo compreender o que está por trás de uma dada realidade, desvendar aquilo que não está escrito, que se encontra oculto nas entrelinhas, carregado de intenções, que num primeiro momento não se mostram ao leitor.

A construção do conhecimento perpassa por uma aprendizagem significativa, isto é, na atribuição de sentido aos conteúdos trabalhados, fazendo com que os sujeitos se compreendam como leitores, presentes no mundo, com olhos curiosos e investigadores. Na EJA, o processo de ensino e aprendizagem significativo, poderá partir dos conhecimentos prévios que os sujeitos trazem de suas vivências, sendo desta forma, “compreendidos como veículos para a aprendizagem e não como obstáculos” (FURTADO, 2007, p. 50). Nesta perspectiva, o ensino parte necessariamente de uma seleção de conteúdos que consideram que o

[...] educando traz (conhecimento de mundo, cultura, ideologia, práticas discursivas) para que a aprendizagem seja significativa. Não se pode limitar a seleção de conteúdos, mas selecionar conteúdos da cultura letrada significativos para o processo de desenvolvimento e aprendizagem, não impondo padrões e conceitos da cultura letrada, mas propiciando que os educandos possam participar da letrada, formulando e reformulando valores, conceitos, atitudes (FURTADO, 2007, p. 65).

Neste viés, imagens e sons podem dar novos significados à aprendizagem, possibilitando uma compreensão daquilo que apesar de termos contato direto todos os dias, deixamos de problematizar e refletir acerca de seus condicionantes e de sua mensagem subliminar. O educador ao interagir com a realidade, deve levar o educando a compreender suas interações com o meio midiático.

Partir da realidade do educando ou dos conhecimentos que este traz consigo não significa que para esta modalidade o conhecimento estará fragmentado de seu caráter científico. Este é o ponto de partida para os avanços na construção diária do conhecimento e do acesso à cultura letrada. O educador parte deste, mas permite que o educando possa trilhar outros níveis da construção e problematização do objeto a ser conhecido.

[...] é também do campo da ética e da cidadania a preocupação com a própria formação profissional e a consequência de sua repercussão na prática pedagógica, como atitude de respeito para com os alunos que têm direito a uma educação de boa qualidade, para com o projeto pedagógico que requer ações conscientes e eficazes, e para consigo mesmo. (FONSECA, 2005, p. 64).

Possibilitar uma educação que possa ir além dos fios ideológicos, é compreender o aluno como sujeito do processo educacional. Quando se fala em uma educação para todos e nos princípios da universalização da escola, estamos enfatizando a necessidade de uma educação que possa vislumbrar a permanente continuidade.

De acordo com a proposta defendida pelos Novos Estudos do Letramento, as práticas de letramentos e multiletramentos têm que fornecer subsídios para que os/as cidadãos/ãs estejam preparados para interagir em diversas práticas sociais e possam participar de forma ativa como atores críticos e reflexivos nessa sociedade pós-moderna. Assim, é importante considerar os diversos tipos e finalidades de letramentos dentro do espaço escolar e fora dele, e principalmente, qual a função social do texto como mediador de conhecimentos (SILVA et al, 2016, p 250).

As condições de ensino na educação de jovens e adultos devem permear as discussões sobre a temática, buscando desta forma, concretizar uma melhoria neste campo da educação. Se isto se configurar, estaremos realmente em busca da universalização da educação. Como parte do sistema educacional, a EJA necessita de políticas apropriadas para o seu desenvolvimento, formação de educadores para que possam contribuir com a prática educativa, e que possam articular o conhecimento na leitura crítica das mídias. “A alfabetização midiática e informacional é necessária para todos os cidadãos e tem uma importância decisiva para a nova geração – tanto no papel dos jovens como cidadãos e participantes da sociedade quanto na sua aprendizagem [...]” (WILSON et al, 2013, p. 40).

A necessidade do olhar voltado para as diversas leituras, para os diferentes textos se evidencia pelo fato destas se mesclarem com a realidade, tornando-se reais para o sujeito que as vê. Coutinho argumenta que

[...] a realidade que se apresenta nas telas pode ser tanto constituída de registros colhidos do real, como também a expressão de eventos ficcionais construídos,

nos estúdios da memória, em linguagem da realidade e, só depois, projetada nas telas do cinema e da tevê. Assim ficção e realidade mesclam-se e confundem-se cada vez mais no universo da linguagem audiovisual (2001, p. 27).

A EJA carece de um olhar diferenciado, para que seja possível superar erros e equívocos que acabam interferindo na aprendizagem destes alunos. Uma educação de qualidade vai ao encontro das necessidades de aprender a ler e escrever, mas não somente isto, vai ao encontro da necessidade de expressar-se, de refletir sobre os acontecimentos históricos, sobre as diversas imagens e sons que entramos em contato diariamente. Para Almeida,

a transmissão eletrônica [...] em imagem e som propõe uma maneira diferente de inteligibilidade, sabedoria e conhecimento, como se devêssemos acordar algo adormecido em nosso cérebro para entendermos o mundo atual, não só pelo conhecimento fonético-silábico das nossas línguas, mas pelas imagens-sons também (2001, p. 16).

Compreendendo os seus determinantes para, a partir disto, concretizar uma aprendizagem significativa, ou ainda, uma aprendizagem que torne o aluno um leitor do mundo e não apenas um decodificador de caracteres gráficos. Uma alfabetização para a vida e não apenas para servir de instrumental e permanecer na exclusão enquanto sujeito que conhece e interage com o mundo.

[...] a educação de jovens e adultos é um campo de práticas e reflexão que inevitavelmente transborda os

limites da escolarização em sentido estrito. Primeiramente, porque abarca processos formativos diversos, onde podem ser incluídas iniciativas visando à qualificação profissional, o desenvolvimento comunitário, a formação política e um sem número de questões culturais pautadas em outros espaços que não o escolar. PIERRO et al, 2001, p. 58-59).

Para tanto, é preciso que os sujeitos envolvidos neste processo de ensino e aprendizagem, possam estar em constante diálogo. Somente assim, estaremos construindo aprendizagens significativas, de forma a educá-los para a vida e não apenas nas quatro paredes que compõe o espaço físico da sala de aula, ou ainda nas palavras de Freire, [...] “testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa” [...] (1996, p. 153).

Compreender que enquanto sujeitos históricos, somos todos, alunos e professores, seres inacabados e em constante aprendizagem, capazes de a cada novo conhecimento descobrir a alegria do novo e o prazer da descoberta sem perder a emoção e o encantamento.

[...] a essência do processo de aprendizagem significativa é que ideias simbolicamente expressas sejam relacionadas de maneira substantiva (não literal) e não arbitrária ao que o aprendiz já sabe, ou seja, a algum aspecto de sua estrutura cognitiva especificamente relevante para a aprendizagem dessas ideias (AUSUBEL, 1980, p. 41).

Nesta perspectiva, a educação de jovens e adultos deve buscar caminhos que possibilitem aos educandos

construir conhecimentos. Assim, o papel do professor deve estar articulado a uma prática inovadora que permita a real construção do conhecimento por parte destes, ou ainda nas palavras de Vasconcelos,

[...] o professor parte do que o aluno tem de quadro de significação e vai introduzindo, pela problematização, novos elementos para análise. O conhecimento anterior do aluno, como foi apontado, não pode ser desprezado, pois o novo vai ser construído a partir do existente, a não ser que entendamos que o conhecimento vai ser transmitido e depositado na cabeça do aluno de acordo com aquilo que falamos. (2000, p. 89).

A EJA não pode estar relegada a segundo plano, por fazer parte do sistema de educação, esta modalidade precisa buscar continuamente a construção do conhecimento científico, o que abrange todas as possibilidades de compreensão de textos midiáticos. Evidentemente, que essa busca deve partir do conhecimento que o aluno traz em seu histórico de vida, em suas relações com os outros homens e com a realidade, com suas relações enquanto trabalhador. O aluno traz consigo diversas leituras e diferentes formas de interpretação com o mundo da comunicação.

O conhecimento trazido pelos alunos para a sala de aula deve ser o ponto de partida, para que sucessivamente possa se ampliar novos conhecimentos, novas formas de leitura de diferentes textos, como é o caso dos textos midiáticos. Educar jovens e adultos é, primordialmente, um desafio, que deve ser assumido e vivenciado em toda a sua riqueza.

Assim sendo, o educador, o educando e o objeto a ser conhecido devem dialogar entre si, trilhando um caminho que permita o refletir e o agir de suas diversas leituras.

Assumir o desafio de educar para a transformação, ciente de suas necessidades e das dificuldades a serem superadas, isto é o que fundamenta a ação educativa de seres humanos.

Problematizar o objeto do conhecimento é apropriar-se deste, questionando, refletindo e tomando consciência em nível crítico acerca das múltiplas relações que se estabelece com a realidade. As diversas leituras devem estar conectadas com as suas diferentes maneiras de se expressar, ou ainda, o sujeito crítico e reflexivo requer novos olhares, novos sentidos e novas leituras sobre aquilo que pretende conhecer.

É por meio desta leitura que o educando passa a ser não um mero receptor, mas um agente, sujeito do conhecimento. As diferentes linguagens nos textos constituem um espaço privilegiado para desencadear a aprendizagem. Isto se efetiva, pois o sujeito deixa de ocupar uma nova postura, o de leitor reflexivo, que ultrapassa a simples decodificação.

Debates que englobam, portanto, essas temáticas, deveriam estar em consonância com a necessidade de se promover a educação midiática de crianças, jovens e adultos dentro de uma perspectiva de aprendizado ao longo da vida. A educação para a mídia, a media literacy, a alfabetização midiática – independentemente da terminologia utilizada – tem objetivos focados em necessidades como a de incluir os brasileiros como protagonistas na participação efetiva da vida cultural e política (CERIGATTO, 2015).

Buscar uma aprendizagem significativa é compreender o educando independente da modalidade de ensino em que a escola atua, como um ser que está em permanente construção,

deste modo traremos significados não apenas para a sala de aula de nossos educandos, mas para as suas vidas.

Na perspectiva de uma educação que compreenda o homem enquanto sujeito constituído historicamente, é preciso ainda problematizar o conhecimento e a realidade a qual se está exposto, para que desta forma o conhecimento não se torne apenas uma incorporação de novos dados e informações, mas seja um permanente [...] “diálogo da educação como prática da liberdade” (FREIRE, 1987, p. 87).

Tem-se atualmente um número muito maior de escolas que ofertam essa modalidade, mas ainda estamos longe de estabelecer uma qualidade satisfatória do ensino. Esta questão não pode ser de responsabilidade única do professor. A qualidade do ensino ofertado nas escolas de educação de jovens e adultos, implica políticas de educação que realmente possibilitem maiores condições de educadores e escolas trabalharem com melhores condições de ensino, sejam estas acerca da formação dos profissionais que atuam, de questões de infraestrutura e de verbas direcionadas para as tecnologias e seu uso. Caso contrário a exclusão contínua, se encontrando agora transvestida de inclusão. Uma negação do direito do ser humano aos conhecimentos historicamente acumulados. Em educação, independente da modalidade de ensino a que nos referimos, é preciso ter clareza acerca de como a aprendizagem ocorre, de permanência e continuidade, o que historicamente foi negada a esta modalidade de ensino.

Emerge no âmbito da educação de jovens e adultos novos desafios. Os educandos de programas da EJA, “[...] eram pessoas maduras ou idosas, de origem rural, que nunca tinham tido oportunidades escolares. A partir dos anos 80, os programas de escolarização de adultos passaram a acolher

um novo grupo social”. Este por sua vez é constituído por jovens, “cuja trajetória escolar anterior foi mal sucedida” (HADDAD & PIERRO, 2005, p. 117).

Esta nova clientela da educação de jovens e adultos são de origem urbana, já estiveram na escola regular, mas acabam sendo excluídos do sistema educacional, carregam em suas memórias o aspecto ruim da escola, a falta de êxito. Atualmente, a EJA tem públicos bem distintos para atender em seu processo de reinserção no sistema educacional.

Assim, esta vem se constituindo a partir de uma nova identidade, “[...] originalmente se estruturaram para democratizar oportunidades formativas a adultos trabalhadores [...]”, função esta não esquecida, mas permeada pelas [...] “funções de aceleração de estudos de jovens com defasagem idade-série e regularização do fluxo escolar” (HADDAD & PIERRO, 2005, p. 118).

Desta forma, os novos desafios se apresentam à educação de jovens e adultos na eminência de novos caminhos para a concretização de uma educação de qualidade, da qual se possa realmente afirmar, libertadora. Uma escola que concretize a superação do senso comum e que possibilite a construção de um sujeito permeado pela reflexão crítica, cujo olhar possa compreender as contradições e teias ideológicas que estão expostas nas entrelinhas da vida cotidiana, pressuposto de compreensão crítica e interação com o mundo no qual este se insere, em todas as formas de linguagens possíveis, sejam estas escritas ou por meio das linguagens midiáticas.

Referências

ALMEIDA, M. J. **Imagens e sons: a nova cultura oral**. São Paulo: Cortez, 2001.

AUSUBEL, D.P., NOVAK, J. D; Hanesian, H. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana - 1980.

COUTINHO, M. L. **O estúdio de televisão e a educação da memória**. Tese de doutorado. Campinas: Unicamp, 2001.

FONSECA, M. C. F. R.. **Educação matemática de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica: 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____, **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

FURTADO. A M. R. **Projetos e estratégias para o ensino de jovens e adultos**. ESAB – Escola Aberta Superior do Brasil. Espírito Santo, 2007.

GODINHO, A. C. F.; KATO, L. K. Da leitura de imagens à leitura do mundo. In: MOLL, J. org.; SANT'ANNA, S. M. L. (et al.). **Educação de Jovens e Adultos - Porto Alegre: Mediação**, 2004.

HADDAD, S; PIERRO, M. C. D. **Escolarização de jovens e adultos**. In: **Educação como exercício de diversidade**.

– Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005. 476 p. (Coleção educação para todos; 6).

MOLL, J. (org); SANT'ANNA, S. M. L. (et al). **Educação de Jovens e Adultos** - Porto Alegre: Mediação, 2004.

SANZ, L. A. A transdisciplinaridade pervertida: uma crônica sobre as relações entre a educação e os meios de comunicação. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org). **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas: Ação Educativa, 2001.

SANT'ANA, R. C. G.; SANTOS, P. L. V. A. C. In: VIDOTTI, S. A. G. (Coord.). **Tecnologia e conteúdos informacionais: abordagens teóricas e práticas**. São Paulo: Ed. Polis, 2004.

SOUZA, M. A. **Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: Ibpex, 2007.

PIERRO, M. C. D; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação Concepção Dialética, Libertadora do Processo de Avaliação Escolar**. São Paulo: Libertad, 2000.

MOURA, T. M. M. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky**. Maceió; EDUFAL, 1999.

WILSON, C. et al. **Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores**. Brasília: Unesco, UFMT, 2013.

CERIGATTO, M. P. **Mídia, informação e participação social: competências centrais para a alfabetização midiática**. X Conferência Brasileira de Mídia Cidadã e V Conferência Sul-Americana de Mídia Cidadã UNESP | FAAC | Bauru-SP | 22-24 de abril de 2015 Disponível em: [dt2-9.pdf \(unesp.br\)](#) Acesso em 28/03/2021.

SILVA, V. C. O. **Multiletramentos: desenvolvimento de habilidades de escrita de textos em contextos digitais**. Disponível em: [1607.pdf \(ufu.br\)](#) Acesso em 02/03/2021.

SILVA, M. F. R. M.; CARDOSO, C. M. **Letramentos e multiletramentos: práticas de texto no ensino superior**. RevLet – Revista Virtual de Letras, v. 08, n° 02, ago/dez, 2016 ISSN: 2176-9125. Disponível em [Microsoft Word - Maria Felícia Romeiro Mota Silva e Chislene Moreira Cardoso.docx \(revlet.com.br\)](#) Acesso em 20/02/2021.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

CAPÍTULO III

As Práticas Sociais de Linguagem na Construção de Saberes dos Sujeitos do Campo

Maria Jacione da Silva Freitas¹
Miranilde oliveira Neves²

*A leitura de mundo precede a
leitura da palavra*
PAULO FREIRE

O campo é um espaço no qual se dá a disputa. É um território de relação de poder, pois “Os campos são lugares de relações de forças, as quais implicam tendências imanentes e probabilidades objetivas. Um campo não se orienta totalmente ao acaso.” (BOURDIEU, 2002, p.27).

Pelo valor simbólico que representa, a noção de campo desenvolvida por Bourdieu, nos permite refletir sobre o espaço social da Educação do Campo, no qual os camponeses ao longo da história, têm presenciado essa relação de poder, com a presença de um estado “opressor”, o qual tem, historicamente, incentivado grandes projetos, que não beneficiam os camponeses, em especial, na Amazônia. Nesse sentido, a educação do campo é uma construção social e histórica, onde claramente são construídas as relações de poder. Assim, este

1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. Especialista em Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável na Amazônia. E-mail: jacigeografia@outlook.com

2 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. Doutora em Educação e professora no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA. E-mail: miranilde.oliveira@ifpa.edu.br

trabalho pretende tecer algumas reflexões sobre as práticas sociais de linguagem na construção de saberes dos sujeitos do campo.

Nessa perspectiva, só conhece o chão da sala de aula camponesa da Amazônia paraense quem nele pisou. A Amazônia é uma região única no que tange aos seus aspectos ambientais, sociais e culturais. Nesse sentido, nós professores, que adentramos nas salas de aulas camponesas, mediamos processos da principal agência de letramento escolar – que é a escola.

Na sala de aula se aprende que nem sempre são suficientes livros e cadernos; algumas vezes, os estudantes precisam tocar na terra, para sentirem-se parte dela, molhar os pés nos igarapés para sentir a leveza da água. Esses aspectos nos ajudam a compreender que nós professores das escolas camponesas, temos uma grande responsabilidade com os estudantes do campo, dentre outras questões, no que se refere ao fortalecimento da leitura e escrita; mas não qualquer leitura e não qualquer escrita.

Essa escrita ela precisa ser contextualizada com a vida do camponês, que essa leitura, seja leitura de mundo; de tal forma que ambas dialoguem com as práticas sociais de linguagens.

A escola tem um papel de grande importância no desenvolvimento de um sujeito letrado. Nesse sentido, precisamos refletir que a construção de saberes não é qualquer construção; o saber é algo que deve ser construído nas relações sociais, na interação com os sujeitos. Mas afinal, o que ensinar ao estudante do campo?

Um ensino que respeite os seus saberes, para que ele não se desvincule do campo e/ou das suas culturas, da sua realidade. Arroyo (2004, p. 74) defende que os profissionais da educação precisam compreender os alunos: “como sujeitos de

história, de lutas, como sujeitos de intervenção, como alguém que constrói, que está participando de um projeto social, por isso que a escola tem que levar em conta a história de cada educando e das lutas do campo”.

Molina e Freitas ressaltam que “É relevante incorporar no trabalho pedagógico a materialidade da vida real dos educandos, a partir da qual se abre a possibilidade de ressignificar o conhecimento científico que, em si mesmo, já é produto de um trabalho coletivo”. (MOLINA e FREITAS, 2011, p. 26).

Indubitavelmente trabalhar com leitura e escrita, em uma aproximação intrínseca com o sujeito é algo extraordinário, pois partir do concreto para o abstrato é sempre muito mais proveitoso e prazeroso.

Nas últimas duas décadas, principalmente, têm surgido no Brasil, várias reflexões no que tange às competências de leitura e de escrita necessárias para a participação em práticas sociais letradas. Dentro desse contexto, o letramento torna-se um conceito de tema interdisciplinar do âmbito social, cognitivo e linguístico.

A partir de tais reflexões começa a aparecer esse termo em documentos norteadores da educação brasileira, como também por alguns teóricos brasileiros que têm se debruçado sobre o tema.

Magda Soares é uma das estudiosas sobre letramentos no Brasil e com algumas obras publicadas vem contribuindo grandemente para entendermos seus desdobramentos na sociedade brasileira. A autora explica que mesmo que a discussão sobre os letramentos tenha ocorrido em sociedades distanciadas com diferenças culturais, geográficas, e socioeconômicas, houve uma necessidade “de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as

práticas do ler e escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita.” (SOARES, 2017, p. 30-31). Foi, portanto, nesse contexto, que “[...] em meados dos anos de 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do letramento no Brasil”.

O termo letramento pode ser considerado atual no campo da educação brasileira. Conforme Soares a criação do letramento, no Brasil, se deu por caminhos diferentes de outros países, como a França e os Estados Unidos, no Brasil a discussão sobre letramentos surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, enquanto nos outros países, ela se diferencia desde a sua concepção.

Na busca para uma melhor compreensão das práticas sociais de letramentos, recorreu-se a Marcuschi (2010), o qual cita que as mudanças ocorridas, a partir da década de 1980, na forma de se conceber a linguagem, o sujeito e o texto levaram a novas maneiras de se perceber também as relações entre oralidade e letramento.

Partindo da visão de língua e texto como um conjunto de práticas sociais, Marcuschi (2010) defende que não é possível realizar investigações sobre a oralidade e os letramentos sem articulá-los a seus papéis na civilização contemporânea. Nesse sentido, não é possível estabelecer semelhanças e diferenças entre os contrapontos formais dessas práticas, ou seja, a fala e a escrita, sem associá-las a seus usos cotidianos.

Admitir que oralidade e letramento são práticas sociais de uso da língua implica acreditar que seu emprego nas atividades da sociedade é uma característica essencial dessas práticas. Necessitamos, assim, tomar os usos da língua como primordiais em seu estudo. “Uma vez adotada a posição de que lidamos com práticas de letramentos e oralidade, será

fundamental considerar que as línguas se fundam em usos e não o contrário”. (MARCUSCHI, 2010 p. 16).

Ao discorrer sobre as relações entre oralidade/letramento e fala/escrita Marcuschi (2010, p. 16,17) ressalta que:

Numa sociedade como a nossa, a escrita, enquanto manifestação formal dos diversos tipos de letramento é mais do que uma tecnologia. Ela se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia a dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural.

Mediante essa reflexão apresentada pelo autor, considera-se a importância de trazer situações reais de uso da leitura e escrita para dentro do ambiente escolar. O papel eficaz desse letramento precisa desenvolver nos estudantes, diversas habilidades nos usos sociais da leitura e da escrita.

Marcuschi (2010, p. 18) ressalta que práticas sociais “determinam o lugar, o papel e o grau de relevância da oralidade e das práticas de letramento numa sociedade, e justificam que a questão da relação entre ambos seja posta no eixo contínuo sócio-histórica de práticas”. Dessa maneira, a fala e a escrita possuem características particulares que as configuram como manifestações textuais-discursivas de modalidades distintas e podendo englobar aspectos comunicativos e discursivos.

Marcuschi destaca alguns aspectos interessantes de observar na relação da língua falada e da língua escrita. Saliência que a língua, tanto falada quanto escrita, “reflete, em boa medida, a organização da sociedade” (MARCUSCHI, 2010, p. 35,). Isso se dá devido às relações entre a língua e as representações sociais; é por meio da língua que os seres humanos podem constituir e firmar crenças e pontos de vista sobre os variados acontecimentos do mundo. Assim, junto

à cultura, o que torna o ser humano mais peculiar dentre os demais seres vivos é “o fato de ele dispor de uma linguagem simbólica articulada que é muito mais do que um sistema de classificação” (MARCUSCHI, 2010, p. 35).

Schneuwly e Dolz (1999, p. 6) afirmam que “as práticas de linguagem implicam dimensões, por vezes, sociais, cognitivas e linguísticas do funcionamento da linguagem numa situação de comunicação particular”.

A partir desse conceito apresentado por Schneuwly e Dolz (1999), procura-se aqui entender o papel que essas práticas sociais de linguagens podem exercer na aprendizagem dos estudantes do campo, uma vez que esses sujeitos têm direito a uma educação pensada, desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais; sendo assim, é necessário que as práticas sociais de linguagens possam contribuir na construção dos saberes deles. Assim, o(a) educador(a) do campo, precisa desenvolver no estudante a autonomia e criticidade nas diferentes esferas sociais em que transita.

Para Schneuwly e Dolz (1999, p. 6) de uma forma mais concreta, “uma ação de linguagem consiste em produzir, compreender, interpretar e/ou memorizar um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos”. Nesta perspectiva, entende-se que as ações de linguagens devem ser minuciosamente planejadas, com o objetivo de proporcionar uma aprendizagem significativa aos estudantes do campo, contribuindo para que possam refletir criticamente sobre sua realidade, sendo capazes de produzir e compreender melhor sua realidade a partir da escrita e da oralidade.

Schneuwly e Dolz (1999, p. 6) contribuem ainda para o melhor entendimento, quando afirmam que “a relação dos

atores com as práticas de linguagem também varia e a distância que pode separá-los ou, ao contrário, aproximá-los tem efeitos importantes nos processos de apropriação”. Acrescentam ainda que “Estudar o funcionamento da linguagem como práticas sociais significa, então, analisar as diferenciações e varrições, em função de sistemas de categorizações sociais à disposição dos sujeitos observados”.

Os autores, ao explicarem a relação dos atores sociais com as práticas de linguagem, relatam que determinados atores podem ficar mais próximos ou mais distantes dessa linguagem, tal pensamento contribui, quando se pensa nessa aplicação de práticas de linguagem aos estudantes do campo, pois quando esses sujeitos têm valores, costumes, tradições valorizados na escola, certamente, sentem-se mais próximos das diversas formas de linguagens, mas quando esse processo é inverso, cria-se um distanciamento gigantesco entre os estudante e as práticas de linguagem.

O professor que atua com os estudantes do campo tem esse desafio de fazer com que as práticas sociais de linguagens possam, de fato, estar a serviço dos sujeitos da escola, ao contrário, haverá um reforço das desigualdades sociais estabelecidas no campo.

Kleiman (2008) apresenta o estudo do letramento como o “estudo das práticas relacionadas com a escrita em toda atividade da vida social” (Kleiman 2008, p.489), assim, a pesquisadora mostra que não é uma prática que acontece somente na escola, fazendo parte do cotidiano do estudante, perpassando pelo campo da educação em suas múltiplas possibilidades, mas a ação de letrar se concretiza de fato no lugar que o sujeito está inserido.

Para Rojo (2009), um dos principais objetivos da escola é

“possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida *do campo*, de maneira ética, crítica e democrática”. (ROJO, 2009, p. 107). (*Grifo das autoras*)

“Os Estudos do Letramento defendem uma concepção pluralista e multicultural das práticas de uso da língua escrita”. (KLEIMAN, 2008, p.490), a escritora acrescenta ainda que “os saberes necessários para usar a escrita são de fato muitos e diversificados, e ainda mais são aqueles necessários para ensinar esse fazer”. [...], (KLEIMAN 2008, p.491-492).

Nesse contexto, Rojo (2009) em conexão com as ideias de Kleiman (2008) enfatiza que o trabalho com os letramentos múltiplos significa deixar de “ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais” (ROJO, 2009, p. 107).

É sabido que os educadores do campo têm vivenciado diversos desafios no que tange a construção de leitura e escrita através de atividades agradáveis e prazerosas. Nessa perspectiva, buscar novos caminhos e novas posturas de trabalho para e com os estudantes do campo tem sido uma das metas essenciais do educador do campo; pois o educador tem o desafio de criar situações didáticas em que seus educandos sintam parte do processo educativo.

Dessa forma, entendemos a aprendizagem da leitura e da escrita como um processo dinâmico, por isso deve ser levado em consideração ao uso social (letramentos).

Acreditamos que cada contexto possui suas particularidades e no campo é que as relações sociais são construídas; assim é possível, e necessário, utilizar diversas atividades com

competência, para que a linguagem e a escrita cumpram sua função social; de forma que possamos estar introduzindo os educandos no mundo letrado.

Não há receitas prontas de como fortalecer a leitura e escrita com usos sociais de linguagens, no entanto pretendemos socializar algumas dicas práticas de intervenções para as salas de aulas camponesas, no intuito de levar o educando a avançar no seu processo de construção de conhecimento. Assim, apresentamos algumas propostas de ações pedagógicas para a intervenção na realidade dos educandos camponeses nas práticas sociais de linguagens vejamos:

Correio camponês: Em um espaço da sala cria-se um ambiente denominado de correio, pode ser uma caixa de papelão decorada ou outro objeto qualquer. Os estudantes serão incentivados a escreverem cartas ou bilhetes para as pessoas que desejarem, no entanto, uma vez por semana serão motivados a escreverem cartas relatando os problemas de sua comunidade; e destinatarem as autoridades competentes; solicitando que tais problemas sejam resolvidos, como por exemplo, o reparo de estradas; troca de lâmpadas nos postes de energia; reformas da escola etc.

Nesta atividade sugerida, a escrita acontece como prática social, pois nela há situações dialógicas e isso é de um enorme valor.

Roda de conversa camponesa: Espaço para a valorização da cultura negra, indígena, dos povos das águas e das florestas; a roda de conversa é um momento oportuno para trabalhar a identidade do sujeito camponês, fazendo registros dessa roda de conversa, que dependendo da faixa etária que o educando

se encontra, o professor poderá formalizar essa roda nos mais diversos materiais escritos, um deles é a produção da biografia dos estudantes camponeses, valorizar esses sujeitos como construtores de suas histórias, oportuniza os mesmos a não terem vergonha de assumir sua identidade camponesa.

MIYASHIRO (2016) observa que a “A oralidade é uma realidade muito presente na família, na escola e na sociedade brasileira”. (MIYASHIRO 2016, p.8), conforme colocado pela pesquisadora a oralidade tem uma importância muito grande para os sujeitos, por isso afirmamos que ela deve ser bem trabalhada em sala de aula.

Clube de leituras camponesas: Apresentamos como outra boa estratégia para se desenvolver as estratégias de leitura, a partir da valorização da diversidade textual, estimulando os estudantes a conhecerem seus usos e suas funções sociais. poemas, lendas, letras de músicas regionais e locais, cantigas de rodas, dentre outros gêneros.

Miyashiro (2016) contribui dizendo que:

A escola, além de procurar conhecer a cultura dos alunos, suas histórias de vida, possa incentivar a prática da pesquisa pelos alunos e junto com eles realizar coleta de dados sobre depoimento oral de pessoas da família ou da comunidade que valorize as histórias e que possa construir um mapeamento cultural local, na busca de fortalecer a autoestima e identidade dos envolvidos neste processo. (MIYASHIRO, 2016, p.10).

Nesse sentido, a escola tem essa função estimuladora, de forma que esses estudantes sintam motivados a protagonizar a partir desses estímulos ofertados a eles.

Vivências camponesas: Apresenta-se como uma metodologia importante de ser trabalhada de forma prática com os estudantes, enfatizando o desenvolvimento sustentável, incentivando os estudantes a interagir com o meio em que vivem de forma que escrevam sobre a agricultura de sua comunidade e de como preservar essa riqueza natural.

A riqueza dessa atividade está na possibilidade de trabalhar com textos regionais, dando ênfase em autores regionais e locais, de forma que o estudante possa se vê nessa leitura, isso é muito importante; exemplificando uma atividade de leitura aqui na Amazônia com a letra de música do carimbó, que é uma música local e popular, há várias possibilidades de dialogar diretamente com o cotidiano do estudante, contribuindo para grandes reflexões sociais, contribuindo para serem leitores críticos.

É evidente a riqueza da letra da música de carimbó abaixo; ela dialoga com a realidade dos estudantes camponeses amazônicos. Assim, o educador de qualquer região poderá também utilizar suas letras de músicas como possibilidades reais de trabalhar letramentos e valorizar as vivências camponesas.

*Rala, rala a mandioca,
Espreme no tipiti
Separa na taipoca
Apara o tucupi.
Prepara o meu tacá
Gostoso como o açáí. (Pinduca)*

Esses tipos de leituras que partem da vivência são muito prazerosas, porque abre infinitas possibilidades de discussões, que podem nascer no chão da sala de aula, perpassar

pela casa de forno, e ganhar proporções imagináveis nesse universo camponês.

Escritas camponesas: Essa proposta de escrita camponesa é muito valiosa, pois é uma oportunidade do educador incentivar seus estudantes a escreverem suas memórias, além de incentivar as práticas sociais de linguagens, desperta o protagonismo dos estudantes, mostrando que suas histórias são tão importantes quanto as escritas no livro didático.

“O compartilhamento dos valores culturais como tradição, história dos povos é um dos critérios importantes para a manutenção dos grupos sociais [...]. (MIYASHIRO 2016, p.8). Assim uma sugestão aqui indicada para a escrita camponesa como gênero textual no ambiente escolar é a construção de fanzine.

O fanzine é um instrumento importante na aquisição de saberes e na construção de leitores e cidadãos críticos. Ele é uma ferramenta que pode auxiliar na aprendizagem e melhora até de certa forma o desenvolvimento em outros aspectos no cotidiano dos estudantes.

Segue abaixo a imagem da capa de um fanzine, ressaltamos que os materiais utilizados para a confecção desse fanzine foram recortes de livros usados, cola, caneta porosa, tesoura, tinta guache e papel A4, mas há outros modelos mais simples, dependerá da imaginação dos estudantes.

Ilustração e fotografia



Jacione Freitas (2021)

Além das ações citadas, podemos perceber que há diversas outras possibilidades que podem auxiliar o educador do campo, na execução de atividades como essas propostas por nós.

Está claro que a nossa tarefa enquanto educadores do campo, não é apenas ensinar a ler e a escrever, mas é, sobretudo, levar os indivíduos a se envolverem em práticas sociais de leitura e escrita.

Acreditamos que atividades como essas propostas ajudam na construção de aprendizagens significativas, devido ao fato de estimularem o protagonismo do estudante, elemento importantíssimo para esse processo de ensino e aprendizagem do estudante.

Salientamos ainda que, diante da diversidade de práticas sociais, esse trabalho propôs não somente ficar no campo teórico, mas apresentar algumas dicas de intervenção pedagógica, esse elemento para nós é central, pois não basta só teoria, é necessário experimentar se essa teoria aplicada serve mesmo para o que estamos propondo.

Espera-se que este texto possa contribuir para as práticas pedagógicas na educação básica. Então, professor, agora é sua vez de colocar em prática ações de letramentos em sua sala de aula; lembre-se de que essas ações devem ser planejadas, executadas e avaliadas e não se pode esquecer de registrar e compartilhar essa experiência com outros educadores do campo; afinal, em todas as regiões tem-se muitos elementos que precisam ser explorados e compartilhados pelos estudantes.

Referências

ARROYO. M. G.; CALDART. R. S. e MOLINA. M. **Por uma educação do campo.** (Org). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BOURDIEL, Pierre. **Os usos sociais da ciência.** Por uma Sociologia Clínica do Campo Científico. São Paulo: Editora Unesp.2002

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino.** Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n°11, p.5-16, maio-ago. 1999.

KLEIMAN, Angela B. **Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna*** Linguagem em (Dis)curso – LemD, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

MARCUSCHI, L.A **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** 10ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

MIYASHIRO, Shirlei Fernandes de Oliveira. **Lendas e Mitos no ensino fundamental.** Disponível em: <file:///C:/Users/Microsoft/Documents/TCC/lendas/Lenda-seMitosnoensinofundamental.pdf>. Acesso em: 12 de Maio de 2021.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p., abr. 2011.

PINDUCA. **Letra de música *Garota do tacacá*.** Disponível em: <tps://www.lettras.mus.br/pinduca/551413/h>. Acesso em 12 de maio de 2021.

ROJO, Roxane **Letramento múltiplos, escola e inclusão Social.** São Paulo, Parábola 2009.

SOARES, Magda, **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2017.

CAPÍTULO IV

O Gênero Cartum nos Livros Didáticos de Inglês como Forma de Ampliar a Leitura Crítica de Textos em Língua Inglesa

Ederson Renan Pacheco Farias¹

Tânia dos Santos Silva Farias²

“Todas as questões que envolvem o uso da língua não são apenas questões linguísticas; são também questões políticas, históricas, sociais e culturais [...]” (ANTUNES, 2009)

Nesse tempo incerto e conturbado, no tocante às aulas presenciais devido à Pandemia do Covid-19, como será que os professores de Língua Inglesa têm desenvolvido suas aulas remotas ou híbridas de forma satisfatória? Com um número limitado de laudas e materiais apostilados a serem compartilhados nas plataformas virtuais para os alunos, o desafio de ensinar independentemente da disciplina, só cresce à medida em que as escolas se adequam ao novo formato de ministrar aulas à distância, ou em turmas reduzidas e intercaladas, haja vista que uma boa parte dos profissionais de educação ainda está em processo de formação e apropriação dos recursos tecnológicos.

Para que o ensino de Inglês, nesse contexto, possa ser mais desafiador e menos desmotivador, urge a necessidade

1 Professor de Ensino Técnico da Seduc, doutorando pela startup integralize, e-mail: renanfarias13@yahoo.com.br

2 MBA em Recursos Humanos, cursando MBA em Empreendedorismo, marketing e finanças, e-mail: shaila.tania@gmail.com

de explorar, a princípio, estratégias de leitura que mobilizem as competências essenciais³ do Inglês.

Nesse sentido, faz-se necessário trabalhar com textos curtos, atrativos, críticos os quais possam ser compartilhados de modo mais pragmático, proporcionando aulas mais interessantes e menos prolixas e surreais. Para tanto, os cartuns, como subgênero dos quadrinhos, podem ser explorado como instrumento de incentivo à leitura e criticidade de textos em língua estrangeira, a saber, o inglês.

Pode-se conceituar o termo “gênero textual” como mega instrumento de ensino e aprendizagem tanto de uma Língua Materna quanto de uma Língua Estrangeira. (DOLZ & SCHNEUWLY, 1997, p.5), visto que é impossível nos comunicar, seja de forma verbal ou não, sem fazer uso desse objeto de ensino e aprendizagem. Não são modelos pré-moldados e fechados, no entanto são flexíveis e dinâmicos, na medida em que os sujeitos adaptam conforme as suas e intenções.

Os textos de cunho humorístico, por sua vez, merecem uma atenção mais minuciosa, uma vez que são repletos de “efeitos de sentidos” que muitas vezes estão subentendidos, logo, isso vai exigir muita habilidade por parte dos leitores; habilidades que muitas vezes não são absolvidas com simples “técnicas” de leitura.

Mesmo sendo um gênero “curto”, o cartum acomoda diversos recursos linguísticos que, geralmente, não são explorados por parte de muitos educadores, sendo as expressões idiomáticas as mais recorrentes. Além de utilizar muitos eufemismos, duplos sentidos, ironias, textos humorísticos segundo Possenti (2010):

[...] exploram certos fatos e outros textos, próximos e distantes, e seguem outros procedimentos característicos desse gênero (criam surpresas, mudam direção etc) como o fazem também outros gêneros em relação aos procedimentos característicos. O que nos faz pensar que o humor é cultural, ou mais dependente de fatores culturais do que outros fenômenos – textuais ou não – é, mais frequente, o desconhecimento dos dados e, talvez, sobretudo, o fato de que, no caso do humor há uma manifestação clara de seu funcionamento, o riso. Quando ele não ocorre, atribuímos esse fato a uma diferença de cultura. [...] (POSSENTI, 2010, p.146)

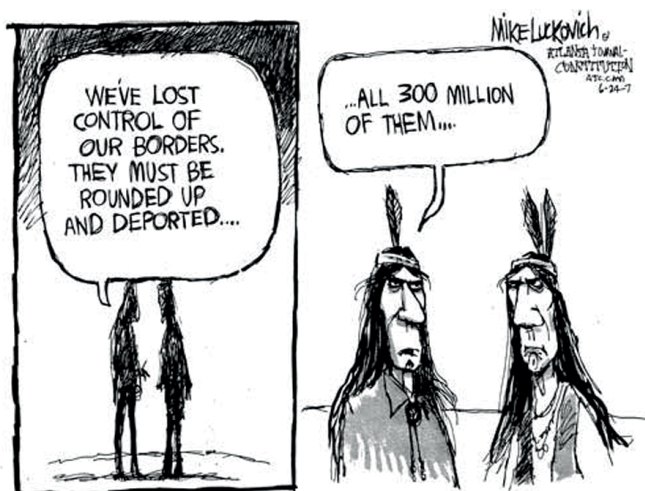
No que diz respeito ao livro didático, acredita-se que nós, educadores de língua estrangeira, ainda não dispomos das melhores opções (ou seja, livros didáticos que analisem a língua não como uma estrutura fechada, mas como um conjunto de possibilidades e variações). Dessa forma, podemos explorar esses recursos de muitas formas, a saber, formas mais produtivas que contribua para o ensino e aprendizagem do inglês. No capítulo três do livro *Português no ensino médio e formação do professor*, Jurado (2010) afirma que:

A análise e a discussão do trabalho de leitura proposto por este tipo de material didático são relevantes, à medida que podem contribuir para que o professor passe a olhar esse material mais criticamente, interferindo nas propostas, para melhorá-las ou complementá-las de acordo com as suas necessidades.[...]” (JURADO, 2010, p.37)

Furtado (2013) diz que “a relação quadrinhos-livro didática não é recente. Eles vêm sendo utilizados há décadas e só recentemente alguns autores têm dado algum espaço de

destaque nos manuais. (FURTADO, 2013, p.40)”. É fato, os quadrinhos bem como os Cartuns charges, e caricaturas são gêneros que proporcionam entretenimento. Portanto, acredita-se que esses textos jocosos estão entre as preferências dos alunos da contemporaneidade, como se pode perceber no quadrinho abaixo:

Figura 01 – exemplo de charge jocosa



Retirado de <<https://hemisphericinstitute.org/en/emisferica-14-1-expulsion/14-1-essays/the-border-s>>. Acesso em 30 de mar. 2021

A prática de ensino, remoto ou híbrido, corroboram para criação de materiais mais personalizados, intergenéricos e com efeitos mais profissionais, visto que cada vez mais aplicativos e websites têm sido mais acessíveis aos professores de que na década passada, o que permite com que tais apostilas sejam “manuais didáticos” que podem complementar ou até substituir os livros didáticos os quais ainda não contemplem

a BNCC e metodologias mais ativas no âmbito do ensino de línguas, em especial.

Daí a relevância de o cartum fazer parte desse repertório, haja vista que ensinar línguas estrangeiras, como o caso do inglês, deve ser o mais imagético possível, a fim de estimular o aluno à leitura, principalmente, nesse tempo em que o estudante precisa desenvolver protagonismo e autonomia ao realizar as atividades escolares.

No âmbito da BNCC, Trigo (2020, s/p) ressalta que a Língua Inglesa deve proporcionar: educação integral, linguística, consciência crítica, formação do cidadão para o mundo, usos e interações entre falantes multilíngues e desmistificar crenças limitantes quanto a essa língua franca.

Os manuais didáticos são, no geral, um compêndio de textos fragmentados e multimodais, o que pode ser uma oportunidade de ressignificar e diversificar as ações relativas ao ensino e aprendizagem de línguas. No tocante aos cartuns, inseridos nesse suporte, é importante ser feito alguns questionamentos antes de utilizá-los, tais quais: como esse gênero vem sendo explorado nos livros didáticos de Inglês? Será que os cartuns desses livros foram produzidos por autores estrangeiros ou são meras versões do português para o inglês? Houve um aumento considerável de textos humorísticos nos mais variados suportes, inclusive nos livros didáticos, dessa maneira há uma necessidade de estudos que explorem esses fenômenos tanto em língua materna, quanto em língua estrangeira? Mesmo esses gêneros estarem presentes há muitos anos nos manuais didáticos, eles, provavelmente, foram pouco explorados no ensino de línguas.

Esses manuais, provavelmente, não atendem as necessidades das escolas da nossa região (Norte). Os educadores

preferem gêneros musicais e jornalísticos a gêneros humorísticos nas aulas de língua estrangeira. As competências voltadas para leitura e compreensão de textos em Língua Inglesa (tendo o livro didático como suporte), não exploram os efeitos de sentido e o humor do gênero cartum.

O livro didático é, possivelmente, um dos poucos recursos que as instituições públicas disponibilizam, contudo, as competências propostas pelos autores estão ainda distantes daquelas utilizadas no dia a dia dos educadores de língua.

Percebeu-se que a maioria desconhece a diferença entre os gêneros humorísticos mais comuns (cartum, charge, caricatura e história em quadrinho), dessa forma, não é possível trabalhar os elementos genéricos (características, suporte, objetivo e função social) desses textos de humor. Até nas formações as quais são feitas para tais professores “sugerem” outros gêneros.

Não se quer dizer que o cartum é o gênero mais “ideal” em relação aos outros, no entanto, vale ressaltar que esses textos cômicos, assim como qualquer outro, têm características bem peculiares e que são importantes para desenvolver muitas competências nos discentes da educação básica. Então como trabalhar com um gênero pouco explorado pela maioria dos profissionais da educação? Quais competências têm sido abordadas nos manuais didáticos e nas formações dos professores de inglês? A princípio, espera-se fazer um estudo analítico acerca do cartum, a fim de mostrar que o ensino e a aprendizagem de língua requerem mais que conhecimento puramente linguístico, logo, exige conhecimentos acerca dos implícitos, culturas e outros.

Diferentemente do que acontecia na década passada, o ensino da Língua Inglesa nas instituições públicas de ensino

tem sido contemplado com um aumento significativo de livros didáticos, que por sua vez tem auxiliado os professores no dia a dia de suas atividades em sala. Dessa forma, é possível trabalhar com diferentes tipos e gênero de texto num curto espaço de tempo, tendo mais aproveitamento de que antes.

É válido lembrar que muitos livros didáticos estão em formato de PDF, o que pode facilitar o compartilhamento com discentes que não possuam o livro físico. Entretanto, sabe-se que nem tudo no livro se adequa a realidade das turmas, contudo esse recurso (ou melhor, alguns textos contidos nele) pode ser adaptado à luz da BNCC, que considera o Inglês uma língua descolonizada, desterritorizada, miscigenada, polifônica e híbrida. (TRIGO, 2020).

O livro didático, que outrora trazia mais textos dialogais, hoje propõe atividades mais interativas por meio de uma diversidade de gêneros, os quais trabalham um pouco de cada habilidade (*reading, writing, speaking and listening*), que são, de fato, essenciais para o estudante de Língua estrangeira (L.E). Com isso, pode-se dizer que temos um suporte muito precioso, especialmente para instituições as quais não disponibilizam de ferramentas tecnológicas, nem de estruturas físicas consolidadas.

Uma das questões que ainda é um desafio para o ensino de L.E nas escolas é o “paradigma” do ensino infundável dos conteúdos gramaticais. Quando o foco é ensino e aprendizagem de línguas, há muitos elementos envolvidos que superam os puramente linguísticos, ou seja, quando se estuda uma determinada língua deve-se, pois, analisar fenômenos políticos, históricos, sociais e culturais (ANTUNES, 2009, p.21); se se focar apenas em normas gramaticais, não há

como compreendermos, profundamente, nem mesmo o gênero textual mais simplório que exista.

Não é fácil derrubar paradigmas, muito menos aqueles que estão relacionados ao ensino de idiomas, já que, de muitos anos para cá, muita coisa ainda não mudou. Um paradigma que ainda está presente nas aulas de inglês, por exemplo, é o incansável exercício descontextualizado de normas gramaticais. Está comprovado que isso é uma das crenças que muitos têm acerca do ensino de língua estrangeira.

Na medida em que algumas “crenças” são extirpadas das aulas de L.E, novas estruturas devem ser erguidas; por isso acredito que explorar os gêneros de humor, a saber o cartum, é um recomeço não apenas para se trabalhar com o ensino e aprendizagem de uma língua na escola de uma maneira mais ampla, mas também, para pesquisar mais acerca dos efeitos de sentido causados a partir dos gêneros cômicos.

De acordo com Possenti (2010), os estudos sobre textos humorísticos têm crescido nos últimos anos em diversos campos de pesquisa tais como história, sociologia, psicanálise, e inclusive os estudos sobre a linguagem. “Embora cada uma dessas *coletâneas cômicas* tenha focos diferentes, pode-se utilizar as mesmas estratégias de leitura para deprendermos o sentido dos mesmos, já que todos tem o humor como pano de fundo. (POSSENTI, 2010, p. 27)

Sabe-se que há algumas pesquisas em muitos estados do Brasil sobre o gênero cartum e outros textos humorísticos, contudo aqui no Norte há poucos estudos nessa área. O humor, num âmbito geral, é utilizado como “quebra-gelo” em diversas situações: apresentação entre pessoas desconhecidas (em situações formais ou não), digressões em eventos diversos (palestras, textos publicitários e assim por diante.

Logo, o humor não é algo exclusivo da piada, das histórias em quadrinhos e de outros semelhantes a esses; ele, por sua vez, perpassa pela vasta gama de gêneros e subgêneros como nunca em toda a nossa história.

Como o Cartum foi o que mais notifiquei nos livros didáticos, decidi aprofundar-me um pouco mais nesse gênero, pois uma das características que mais o diferenciam dos demais gêneros do humor é o fator atemporal. Dessa forma, independente da época em que se vive, ele nunca será considerado ultrapassado.

O ensino fundamental é uma etapa em que boa parcela dos discentes, atualmente, estão um pouco dispersos nas aulas. Eles privilegiam mais os aplicativos diversos, em especial com vídeos amadores que logo viram *memes* entre os jovens de suas faixas-etárias, de que os livros didáticos e cadernões (apostilas de todas ou boa parte das disciplinas), por isso, acredita-se que essa ferramenta deve ser trabalhada de forma objetiva e estimuladora, pois fazer leitura e interpretação de gêneros longos com propósitos puramente gramaticais. Esses métodos um pouco tradicionais e “reducionistas” acerca do ensino de L.E, precisam ser repensado, visto que tanto professores, quanto os alunos, necessitam superar essas crenças que estão enrijecidas ao longo dos anos. Pagano (2013) ao tratar de algumas crenças a respeito do ensino de língua, afirma que:

Pressupostos em relação ao método de aprendizagem de uma língua, o papel do professor em sala de aula, a relevância da gramática no processo de aquisição da língua, ou o roteiro a ser seguido para aprender o idioma são exemplos de crenças que os alunos possuem a respeito da aprendizagem de línguas estrangeiras. (PAGANO, 2013, p.10)

Se todos querem que os aprendentes tenham certa autonomia para ser mais proficiente, é preciso que o ensino e aprendizagem de língua seja construído e reconstruído antes, durante e depois da Educação Básica. De acordo com Borges & Salomão (2003, p.327) “a linguagem é a primeira forma de socialização da criança”, visto que todo o seu sistema sensorial se cresce, na medida em que interage na escola.

A autonomia, de fato, acontecerá somente quando o aluno passa a ser o agente de sua aprendizagem, logo, cabe ao educador dar subsídios para o referido trilhar esse caminho árduo e desconhecido (ANDRADE & SÁ, 2000, p.49-50); se aquele desconhece as peculiaridades de cada gênero, a autonomia dar-se-á de um modo incoerente e desmotivador.

Por outro lado, espera-se, também, com esse projeto analisar não só o humor e as competências propostas pelos autores dos livros; pretende-se analisar a frequência ou não das expressões idiomáticas que, num âmbito geral, são “desdenhadas” das aulas de língua estrangeiras (especialmente nas escolas públicas), por inúmeros fatores que não cabe aqui elenca-los. É fato que é de extrema complexidade trabalhar com o *idiomatic expressions* ou *slangs* (gírias), porém esse desafio pode ser vencido. Logo, pode-se afirmar que eles são de suma importância, já que os discentes irão conhecer as outras variações linguísticas da língua estrangeira, percebendo que, de fato, não existe uma língua sequer puramente formal.

Sabendo que “a possibilidade de desenvolver um projeto em Língua Inglesa está subordinado ao nível de domínio textual do aluno” (SELBACH, 2010, p.131) é interessante, primeiramente, avaliar os textos em geral de alguns manuais didáticos para saber se está ou não de acordo com a série destinada. Somente a partir desse momento, serão escolhidos

dois autores distintos (inglês), um livro de produção brasileira e o outro de origem estrangeira, para então iniciarmos, de fato, a essa pesquisa.

Após verificar se tais recursos didáticos estão de acordo com o foco da minha pesquisa, decidiu-se que para a realização da mesma será necessário dividir o projeto (a princípio) em quatro etapas:

Quando o assunto é trabalhar com textos de língua estrangeira, para nós educadores, sempre é um desafio, já que, via de regra, os alunos não veem a leitura como uma fonte de prazer; eles a encaram como uma obrigação. Segundo Holden (2009) a leitura de textos em L.E é uma das habilidades mais úteis que seus alunos podem aprender. “É a habilidade que usam fora da sala de aula, e que permanece com eles, após deixarem a escola, pelo resto da vida.” (HOLDEN, 2009, p. 56).

De acordo com a mesma autora, deve-se mostrar aos discentes (antes de lerem um texto em inglês) o assunto, com intuito de despertar o interesse, oferecendo apoio linguístico a fim de auxiliá-los a depreender os pontos mais relevantes e ensinar estratégias de leitura as quais ajudem a compreender um determinado tipo de texto. (p.64)

O ensino de Línguas estrangeiras requer mais que um conhecimento puramente linguístico do idioma; e sim construir “uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem” (QCER, 2001, p.23)

No caso do cartum, a compreensão do texto ganha múltiplas possibilidades de leituras, perdendo apenas para os de cunho literário. Como esse subgênero critica costumes de um dado povo, sendo atemporal e genérica, o que não ocorre com a charge que possui limitação temporal, uma vez

que critica um dado personagem, fato ou acontecimento de cunho político (BASSALO, 2005, P.57).

Imaginemos cartuns que critiquem o índio, por exemplo. O efeito de tal abordagem vem de encontro com os a fragilidade promovida por discursos que estereotipam e descaracterizam esse público. Trabalhar esses textos nas aulas deve levar em consideração a “(des) construção” da imagem desse sujeito, logo, urge a necessidade de desmistificar esses estereótipos e agregar novas perspectivas, que sejam por sua vez mais tolerantes e valorizem o índio em sua valorização como ser de direitos e valores.

As primeiras imagens fotográficas de um índio foram realizadas na França em um conjunto de cinco daguerreotipo de índios os quais eram denominados de Botocudo (TACCA, 2011). Do discurso emerge a ideia do indígena ser um selvagem é uma realidade construída quase a nível mundial. Os textos humorísticos geralmente reforçam essa ordem do discurso e levam também a outros também estereótipos negativos, no que diz respeito às práticas culturais dessa identidade.

O humor na perspectiva de Gomes (2016) constitui-se como um campo muito diversificado, onde se pode encontrar gêneros de diversas espécies, entre elas os quadrinhos. Para Maingueneau (2011) o “produtor do enunciado respeita certas regras de jogo”, logo, esses interdiscursos estão atrelados a uma ordem em que o produtor do texto é atua como mediador dos discursos.

Como o ensino da área de linguagens é integrado, o uso do cartum nas aulas pode ser desenvolvido de forma colaborativa e interdisciplinar, como é o caso dos cartuns do paraense Biratan⁴:

4 Ubiratan Nazareno Borges Porto, “Biratan”, nasceu em Belém do Pará em 29/10/1950, e se formou em Publicidade e Propaganda pela Universidade Federal

Figura 02 – Cartum do Paraense Ubiratan



Retirado de <acervoh.wordpress.com/2015/06/08/cartum-na-Amazônia>. Acesso em 30 de mar. 2021

Figura 03 – Cultura Indígena



Retirado de <hemisphericinstitute.org/en/emisferica-14-1-expulsion/14-1-essays/>. Acesso em 30 de mar. 2021

do Pará. É cartunista profissional e bandolinista nas horas vagas. Biratan conquistou diversos prêmios no Brasil e no exterior e tem oito livros publicados. Trabalha como freelancer na área do humor e artes gráficas. Já teve seus cartuns exibidos em vários países da Europa, entre os quais França, Itália, Bélgica e Holanda, nos EUA e México

Pode-se verificar que tanto charges, quanto os cartuns coexistem em (inter) discursos que fragilizam a imagem da cultura indígena através desses textos cômicos. É certo que nem a charge, tão pouco o cartum tem a função social de enaltecer algum sujeito, entretanto quando se trata de um público historicamente desprestigiado, esses textos reforçam mais a ideia de que há culturas tradicionais que sempre estarão em desvantagens frente aos fenômenos da modernidade.

A partir do que foi exposto anteriormente, pode-se afirmar que ao professor cabe adaptar da melhor forma possível o que contem nos manuais didáticos; no caso do inglês, acredito que as tiras de humor, além de proporcionar uma leitura prazerosa, atrativa (ao olhos de qualquer leitor) é, sem dúvida, uma fonte de pesquisa que pode ser bem explorada, a fim de contribuir para o ensino de língua estrangeira nas escolas em geral, especialmente, àquelas que não dispõe de uma variedade de recursos tecnológicos.

As apostilas dos professores de Língua Inglesa precisam contemplar gêneros discursivos diversos, dando preferência para aqueles que explorem o humor como é o caso dos cartuns, propondo aos discentes, abordagens que consolidem um pouco de cada habilidade do inglês, porém baseado na BNCC e perspectivas do ensino e aprendizagem de língua que corroborem para perspectivas que extrapolem a dimensão puramente linguística e o método gramático-tradução.

Ademais, realizar leituras mais críticas a partir da depreensão dos múltiplos efeitos de sentido contidos no cartum, pode ser uma proposta mais estimulante e inovadora de que apenas discorrer sobre textos dialogais e extremamente formais. Logo, a coexistência de textos imagéticos de humor e de cunho mais jornalísticos, podem neutralizar os efeitos limitantes

que a educação brasileira e, até mundial, está atravessando nesse tempo de aulas “descontínuas” (não-presenciais) desde o início da pandemia do covid-19.

Referências

ANDRADE, Ana Isabel de Oliveira & SÁ, Maria Helena Almeida. **Didáctica da Língua estrangeira**. Coleção Horizontes da didáctica. Ed. Asa, 1992.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível** / Irandé Antunes, - São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BASSALO, Célia, **Escreve(a)**. Paka-Tatu Editorial/ Belém, 2005.

Borges & Salomão. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2003

BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro comum europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação**. Edição portuguesa. Porto: Edições Asa, 2001. Disponível em: <http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf.> Acesso em: 30 de mar de 2021

DOLZ, Joaquim & SCHNEUWLY, Bernard. **Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino**. Universidade de Genéve, n° 15, 1997.

ELLIS, Elizabeth. “**The Border(s) Crossed Us Too: The Intersections of Native American and Immigrant Fights for Justice**.”

Disponível em <https://hemisphericinstitute.org/en/emisferica-14-1-expulsion/14-1-essays/the-border-s-crossed-us-too-the-intersections-of-native-american-and-immigrant-fights-for-justice-2.html>> acesso em 30/03/2021.

FURTADO, Vanessa. **Histórias em quadrinhos e ensino**, Revista Língua Portuguesa nº43 – São Paulo, Escala, 2013
MAINGUENEAU, Dominique, **Gênesis do discurso**, 2008, Parábola Editorial, 2008.

_____ **A propósito do Ethos**. In: SALGADO, Luciana; MOTTA, Ana Raquel (orgs). *Ethos Discursivo*. São Paulo: Contexto, 2011, p.11 a 29.

PAGANO, Adriana. **Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação**. 4ªed – São Paulo, Contexto, 2013.
POSSENTI, Sírio; **Humor, e discurso**/Sírio Possenti – São Paulo: Contexto, 2010.

SUSAN, Holden. **O ensino da Língua Inglesa nos dias atuais** – São Paulo: SBC, 2009.

SELBACH, Simone. (supervisão geral). **Língua estrangeira e didática (coleção bem ensinar)**. – Petrópolis; Vozes, 2010.

TACCA, Fernando de. **O índio na fotografia brasileira: incursões sobre a imagem e o meio**. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.18, n.1, jan.-mar. 2011, p.191-223

TRIGO, Ghisleine, **Curso sobre BNCC** Disponível em <avamec.mec.gov.br> acesso em: 09/06/2020

CAPÍTULO V

O Processo de Ensino e Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos: a Construção da Linguagem Escrita

Ana Paula André¹
Pedro Alves²

*“Ninguém educa ninguém,
ninguém educa a si mesmo,
os homens se educam entre si,
mediatizados pelo mundo”*

PAULO FREIRE

Durante toda a história da humanidade, desde os primórdios até à atualidade, o homem sempre precisou de códigos de linguagem para se comunicar, bem como para realizar suas tarefas cotidianas, no entanto, nem sempre teve a linguagem escrita como aliada às suas práticas cotidianas. A partir do surgimento da escrita e mais tarde do processo educacional, a comunicação mudou de contexto, se valendo dos códigos linguísticos e da herança cultural que os mesmos deixaram para as próximas gerações. Muitos séculos se passaram e o ser humano foi aprimorando suas práticas a partir das inovações da ciência e da tecnologia e desta forma construindo o conhecimento.

Nesta construção, a linguagem escrita e o elo entre teoria e prática possibilitam diversas compreensões acerca do objeto

1 Professora Pedagoga da Rede Estadual de Educação do Paraná – SEED/PR, Mestre em Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. aninhandre21@gmail.com

2 Professor historiador da Rede Estadual de Educação do Paraná – SEED/PR, Mestre em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. pedrodarioalves@gmail.com

a ser conhecido e ainda, maior clareza para o estudante submerso neste processo. Quanto maior for a possibilidade de apresentar ao indivíduo que aprende reflexos da teoria na prática, maior poderá ser seu nível de aprendizagem, pois quando este vê o conhecimento como resultado empírico, seu horizonte de compreensão muda de contexto no que diz respeito à sua aplicabilidade.

Essa discussão se aplica a qualquer nível do conhecimento, da educação básica ao ensino Superior. Contudo, quando se trata de distorção idade-série, a realidade torna-se singular, pois este público na sua grande maioria já está imerso no mercado de trabalho e traz novas vivências e representações destas para a sala de aula.

Na educação de jovens e adultos, o educando sofre a influência de vários aspectos, que são relevantes para a realização do ensino e aprendizagem, os quais não podem ser desconsiderados, são inerentes a vida do aluno. Aspectos ligados ao universo do mercado de trabalho, de suas múltiplas relações sociais com outro e com o meio, suas compreensões de mundo e de suas leituras prévias da realidade. Questões que desafiam o educador, que de diferentes formas buscar motivar os seus alunos.

Diante desta realidade, perguntaríamos qual o objetivo teria este aluno para depois de um cansativo dia de trabalho encontrar forças para frequentar a escola? Muitos alunos buscam uma realização no campo do trabalho, isto é, procuram um trabalho melhor ou uma ascensão na empresa que estão trabalhando, outros buscam suprir necessidades mais diretas, como ler bulas de remédios, livros, outdoors e as diversas informações imersas em seu dia a dia. Outros ainda, desempregados, buscam a formação da Educação de Jovens

e Adultos, para poderem, na busca por vaga de emprego, ter um fator a mais na disputa por vaga no mercado de trabalho – a certificação.

Contudo, para além de suas necessidades, o aluno da EJA requer uma escola que não seja mera transmissora de conhecimentos, mas sim uma escola que possa compreendê-lo diante de suas relações com o mundo. Diferentemente de outros níveis ou esferas do conhecimento, na Educação de Jovens e Adultos, a metodologia de trabalho precisa obrigatoriamente ser diferente, atendendo a uma demanda que normalmente parou de estudar por cinco, dez ou até mais anos. Neste sentido, faz-se necessário compreender o trabalho pedagógico como método que

[...] considera o aluno como sujeito produtor de saberes e conhecimento, ‘em situação de criação cultural’ e nos desafia a redimensionar a todo o momento a proposta curricular; reorganizando-a em diferentes tempos e espaços e promovendo a ressignificação da escola como lugar de troca e construção, em permanente diálogo entre alunos, professores e comunidade, derrubando os muros simbólicos, historicamente criados, que separam a escola do seu entorno geográfico, social e cultural. (FURTADO, 2007, p. 151).

Há que se considerar a especificidade da educação de jovens e adultos, o diálogo constante, a pluralidade e a riqueza deste universo. Particularmente, há que se destacar uma diferença básica entre níveis normais de conhecimento, em que a tônica é muito mais conteudista, seguindo maior rigor didático-metodológico, e a educação de jovens e adultos, onde a heterogeneidade e a diversidade de origens, níveis socioeconômicos, religiosidade, nível cultural requerem por parte

da instituição e do professor, uma postura mais dialógica, atendendo à realidade peculiar a este segmento. Compreender o aluno, enquanto um sujeito que ao construir sua realidade também se constrói. Este aspecto envolve a emancipação social, onde a formação escolar, mesmo que voltada para o mercado de trabalho, para o aluno é significado de emancipação e não se pode negar isso. Nesta caminhada,

um professor de EJA precisa, antes de tudo, ter capacidade de solidarizar – se com seus alunos e disposição em transformar dificuldades em desafios estimulantes, além de reconhecer e valorizar a capacidade de aprendizagem dos seus alunos. Esta abertura é fundamental para acolher bem seus alunos e incidir positivamente em sua autoimagem e autoestima (FURTADO, 2007, p. 103)

A literatura referente à temática não aborda de forma específica a aprendizagem em jovens e adultos. Contudo, situamos a reflexão nas contribuições de Vygotsky, o qual sinaliza aprendizagem e desenvolvimento desvinculando totalmente a aprendizagem da “evolução cronológica”. Segundo Moura, o referido autor,

[...] desvincula totalmente a ideia de aprendizado da evolução cronológica, ou de fatores biológicos como prontidão e a maturação. Como ele se baseia na ideia de plasticidade do cérebro que lhe permite estar aberto às interações e influências culturais, **não há limites para o adulto aprender**³. Nesse sentido afirma que [...] todas as funções mentais básicas tornam-se conscientes e deliberadas durante a idade escolar, exceto o próprio intelecto. Essa afirmação é acompanhada do alerta de que, a não ser em casos de lesão cerebral grave ou

3 Grifo nosso.

de estado de profunda tensão, em que o adulto pode ter a sua capacidade de desenvolvimento intelectual prejudicada, todos poderão se desenvolver. Dentre os meios propiciadores convenientes dessas condições culturais, aponta a escola como a instituição fundamental (VYGOTSKY apud, 1999, p. 164).

Evidentemente o aluno, independente de ser adulto ou não, aprenderá, apresentando um tempo de aprendizagem próprio. Cada indivíduo possui uma trajetória histórica que influenciará diretamente no seu processo de aprendizagem. É por isso que a Educação de Jovens e Adultos é tão singular, heterogênea na sua essência. Não há como trabalhar de modo uniforme, homogêneo, é preciso respeitar a realidade peculiar de cada história de vida com suas significações. É justamente essa influência que dá sentido aos conteúdos apreendidos.

[...] aprendizagem não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VYGOTSKY apud MOURA, 1999, p. 168).

Aprendizagem e desenvolvimento não se fundem, mas estão ligados, de forma a possibilitar ao indivíduo a compreensão sobre o objeto do conhecimento. Desta forma, o educando passa a ser compreendido como o

[...] sujeito do conhecimento, o homem não tem acesso direto ao objeto, seu acesso é mediado por um sistema

de signos que promove o aprendizado como motor do desenvolvimento, pois é pelo aprendizado que ocorre o desenvolvimento. A sua concepção de homem como sujeito em constante construção, um ser potencialmente em mudanças, relacionando-se com os outros em contextos históricos específicos, leva-nos à compreensão de que o processo ensino-aprendizagem, para ele, só ocorre através da interrelação – relação entre sujeitos, mediados por um objeto do conhecimento – significativo - e por sistemas semióticos (MOURA, 1999, p. 180).

Para que ocorra o aprendizado é necessária a mediação dos signos, compreendidos aqui como a linguagem escrita. É justamente pela compreensão de linguagem escrita como um signo mediador na relação estabelecida entre aprendizagem e desenvolvimento que

[...] vamos buscar elementos para explicar as possibilidades que têm o adulto de, pelo processo de alfabetização, chegar a níveis de desenvolvimento mais avançado de sua inteligência. Mesmo considerando que a teoria formulada por Vygotsky sobre a relação aprendizado-desenvolvimento não tenha sido voltada para investigar esse processo em adultos analfabetos, ela nos oferece, indubitavelmente, as bases para vislumbrarmos as possibilidades que tem o adulto de – via processo de alfabetização – se apropriar da linguagem escrita e internalizá-la, desencadeando-se daí o aprendizado de outros conhecimentos que certamente resultarão em modificações no seu comportamento. (MOURA, 1999, p. 169).

Pode-se desta forma, compreender que este processo ocorre com o adulto, e de forma mais específica no que tange o

aluno da educação de jovens e adultos, quando este aprende a ler e escrever. Tendo em vista que

[...] ele passa a lançar mão de uma série de outros instrumentos tais como a produção de textos, a reconstrução de histórias, a interpretação e resolução de problemas matemáticos, acionando uma série de funções superiores como a memória lógica na resolução de problemas, a capacidade de generalização, a formação de conceitos científicos, etc. Neste sentido, fica clara a explicação de Vygotsky de que “[...] a aprendizagem não é, em si mesma desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem [...], conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo o grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem (VYGOTSKY apud MOURA, 1999, p. 169).

Assim, a organização da aprendizagem permite que o sujeito (crianças, jovens e adultos), possa realmente avançar do conhecimento que inicialmente possuía, para que com o auxílio de outros instrumentos, experimentem níveis até então desconhecidos. Aquilo que inicialmente o sujeito não fazia, passa a ser realizado com o auxílio de outros instrumentos e do outro (o professor), sendo que a partir disto poderá realizar sozinho. Este processo não se trata da acumulação de conhecimento científico, porque este não é o foco da EJA, mas da acumulação de experiências, de histórias de vida, numa relação da escola com o todo, diferente das outras esferas ou níveis do conhecimento escolar, onde o âmbito científico e conteudista tem um outro significado. “Esse conceito de zona de desenvolvimento proximal é de fundamental importância para o trabalho com jovens e adultos” (MOURA, 1999, p. 169).

As ideias e formulações de Vygotsky, vem deste modo, colaborar de forma significativa para a compreensão da

aprendizagem na educação de jovens e adultos, principalmente por compreender a escrita como representação da realidade. Segundo Moura,

a escrita, sistema simbólico que tem um papel mediador na relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, é um artefato cultural que funciona como suporte para certas ações psicológicas, isto é, como instrumento que possibilita a ampliação da capacidade humana de registro, transmissão e recuperação de ideias, conceitos, informações. (MOURA apud OLIVEIRA apud 1995, p. 171).

O domínio da escrita enquanto um sistema simbólico não pode ser construído de maneira mecânica, é vivo e dinâmico para o processo da aprendizagem. Este é na realidade o ápice de um processo de desenvolvimento, no qual o aluno da EJA está mergulhado. Neste universo, a passagem da oralidade para a escrita em suas representações traz em seu bojo a abstração.

[...] a escrita é uma fala sem interlocutores, dirigida a uma pessoa ausente ou imaginária, ou a ninguém em especial – uma situação nova e estranha [...]. Os motivos para escrever são mais abstratos, mais intelectualizados, mais distantes das necessidades imediatas. Na escrita, somos obrigados a criar a situação, ou representa-la por nós mesmos. Isso exige um distanciamento da situação real. (MOURA, 1999, p. 174).

A apropriação da linguagem escrita requer o desenvolvimento de determinados estágios superiores e também a sua conseqüente internalização. A aquisição desta representa a abertura do “processo de desenvolvimento cultural. A

linguagem escrita cumpre o mesmo papel no desenvolvimento e consolidação das funções superiores das crianças em idade escolar, dos adolescentes e dos adultos” (MOURA, 1999, p. 174). Deste modo, a linguagem escrita se torna essencial no processo ensino-aprendizagem na educação de jovens e adultos, com uma conotação peculiar na sua essência por ser um segmento de formação próprio.

a escrita representa o instrumento semiótico que consegue fazer a mediação de todas as funções e da inter-relações entre elas. A capacidade de atenção, por exemplo, que no analfabeto é desenvolvida pelo uso de instrumentos centrados na percepção visual e motora, vai adquirindo uma qualidade significativa à medida em que ele começa a se apropriar da linguagem escrita; a partir daí começa a lançar mão de outros instrumentos como placas, textos, mapas, revistas, jornais, etc. (MOURA, 1999, p. 174).

Neste processo, o adulto tem a possibilidade de interpretar a realidade, direcionando a sua atenção aos mais diversos estímulos visuais que se encontram dispostos no meio e na interação com os outros. Por meio da escrita, este tem o acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade, bem como ao imenso arcabouço cultural da sociedade. Pela escrita, o homem aperfeiçoa a sua linguagem oral e também a si mesmo, pois permite que a comunicação com o outro se torne mais rica, ampliando a sua visão de mundo e de sua realidade.

[...] se o adulto analfabeto já conseguiu desde a tenra idade internalizar a fala, considerada por Vygotsky como o signo fundamental no processo de

transformação da criança, o mesmo não ocorreu em relação à linguagem escrita, reconhece sua função social, mas não se apodera dela como um instrumento que tem um significado para ele, não o internaliza. (MOURA, 1999, p. 175).

É a linguagem escrita que permite ao homem a inclusão no universo do conhecimento científico. Diante disto, os sujeitos que não tiveram a oportunidade de internalizar esse instrumento ainda na infância, tornaram-se *'reféns da linguagem oral'*. Deixam de construir autonomia frente à cultura letrada e suas interações com a sociedade. Para tanto, destacamos o diferencial da linguagem escrita para o público da educação de jovens e adultos, que é peculiar, dada a sua especificidade. No entanto, mesmo que tardiamente, o aluno da EJA tem acesso a esse universo de possibilidades que o mundo do conhecimento oferece, apesar de que o mesmo não teve acesso a esse universo na idade-série adequada. Segundo Moura,

[...] mesmo os adultos não possuindo experiências de escolarização, ou alguma experiência – insignificante – que os levariam a níveis de domínio de pensamento e ação mais complexos, possuem uma trajetória de vida através da qual acumularam hábitos, atitudes, valores, e desenvolveram alguns instrumentos técnicos e psicológicos que lhes permitiram adquirir conceitos, formas de pensar e de agir, ou seja, possuem um desenvolvimento real, que precisa ser mediado para a transformarem em desenvolvimento potencial. (MOURA, 1999, p. 178).

A escola representa neste sentido, o aspecto fundamental para o desenvolvimento dos sujeitos incorporados na EJA, elevando-os ao patamar de construtores conscientes de sua

história, inseridos de forma atuante nesta. Conscientes também que a EJA acaba sendo uma instituição de emissão de certificações coniventes com os interesses do mercado de trabalho, sob a ótica capitalista. Nisso, não se pode negar a real possibilidade da formação alienada, onde se preparam sujeitos que atendam as reais necessidades neoliberais. Assim, compreende-se que esta escola não pode ser mecânica, priorizando o processo de memorização e de apropriação ao conhecimento descontextualizado, pois ao invés de cumprir a sua real função, acaba somando-se aos diversos processos alienadores da sociedade e ao alfabetizar, aprisiona o aluno em uma *pseudo* alfabetização, mera decodificadora. Para concretizar uma aprendizagem significativa, a escola deve priorizar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da inteligência, tendo em vista que,

a aprendizagem não é um amontoado sucessivo de coisas que se vão reunindo. Ao contrário, trata-se de uma rede ou teia de interações neuronais extremamente complexas e dinâmicas, que vão criando estados gerais qualitativamente novos no cérebro humano (ASSMANN, 1998, p. 40).

Deve ainda, checar os conteúdos das diversas disciplinas com o mundo exterior e suas significações, possibilitar uma leitura e apreensão dos significados expressos nas mais diversas linguagens, como também nas imagens que tanto seduzem aqueles que estão na superficialidade da compreensão. Nesse aspecto, o público de educação de jovens e adultos tende a absorver com certa facilidade a relação teoria-prática, pela experiência adquirida ao longo da vida e também pela capacidade de compreensão dessas diversas experiências.

[...] as ideias de Vygotsky sobre o papel da apropriação e internalização da linguagem escrita e da sua complexidade, oferecem elementos para que se repensem as formas aligeiradas e simplistas com que se costuma tratar a alfabetização de adultos; para que se entenda que ensinar a ler e escrever é muito mais do que transcrever códigos gráficos associados a estímulos visuais e a habilidades motoras; para que se repensem as metodologias de alfabetização que acreditam que, como o adulto não sabe ler, seu processo de aquisição da leitura e escrita deve se dar não a partir de textos, mas a partir de estímulos visuais, entendendo que seu contato com esses estímulos ativar a sua memória, pela associação, visão-percepção e a provável assimilação (MOURA, 1999, p. 179).

O processo de aquisição da linguagem escrita por jovens e adultos deve considerar a riqueza de possibilidades com a realidade, levando em consideração que este estabelece em seu dia a dia uma série de interações, seja no ambiente de trabalho ou em seu cotidiano, que podem ser trazidas para a sala de aula e trabalhadas, para que o processo tenha sentido e o educando se compreenda como parte integrante deste.

A escola compreendida aqui, é aquela que se constitui como espaço privilegiado para desencadear a aprendizagem, os confrontos com o conhecimento, para conduzir os alunos à reflexão, apropriando-se realmente do conhecimento. É elevar o sujeito à condutor de sua realidade, diversificando as possibilidades de apropriação do conhecimento.

O alfabetizando não se configura como um ser passivo, ele pode dialogar com o professor e com o conhecimento, desde que o educador priorize esse diálogo. O ensino, nesta perspectiva, se dá por meio de uma intervenção que requer “[...] momentos de transmissão de conhecimentos, de estimulação

dos grupos, de trocas, sempre mediados pela linguagem e pelo auxílio de instrumentos psicológicos os mais variados [...]” (MOURA, 1999, p. 181), levando-os ao desequilíbrio e equilíbrio frente ao conhecimento, provocando-os para a busca de novos saberes, de forma que o professor possa alinhar o seu trabalho, explicando, questionando, conduzindo e educando a internalizar o que está sendo apresentado e por fim, dando-lhe autonomia frente ao objeto de conhecimento.

O processo de aquisição da língua escrita, como o próprio nome nos indica, é algo processual, não tem um fim como um ponto colocado no final de uma frase, não é algo estanque, está mais na perspectiva de algo a ser realizado em permanente continuidade, fluindo e ampliando novos saberes. O diálogo que perpassa este processo não é realizado por meio de autoritarismos daquele que conhece para aquele que ainda não conhece, mas por um

[...] processo global de relação interpessoal que envolve, ao mesmo tempo, alguém que aprende, alguém que ensina e a própria relação ensino-aprendizagem. [...] Dessa forma o professor tem o papel fundamental, explícito de provocar nos alunos avanços que não ocorreriam espontaneamente o que consiste exatamente em uma interferência na zona de desenvolvimento proximal dos alunos (OLIVEIRA apud MOURA, 1999, p. 183).

Isto se configura numa relação pedagógica, a qual se instrumentaliza no cotidiano da sala de aula e em um ensino proposital, planejado e articulado para contribuir com a aprendizagem desses sujeitos.

É neste sentido, que o pensamento de Vygotsky dialoga com Paulo Freire em relação ao meio e ao desenvolvimento

dos sujeitos imersos em uma sociedade desigual e injusta. Sabemos que Vygotsky e Freire tem suas teses desenvolvidas em contextos e épocas diferentes, cada um com as especificidades do momento histórico de suas contribuições ao universo do desenvolvimento humano. No entanto, ambos dialogam quanto à interferência do meio no desenvolvimento humano, cada um a seu modo explicita inquietações não apenas quanto ao caráter político da educação, mas trazem para a pauta desta discussão, novos olhares acerca da aquisição da linguagem escrita.

Nesta perspectiva, Freire (1987) analisa ainda a escola como reforçadora das desigualdades, defendendo a necessidade real de profundas mudanças em seu interior, priorizando uma educação de qualidade à serviço da classe trabalhadora, a qual se aproxime dos interesses e necessidades da população, numa prática pedagógica que possibilite aos diversos sujeitos (jovens e adultos), a apropriação dos conhecimentos que lhes foram historicamente negados durante a sua trajetória. Contribui ainda, no que tange a superação de uma concepção errônea da educação, enquanto prática desvinculada da realidade, negando a alfabetização fragmentada que conduz os sujeitos a práticas alienadoras, tendo em vista que não se pode negar a submissão da educação ao modo de produção neoliberal, e de maneira mais específica da EJA. O sistema impõe normas implícitas de formação escolar, aligeirando e fragmentando a construção do saber.

Para Freire (1996), a leitura crítica do mundo é um ato necessário e desencadeado pela apropriação da linguagem escrita, esta é justamente a sua função, compreender o mundo e permitir o seu agir, principalmente, a intervenção dos sujeitos na realidade na qual estão inseridos, de modo a transformá-la,

se constituindo sujeito ativo da história. Na sua compreensão, a aquisição da linguagem escrita desempenha consequências positivas na existência dos homens e ainda em sua emancipação enquanto sujeito que aprende e se relaciona com um universo de significações.

Percebe-se então, o dialogismo entre a obra de Freire e Vygotsky, para além de suas especificidades histórico-temporais. Ambos agregam grande importância à linguagem verbal, a palavra propriamente dita no processo de aquisição da linguagem escrita.

Vygotsky e Freire dão uma atenção preponderante à linguagem verbal - à palavra. Vygotsky [...] toma a palavra como a categoria central de seus estudos e pesquisas. Considera a palavra como o signo por excelência, responsável pelo desenvolvimento cultural dos sujeitos. A palavra é o signo cultural de mediação fundamental, responsável pela transformação das funções naturais de inteligência do sujeito para as funções superiores, ou culturais. (MOURA, 1999, p.196).

Por considerarem a importância da linguagem escrita no processo de alfabetização, ambos também compreendem o processo de alfabetização como uma caminhada pela qual o indivíduo trilha na direção da aquisição-apropriação de novos conhecimentos, novos olhares e de interação com o mundo. Desta forma, a linguagem escrita não se configura como um processo de fácil aquisição. Sabe-se que este é um sistema complexo que deve ser desenvolvido de modo consciente por meio de uma prática “libertadora”, com qualidade e com significado para o sujeito da aprendizagem.

O papel do educador também precisa estar voltado para estas questões, sem deixar de lado o pressuposto de agente político, sendo um mediador na apropriação da linguagem escrita. Para isto o planejar, o comprometer-se, o dialogar e a interação precisam estar presentes na prática em sala de aula e na construção do conhecimento por parte do aluno que aprende e do professor, que ao ensinar também aprende. É fundamental que o educador de jovens e adultos esteja comprometido com a sua prática pedagógica, pois os alunos precisam compreender o mundo por meio de uma leitura crítica, a qual pressupõe a compreensão de si mesmo como agente transformador. Contudo, é comum presenciarmos educadores com diversas fragilidades, as quais se concretizam na ausência de formação adequada (não por culpa do professor, mas da própria fragilidade do sistema educacional que cada vez mais condiciona a formação destes profissionais à ótica neoliberal), limitando a atuação do professor frente a EJA, com pouco ou nenhuma percepção da peculiaridade desta modalidade, o que implica não deter os requisitos necessários ao trabalho didático-pedagógico para esta especificidade.

A alfabetização abre as janelas antes cerradas, para o mundo da cultura letrada que os homens produziram historicamente, isto é, uma caminhada contínua, onde o sujeito passa de telespectador para o estágio em que se observa como um dos atores da história, podendo ainda agir e intervir sobre esta. Desta maneira, para concretizar tal visão, é preciso que educadores e sociedade superem

[...] a concepção de que a idade adequada para aprender é a infância e a adolescência e que a função prioritária ou exclusiva da educação de pessoas jovens e

adultos é a reposição de escolaridade perdida na ‘idade adequada’. Reconhecendo, de um lado, que jovens e adultos são cognitivamente capazes de aprender ao longo de toda a vida e que as mudanças econômicas, tecnológicas e socioculturais em curso neste final de milênio impõem a aquisição e atualização constante de conhecimentos pelos indivíduos de todas as idades, propugna-se conceber todos os sistemas formativos nos marcos da educação continuada. (PIERRO et all, 2001, p. 70).

A história nesta perspectiva é construída pelas mãos dos diversos sujeitos que se encontram em interação não apenas com o meio, mas em interação com o objeto do conhecimento. As amarras impostas pelo sistema capitalista e ideologicamente constituídas por meio da linguagem, passam a partir desta compreensão a serem vistas e desmistificadas. É evidente que a educação por si só não transforma a sociedade, mas faz parte da caminhada, tendo em vista que possibilita que os diferentes sujeitos possam se identificar enquanto homens atuantes numa dada realidade ao compreender essa mesma realidade. Ou ainda, ter consciência ativa de sua intencionalidade enquanto sujeito construído, mas também construtor da sociedade.

Sendo assim, faz-se necessário que a educação de jovens e adultos emancipe os sujeitos que vem em busca da EJA, não apenas fornecendo certificação, mas possibilitando de fato uma educação voltada para o conhecimento. É preciso respeitar a busca de conhecimento pelo aluno da educação de jovens e adultos, diversificando metodologias e experiências que venham ao encontro da trajetória e das vivências destes estudantes e por fim, que o compreenda enquanto sujeito que tem anseios, objetivos, experiências de vida e não apenas

como mais um número que vem se qualificar ou preparar sua própria mão-de-obra para um mercado de trabalho alienante e expropriador de sua capacidade de reflexão e crítica.

Referências

ASSMANN, H. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

FURTADO, A. M. R. **Projetos e estratégias para o ensino de jovens e adultos**. ESAB – Escola Aberta Superior do Brasil. Espírito Santo, 2007.

MOURA, T. M. M. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky**. Maceió; EDUFAL, 1999.

OLIVEIRA, M. K. **Pensar a Educação: Contribuições de Vygotsky**. In **Piaget – Vygotsky: Novas contribuições para o debate**. CASTORINA, J A; FERREIRO, E; LERNER, D; OLIVEIRA, M. K. Tradução: Cláudia Schilling. São Paulo: Ática, 1995.

PIERRO, M. C. D; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>

CAPÍTULO VI

A Literatura Infantil e Juvenil da Amazônia Hispanófono: uma Questão de Identidade Cultural no Ensino de Espanhol/LE

Lilian Cristina Barata Pereira Nascimento¹
Rosa Helena Sousa de Oliveira²

Ao ingressar na educação como professora de língua estrangeira, me deparei com uma grande inquietação ao ensinar espanhol para crianças e jovens da educação básica do ensino público: como conduzir os alunos paraenses nas atividades de espanhol partindo de suas próprias experiências culturais? Compreendo que muitos deles já ouviram falar em jogadores de futebol, cantores e cantoras, atores e atrizes, enfim, famosos do mundo hispanófono, que têm o espanhol como língua nativa. Mas os alunos e as alunas, do fundamental menor, pouco conhecem esses famosos.

Relato essa inquietação porque tive a experiência de lecionar espanhol no fundamental menor em algumas escolas do nordeste paraense, tanto nos grandes centros urbanos (escolas do centro e da periferia) como em localidades isoladas sem

1 Docente do Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI), da Universidade Federal do Pará (UFPA). Licenciatura em Letras Português / Espanhol e doutorado em Estudos da Tradução. E-mail: lilian@ufpa.br.

2 Docente do Campus de Bragança, da Universidade Federal do Pará (UFPA). Licenciatura em Letras Português, Mestre em Letras, e doutoranda em Estudos da Tradução. E-mail: rhelena.ufpa@gmail.com.

acesso à energia, sinal telefônico e internet. E essas experiências pela qual passei, em alguns momentos tive a sensação de estar tentando forçar o acesso dos alunos e alunas a esse saber, à língua estrangeira espanhola, sem ter nenhuma justificativa razoavelmente plausível, tanto para mim quanto para eles: ensinar espanhol por causa do Mercosul? Por causa das fronteiras que o Brasil faz com os países hispânicos? Por causa de cantores e cantoras como Shakira? Por causa de jogadores de futebol como Lionel Messi?

De qualquer forma essas questões me incomodaram muito. E como acredito que toda inquietação é um pedido de movimento, avanço, reflexão exigindo ação, passei a buscar na internet algumas experiências literárias (em espanhol) dos países que tem a Amazônia em seu território, como Peru, Venezuela, Bolívia, Colômbia e Equador. A título de informação, os países Suriname e Guiana têm como língua nacional o holandês e o inglês, respectivamente; além, é claro, da Guiana Francesa (departamento ultramarino da França), tem como língua oficial o francês, assim completando, entre as fronteiras nacionais e culturais, o espaço da Amazônia Internacional ou Pan-Amazônia.

Essa busca por uma literatura em língua espanhola autêntica da Amazônia me consumiu tanto, ao ponto de não aceitar a inexistência de uma literatura autóctone. E comecei a perceber que esse espaço da floresta, nos países de língua espanhola, passava ou passa pelo mesmo descaso que a Amazônia brasileira: estava sempre às margens dos grandes centros sócio-cultural-político-econômico de seus países. E não era só isso, observei também que no geral as obras literárias mais antigas tinham como enredo uma Amazônia em luta entre índios, posseiros e seringueiros, lugar de conflito, como

exemplo a obra *La Voragine* (1924), de José Eustasio Rivera (escritor colombiano), entre outras. Hoje esses conflitos se intensificaram ainda mais, com projetos megalomaniacos a serviço do “progresso”. Sei o quanto, aos olhos do mundo inteiro, esse fato é gritante e incomoda bastante.

A Pan-Amazônia é o grande lugar de encontro de culturas, línguas, saberes, nações, comunidades, políticas, etc. E me pergunto: e a poética? A Amazônia tem espaço para ela também?

A questão sobre a poética será discutida no decorrer do texto, observando-a na literatura infantil e juvenil, como construção de identidade das crianças e jovens que habitam a Amazônia e sua perspectiva no ensino de espanhol como língua estrangeira na Amazônia brasileira.

Ao tratar o tema Literatura Infantil e Juvenil gosto de recordar a observação feita pelo grande poeta brasileiro Carlos Drummond de Andrade (1944, p. 220), quando se posiciona na discussão sobre o gênero literatura para crianças e jovens, ao afirmar:

O gênero ‘literatura infantil’ tem, a meu ver, existência duvidosa. Haverá música infantil? Pintura infantil? A partir de que ponto uma obra literária deixa de constituir alimento para o espírito da criança ou do jovem e se dirige ao espírito do adulto? Qual o bom livro para crianças, que não seja lido com interesse pelo homem feito? Qual o livro de viagens ou aventuras, destinado a adultos, que não possa ser dado a crianças, desde que vazado em linguagem simples e isento de matéria de escândalo? Observados alguns cuidados de linguagem e decência, a distinção preconceituosa se desfaz. Será a criança um ser à parte, estranho ao homem, e reclamando uma literatura também à parte? [...]

A sua intenção em tentar desfazer o gênero literatura infantil chega ao ponto em definir claramente a existência dele, ou seja, de uma literatura que respeita o ser da criança e do jovem, dotada de linguagem simples e assunto decente, que não compromete a formação ética, moral e intelectual do leitor infante-juvenil. O artigo 17 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 2013, p. 21) resguarda a integridade desta faixa etária, quando enfatiza que:

O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

As palavras do poeta são pertinentes quando pontua características essenciais da literatura para crianças e jovens, em pleno acordo com os direitos garantidos no ECA. Mas nem sempre foi assim, principalmente quando a diferença entre adulto e criança na Europa, durante a idade média, era muito tênue, segundo Ricardo Azevedo (2001, p. 02). A conquista do espaço da criança e do jovem na literatura foi lenta e gradual. Hoje temos oportunidade de criar, analisar, discutir e teorizar sobre a literatura infante-juvenil. Entretanto, essa literatura voltada para esse público ainda se encontra atrelada ao didatismo ou moralismo, mais por interesse da instituição escolar e familiar. Nelly Novaes Coelho (1997, p. 55) observa bem o caráter pernicioso do moralismo sobre a literatura para o público infante e juvenil, principalmente entre os diretores e coordenadores de escola, professores de várias áreas, bibliotecários, enfim, os profissionais que manuseiam o livro de literatura infante-juvenil. Assim comenta:

Tão ligada ela está ao sistema-de-valores vigente na Sociedade que profissionais das diferentes áreas do conhecimento humano se voltam para ela. As razões podem ser as mais variadas. Mas a julgar pelo teor desses assuntos, a maioria pretende encontrar, nela, melhores subsídios para a compreensão do fenômeno de mutação que nosso mundo está sofrendo. Mas seja qual for a razão, uma coisa é certa: nenhum desses profissionais está interessado na literatura enquanto fenômeno literário, mas enquanto veículo de ideias ou padrões de comportamento.

O escritor literário da Amazônia peruana, Francisco Izquierdo Ríos, além de dedicar-se aos romances, contos e poesias, também escreveu, em 1969, o livro *La literatura infantil en el Perú*, ensaio que discute o valor nacional da literatura para crianças, seguida de uma pequena antologia. O interessante é seu posicionamento sobre o didatismo fortemente pressionando esse gênero, com a intenção de simplificar a leitura para a criança, silenciando a estética do texto (1969, p. 08).

[...] por desgraça, muitos dos nossos mestres – bastante apegados ao tívio didatismo – entendem este importante assunto no sentido de que os livros de leitura devem ser textos simples, e opacam a beleza que podem possuir os temas com uma série de explicações metodológicas. (Tradução minha).³

A poética do texto literário infantil e juvenil, quando era lembrada, tinha de obedecer a uma ordem de prioridades: moralizar, educar e, se desse tempo, fruir esteticamente. A literatura infantil é muito mais que inculcar valores e estimular à leitura e à escrita, ela transcende o que lhe é aparente, ela

3 (...) Por desgracia, muchos de nuestros maestros - demasiado pegados al tibio didactismo - entienden este importante asunto en el sentido de que los libros de lectura deben ser simples textos, y opacan la belleza que pueden poseer los temas con una serie de explicaciones metodológicas.

tem um caráter de motivação estética na criança e no jovem. Esse contato estético geralmente nos é negado na infância (tanto na família quanto na escola) o que é extremamente grave, sobretudo se lembrarmos de que é na infância que o lúdico é mais evidente e a imaginação e a fantasia estão bastantes presentes. Francisco Izquierdo Ríos (1969, p. 08) enfatiza o caráter estético dessa arte:

A literatura infantil deve proporcionar à criança um alto gozo estético, despertando nela profundo amor pela Natureza, pela vida, pela Pátria, pela Humanidade. Deve ser, conseqüentemente, expressão de beleza, de travessura, de sonho, de realidade, de júbilo, de esperança, em suma, completa exposição da existência. Tenderá a concretizar na criança, sobre todas as coisas, fé em si mesma, nos grandes destinos do homem, alegria de viver. (Tradução minha)⁴

E complementa Izquierdo Ríos (1969, p. 09):

Dizemos já que a literatura infantil trairá uma áurea mensagem de beleza, de emoção, o que, sem intervenção estranha, influirá proveitosamente na criança, garantindo nela a compreensão, o carinho por todas as coisas do universo. É a mesma criança que, qual um descobridor de novas terras, deve descobrir nos temas que lhe oferecem as mais secretas ressonâncias. (Tradução própria)⁵

4 La literatura infantil debe proporcionar al niño un alto goce estético, despertando en él amor profundo por la Naturaleza, por la vida, por la Patria, por la Humanidad. Debe ser, en consecuencia, expresión de belleza, de picardía, de ensueño, de realidad, de júbilo, de esperanza, en suma, completa exposición de la existencia. Tenderá a cimentar en el niño, por sobre todas las cosas, fe en sí mismo, en los grandes destinos del hombre, alegría de vivir.

5 Hemos dicho ya que la literatura infantil ha de traer un áureo mensaje de belleza, de emoción, el que, sin intervención extraña, influirá provechosamente en el niño, afianzando en él la comprensión, el cariño por todas las cosas del universo. Es el mismo niño quien, cual un descubridor de nuevas tierras, debe descubrir en los temas que se le ofrecen las más secretas resonancias. No hay necesidad de señalarle todavía con el puntero didáctico, docente, el significado, el alma de tal o cual composición;

Maria Oberg, estudiosa no assunto, em seu texto *Onde estão as chaves?* (2014, p. 204/205) também fortalece a compreensão sobre o caráter estético do texto literário, ao afirmar que:

A fruição literária apresenta um caráter de gratuidade, não funcional, que implica afetos, imaginação, sentidos e também intelecto; não é um fenômeno de ordem apenas sensível, nem apenas intelectual, caracterizando-se como ato cognitivo complexo e contrapondo-se, assim, às noções que comumente a identificam como mero ato sensorial, hedonista e esvaziado de sua complexidade. A especificidade do texto literário aliada às articulações necessárias à apropriação e reconstrução de sentidos torna a fruição literária um processo no qual interagem tanto aspectos textuais particulares, como aspectos cognitivos, próprios do sujeito e relacionados a mediações de ordem histórica e cultural.

No entanto, a leitura que se tem praticado na escola é aquela que se confunde com a aquisição de uma habilidade, uma ação automatizada cujo processo se justifica em si mesmo sem um objeto.

Para quem conhece a criança e o adolescente e os seus mundos misteriosos são fáceis avaliar o valor da literatura infanto-juvenil na formação de suas atitudes. É importante salientar que para cada idade há uma preferência por literatura, mesmo porque o desenvolvimento da criança e do adolescente requer algo que se adapte ao seu raciocínio.

Os livros que se tem adotado nas escolas caracterizam-se pelo pragmatismo, cerceiam o desenvolvimento intelectual que a escola almeja e solapa o efeito que a prática da leitura pretende que é o convívio com o conflito das interpretações.

O trabalho com a leitura literária - ou mais especificamente
el niño debe acercarse a ellas como lo hace ante una mariposa, ante una flor, ante un oculto nido de ave.

a “leitura obrigatória” - não responde a estes anseios quando os professores oferecem questões imobilizadas em respostas-padrão de escolha simples, quando recorre ao modo imperativo nos exercícios ou quando a experiência com a leitura é avaliada em fichas de leituras que anulam a experiência pessoal com o texto.

Sobre a questão da arte literária infanto-juvenil, é interessante o que Paulo Bragatto Filho (2003, p. 10) afirma a respeito dos “encantos dos textos literários”, como aqueles que, além de:

[...] aperfeiçoar a competência linguística dos alunos, como deseja, ainda pragmaticamente, a maioria das escolas e professores, possibilita ir muito além disso: permitir ao alunado aquisição de conhecimentos; desenvolvimento das faculdades estéticas; curtição de emoções e entretenimento; exercício da imaginação, sensibilidade, reflexão, análise, tomada de posições e liberdade, do discernimento espírito crítico; amadurecimento enfim, do indivíduo como pessoa e cidadão.

Assim, torna-se fácil entender o interesse das crianças pelo texto literário, pois encontramos nelas forte receptividade ao aceitarem o jogo da linguagem, a arte permeando o signo linguístico, a literatura, a arte das palavras. Peter Hunt (2010, p. 91) comenta sobre a criança: “[...] como a brincadeira é um elemento natural de seu perfil, verão a linguagem como outra área para exploração lúdica. Elas são menos limitadas por esquemas fixos e, nesse sentido, têm uma visão mais abrangente”.

Portanto, deve-se caminhar para uma prática que possibilite atrair e despertar nesse público o gosto pela leitura literária, por meio de uma prática contínua que os envolva e sensibilize tanto para a fruição estética quanto para uma observação mais crítica e atuante da realidade que os cerca.

A poética, por si só, já é um valor de identidade do ser humano, quando a percebemos como um direito humano. Mas só pode usufruí-la quem a conhece, como é o caso das crianças e jovens que têm latente essa ânsia pelo lúdico, pelo jogo, pelo brincar. Infelizmente os adultos que não fruem esteticamente uma obra literária, são os que não foram educados por ela - pois essa formação se passa pela educação - e muito menos percebem a literatura, ou as artes em geral, como um direito. Não há como não nos referirmos ao artigo de Antonio Candido, *O direito à Literatura* (2002, p.175) “[...] ela (a literatura) é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade”. Por isso a literatura é algo vital ao ser humano.

E completa Cândido (2002, p.175) “A literatura confirma, nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas”. E a literatura infantil e juvenil é mais uma oportunidade a ser incluída para formar humana e esteticamente as crianças e os jovens, para assim poderem exercer plenamente o direito à literatura, às artes, à humanidade.

A identidade cultural presente na literatura da Amazônia é discutida aqui com a intenção de reconhecer o seu valor, nas obras, aliada à poética, e Paes Loureiro (1995) reconhece o assunto como sendo uma “poética do imaginário amazônico”. À perspectiva da teoria dos estudos culturais, sinalizada principalmente por Homi Bhabha e Stuart Hall,

visualizaremos o papel da identidade cultural, complementando com exemplificações do importante trabalho desenvolvido por Francisco Izquierdo Ríos, grande *maestro y escritor* da Amazônia peruana.

A cultura amazônica é bem marcante, com traços bastante peculiares, não só pelo fato de a região ser gigantesca e diversificada, mas também por conter a formação de uma identidade miscigenada. Nela encontramos vários mundos: povos da floresta e povos da cidade, e dentro dessas categorias, outros números de povos. Quando falamos de Amazônia, não estamos nos reportando à Amazônia brasileira somente, mas a categoria internacional, por isso a grande dificuldade em delimitar a identidade cultural desse espaço, pois os aspectos social, linguístico, geográfico, econômico, político e cultural constituem um enorme mosaico expressivo, porque nesse espaço são falados muitos idiomas, com várias expressões culturais e muitas histórias particulares de cada povo. Mas há uma herança comum que os unem e fortalece: a identidade cultural.

A região Amazônica desde o início de sua colonização foi designada como lugar de difícil acesso, inóspito, longínquo, remoto em meio a um emaranhado de árvores e rios, com seus paradoxos devaneantes; para Loureiro (1995, p. 97) “a Amazônia selvagem sempre teve o dom de impressionar a civilização distante” como um eldorado. A Amazônia e sua cultura tem sua história marcada por dois elementos: o isolamento e a identidade. Loureiro observa que “o isolamento da Amazônia era significativo não apenas em relação ao restante do Brasil, mas em relação à própria América Latina”. (1995, p. 32).

Therezinha de Jesus Pinto Fraxe (2009, p. 30) comenta que na Amazônia, a relação homem x natureza, ainda é vista de forma silenciada na contemporaneidade, quando afirma:

A Amazônia é (re)conhecida internacionalmente por suas paisagens exuberantes e continentais, nas quais o homem configura como parte indissociável, quase imobilizado no âmago da natureza, como se fosse possível a existência no mundo contemporâneo de uma natureza intocada. Neste processo, a história do homem na Amazônia é marcada por silêncios e ausências que acentuam a sua relativa invisibilidade e velam os traços configurativos da sua identidade.

Com sua peculiar linguagem, as narrativas da Amazônia se entrelaçam numa espécie de devaneio próprio do conhecimento desses povos. O mundo físico se transforma no maravilhoso mundo de fantasia, deuses e símbolos penetram como magia num universo onde seu maior legado é a poética do imaginário.

A objetiva teórica das mediações culturais, sobre as narrativas da Amazônia, lida com a ideia de sociedades de contato, e faz referência à identidade cultural do homem que habita esse grande espaço, a Amazônia Internacional. Por isso, o grande interesse de muitos escritores da região em construir uma narrativa capaz de envolver e traduzir inter-relações entre sujeitos culturais do mesmo lugar.

Sobre o assunto, Homi Bhabha (2003, p. 20) enfatiza:

[...] que é teoricamente inovador e politicamente crucial a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais.

Ainda nesse mesmo caminho discursivo, incentivando a refletir as formas de gerenciar as identidades, e até mesmo em confrontar as várias visões de mundo, Stuart Hall (2003, p. 260) acrescenta que “as culturas concebidas não como ‘formas de vida’, mas como ‘formas de luta’ constantemente se entrecruzam: as lutas culturais relevantes surgem nos pontos de intersecção”.

A reflexão de Hall (2003, p. 260) direciona para horizontes dos encontros, muitas vezes nem sempre harmônicos, e estão mais para confrontos entre vários aspectos de marcas culturais, garantindo a “dialética das lutas culturais” entre o popular e o erudito, do espaço rural e do urbano, mais local ou mais global, as culturas oral ou letrada, perpassando por diferentes momentos históricos.

Creio que há uma luta contínua e necessariamente irregular e desigual, por parte da cultura dominante, no sentido de desorganizar e reorganizar constantemente a cultura popular; para cercá-la e confinar suas definições e formas dentro de uma gama mais abrangente de formas dominantes. Há pontos de resistência e também momentos de superação. Esta é a dialética da luta cultural. Na atualidade, essa luta é contínua e ocorre nas linhas complexas da resistência e da aceitação, da recusa e da capitulação, que transformam o campo da cultura em uma espécie de campo de batalha permanente, onde não se obtêm vitórias definitivas, mas onde há sempre posições estratégicas a serem conquistadas e perdidas.

Essas lutas culturais dirigidas diariamente aos povos que habitam a grande região amazônica, por grupos que se perpetuam no poder econômico e político a qualquer custo, são

a garantia de suas permanências para validar suas posições, afirmações e cosmovisões.

É dessa forma que observo a necessidade de ouvir a voz do escritor que cantou poeticamente seu país, mais precisamente seu lugar - a Amazônia - por perceber a massificada presença da literatura estrangeira (europeia) invadindo o imaginário de crianças e jovens em formação escolar. Francisco Izquierdo Ríos é essa voz que culturalmente luta por um espaço das narrativas do seu lugar, recriando situações vividas diariamente no imaginário dos povos, refazendo literariamente vivências autênticas do homem e da mulher da Amazônia, além de outros seres que habitam a “mágica floresta” sul-americana.

Francisco Izquierdo Ríos antes de se dedicar à escrita literária, trabalhou muitos anos na docência, depois conciliou as duas atividades. Através do magistério conheceu várias regiões de seu país, se interessando pela simplicidade da vida que fluía nas localidades por onde passava. Suas obras surgiram dessa experiência fascinante. Natural de San Matin, da floresta de Huallaga, em plena Amazônia peruana, Izquierdo Ríos é um autor pouco conhecido em seu país, mesmo alguns críticos literários reconhecerem o grande valor literário, estético e histórico de sua vasta obra.

Mais conhecido por seus contos infanto-juvenis, Izquierdo Ríos fez um trabalho pioneiro nos anos 40, juntamente com José María Argüedas, em organizar, a pedido do Ministério da Agricultura do Peru, uma recopilação de literatura popular de todo país. Esse trabalho de etnólogo das Letras gerou o livro *Mitos, leyendas y cuentos peruanos*, publicado em 1947. É um autor profundamente comprometido com o resgate e valorização da literatura oral. Percorreu a serra, a costa e a floresta de seu país, observando o estilo de vida de

seus conterrâneos, e dessa vivência surgiu sua arte, contos, romances, poesias, e a defesa de uma literatura infantil e juvenil nacional, e diante de tudo isso, chega a esta ilustre conclusão de escritor, aceitando como um credo: “escrever de modo natural e simples, como cresce a erva. E que por entre o escrito se veja a luz da vida”⁶ (RÍOS, 2010, p. 315); assim descreve seu fazer literário tomando como exemplo a simplicidade dos peruanos, os que vivem longe dos centros urbanos, representando-os poeticamente na sua vasta obra literária, voltando sua atenção principalmente para a sua região nativa – a Floresta Amazônica –, ao interessar-se pelas pessoas, pelos costumes e tradições, pelos falares e pela paisagem da região. É um grande representante deste espaço pois viveu, leu e escreveu seu lugar no legado da grande arte literária.

Infelizmente Izquierdo Ríos ainda não ganhou uma fortuna crítica (concisa e consistente) por seu vasto trabalho de escritor literário. Esse escritor não se debruçou somente em narrar seu o país ou a Amazônia, mas ofereceu um mundo imaginário a crianças e jovens, partindo de suas identidades locais e universalizou esse mundo poético e mágico. O seu ensaio *La literatura infantil en el Peru* (1969, p. 07) inicia com um questionamento sobre a existência de literatura para crianças no Peru, e segue argumentando:

Existe literatura para crianças no Peru? A resposta ainda é relativa, como as muitas outras questões da cultura no país. Não existe uma literatura infantil orgânica com temas peruanos. Não queremos afirmar com isto que uma literatura infantil deve encontrar estrutura única e exclusivamente com motivos nacionais,

6 Escribir de modo natural y sencillo, como crece la hierba. Y que por entre lo escrito se vea la luz de la vida.

senão que esses temas devem constituir sua parte medular, sem esquecer, por certo, os externos, de caráter universal. E há de ter presente ainda que os próprios motivos nacionais levam em si conteúdo universal. A cultura é patrimônio de todos os homens.⁷

É interessante a reflexão acima de Izquierdo Ríos, pois consegue enxergar o caráter universal nos pormenores das narrativas infantis e juvenis locais, utilizando o termo “nacional”, mas o sentido é bem mais amplo, estendendo para a condição do ser humano, aproximando as nações e os povos dessa terra, pois tratou de muitos temas que lhe tocava profundamente, poetizou os bosques e os rios, árvores e pássaros, montes e colinas, mas também se comoveu com as vivências dramáticas dos trabalhadores rurais: lenhadores, pescadores, caçadores, curandeiros, artesãos, professores, que são narrados em cada uma de suas obras mesclando-os com as cenas diárias da vida na Amazônia, demonstrando como os personagens amam, trabalham e lutam pela valorização de seus labores para reconstruir uma nova experiência humana. Assim analisou Marcos Yauri Montero, em seu artigo sobre a arte literária de Izquierdo Ríos:

A arte literária que Francisco Izquierdo Ríos exerceu esteve orientada por dois lemas que sempre tinha na ponta da língua: 1) “escrever de modo natural e simples, como cresce a erva. E que por entre o escrito se veja a luz da vida”, 2) o escritor não deve temer ao

7 ¿Existe literatura para niños en el Perú? La respuesta es todavía relativa, como en muchos otros órdenes de la cultura en el país. No existe una literatura infantil orgánica con motivos peruanos.

No queremos afirmar con esto que una literatura infantil debe hallarse estructurada única y exclusivamente con motivos nacionales, sino que esos temas deben constituir su parte medular, sin olvidar, por cierto, los ajenos, de carácter universal. Y hay que tener presente aún que los propios motivos nacionales llevan en sí contenido universal. La cultura es patrimonio de todos los hombres.

folclore. Com esse instrumento conceitual sua arte poética produziu uma escrita cuja textura, como num espelho se refletia o mundo da floresta peruana com seu marco natural, onde os homens vivem diversas circunstâncias: de alegria, de trabalho, de sofrimento, circunstâncias que por ser estações da condição humana, dois irmanam com os homens de outros espaços, sem deixar de estar ancorados profundamente no solo de sua identidade.⁸

Também escreveu vários livros dedicados às crianças e jovens, entre os quais se destacam: *Cuentos del tío Doroteo* (1950), *En la tierra de los árboles* (1952), *El papagayo, el amigo de los niños* (1954), *El colibrí con cola de pavo real* (1955), *Gregorillo* (1957), *El árbol blanco* (1963), *Mi aldea* (1963) y *Los cuentos de Adán Torres* (1965), além da antologia, juntamente com Carlota Carvalho de Núñez, *Cuentos peruanos* (1969). O conto mais conhecido de Izquierdo Ríos é *El Bagrecico*, que está no livro *El colibrí con cola de pavo real*, de 1955.

Seus contos infantis estão repletos de sabedoria, de experiências de vida que experimentam as personagens. Essas obras versam o olhar que devemos ter diante da vida, como fluxo, movimento, experiência, curiosidade. Envolvidas pela ludicidade, as aventuras viram narrações incríveis, sempre algo a descobrir nas pequenas coisas da vida, sejam elas boas ou nem tão boas, somente ao sabor da vida. Esse belo despertar

8 El arte literario que Francisco Izquierdo Ríos practicó estuvo orientado por dos lemas que siempre tenía a flor de labios: 1) “escribir de modo natural y sencillo, como crece la hierba. Y que por entre lo escrito sea la luz de la vida”, 2) el escritor no debe temer al folclore. Con ese instrumento conceptual su arte poética produjo una escritura cuya textura, como en un espejo se reflejaba el mundo de la selva peruana con su marco natural donde los hombres viven diversas circunstancias: de alegría, de trabajo, de sufrimiento, circunstancias que por ser estaciones de la condición humana dos hermanan con los hombres de otros espacios sin dejar de estar anclados profundamente en el suelo de su identidad.

é a experiência estética, o livro como um espelho para a alma, refletindo a beleza que está latente em nós, ao tocar e vibrar com a arte do escritor literário. Izquierdo Ríos oferece em sua literatura esse contato, nos convidando a participar do jogo literário, do jogo estético, enfim, do jogo da vida.

No sentido mais amplo, a vida é pedagógica, pois sempre está nos ensinando algo, nos oferecendo situações para refletirmos sobre as nossas atitudes. Mas o espaço da aprendizagem sempre foi pensado, organizado e realizado em todas as culturas humanas, uma forma de oferecer objetivamente às pessoas o conhecimento dos vários saberes que toca o ser humano. Esse espaço é o que chamamos de Escola, com suas mais variadas formas, mas com um único objetivo: compartilhar saberes.

As línguas estrangeiras compõem esse quadro de saberes da escola, que também oferecem oportunidade de reflexão ao ser humano, o capacita a conhecer e experimentar um pouco da cultura do outro, livre de julgamentos e críticas. As línguas estrangeiras é um saber de conexão, uma licença (como um passaporte) para entender a experiência de vida do outro, assim o aluno interage para refletir o seu lugar de origem, reavaliar a sua experiência de vida, e oferecer também o que pode servir de exemplo para o outro, pois o ensino de línguas estrangeiras é uma via de mão dupla: entre culturas, aprendemos e ensinamos ao mesmo tempo. João Sedycias (2005, p. 37) afirma que o aprendizado de uma língua estrangeira é:

Além de um universo completamente novo em termos de literatura, filosofia, historiografia, folclore, música, filme, cultura popular, etc. que vai se abrir com cada idioma novo que aprendemos, não devemos esquecer uma das verdades mais simples sobre as línguas

estrangeiras: quando estudamos um segundo idioma, não aprendemos apenas a descrever a nossa realidade convencional com sons novos e exóticos; aprendemos também a criar uma realidade completamente nova.

Foi a partir dessa reflexão que comecei a entender o papel da escola, do ensino das línguas estrangeiras e da identidade cultural com a perspectiva de ampliar o horizonte do olhar e da reflexão. E perceber também que ensinar língua estrangeira não é só oferecer a cultura e identidade do outro, mas o que há para compartilhar com a nossa também. A intercessão que havia encontrado entre o ensino de espanhol como língua estrangeira e a identidade cultural dos alunos alunas paraenses era justamente a literatura infanto-juvenil de Francisco Izquierdo Ríos, plena de identidade da cultura amazônica.

Desta interseção pude abrir a porta da língua espanhola sem oferecer medo, rejeição ou resistência, pois os alunos reconheciam nos contos trabalhados em sala de aula elementos que também eram seus: a imaginação, os grandes rios, floresta densa, animais, plantas, flores, os seres da floresta, ribeirinhos, enfim; compartilhavam não só da experiência cultural, mas também da fantasia e da aventura que sensibilizam as crianças e os jovens, e que às vezes tinham respostas diferenciadas aos questionamentos oferecidos pelos contos de Izquierdo Ríos.

Quando os alunos ganharam confiança no uso das habilidades da língua espanhola começamos a interagir com outras culturas hispanófonas também próximas de nós: da Amazônia partimos para a América Latina e Espanha, sem esquecer, é claro, das culturas mais distantes que também compartilham da mesma experiência.

Quero pontuar que o começo do trabalho realizado com os alunos e alunas das escolas básicas do nordeste paraense não

podia ter sido diferente, apresentei a língua espanhola para eles a partir dos contos infanto-juvenis de Francisco Izquierdo Ríos, repletos de uma atmosfera amazônica, considerando principalmente o valor estético dos contos. Outros escritores de igual nível e proposta podem e devem ser apresentados em classe na apresentação da língua espanhola, como José María Arguedas, Carlota Carvalho, Ciro Alegría, Juan Carlos Galeano, etc.

A literatura infantil e juvenil de Francisco Izquierdo Ríos tem como objetivo artístico oferecer às crianças e jovens um contato totalmente intuitivo, lúdico, considerando também o valor da cultura que está inserida nessa criança e esse jovem. A identidade cultural é tão importante quando o caráter estético do texto, e manusear essas duas concepções alinhada com o ensino de espanhol como língua estrangeira, gera um prazer e um poder incomensuráveis.

É uma tentativa de aproximar os alunos das escolas do nordeste paraense à sua cultura, mas esta vista de outro ângulo, em outra língua, e às vezes com concepções diferenciadas das que temos, e dessa forma amplia a visão de mundo, oportunizando um aprendizado consciente e satisfatório. Os alunos começam a entender intuitivamente que muitos de nossos “vizinhos” (países hispanófonos) compartilham também da mesma cultura amazônica, reconhecendo não só o aspecto físico, mas um sentimento cultural.

Infelizmente, muitos professores de língua estrangeira, no caso da língua espanhola, não têm interesse suficiente para realizar isso, o que parece ser uma consequência de sua formação universitária deficiente, já que os cursos voltados para a formação desses professores pouco oferecem no terreno das discussões estéticas e dos estudos culturais. Sempre

tratam a língua espanhola como um saber estrangeiro muito distante de nós, com pouca relação conosco ou com a nossa cultura. No entanto, o outro (estrangeiro) está mais próximo que imaginamos.

Referências

ANDRADE, Carlos. Drummond. *Confissões de Minas*. Rio de Janeiro: América Editora, 1944.

AZEVEDO, Ricardo. *Literatura infantil: origens, visões da infância e certos traços populares*. Disponível em: <<http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Literatura-infantil.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2019.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura* (Trad. Myriam Ávila, et al). Belo Horizonte: UFMG, 2003.

CABEL, Jesus. Panorama de la literatura infantil – Perú, *Panorama de la literatura infantil en América Latina*. Edición especial de la revista Parapara. p. 203 – 213, Caracas, 1984.

CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: *Vários Escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura Infantil: teoria, análise e didática*. São Paulo: Ática, 1997.

HALL, Stuart. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. (Trad. Adelaine La Guardiã Resende, et. Al). Belo Horizonte / Brasília: UFMG / Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/caopca/eca_annotado_2013_6ed.pdf>. Acesso em: 27 julh. 2019.

FILHO, Paulo Bragatto. *Pela Leitura Literária na Escola de Primeiro Grau*. São Paulo: Ática, 2003.

HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. (Trad. Cid Knipel). São Paulo: Cosac Naify, 2010.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. *Cultura Amazônica: uma poética do imaginário*, Belém: Cejup, 1995.

MONTERO, Marcos Yauri. *Francisco Izquierdo Ríos: narrador amazônico*. Disponível em: <<http://www.unmsm.edu.pe/noticias/templates/noticias2010/setiembre/d07/yauri%20montero.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2019.

MUÑOS, Manuel Peña. *História de la literatura infantil em América Latina*. Bogotá: FSM, 2009.

OBERG, Maria Silva Pires. Onde estão as chaves? Considerações sobre formação do leitor e fruição literária. In: BELMIRO, Celia Abicalil et al. *Onde está a literatura? Seus espaços, seus leitores, seus textos, suas leituras*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

FRAXE, Therezinha de Jesus Pinto et al. *O ser da Amazônia: identidade e invisibilidade*. Cienc. Cult. [online]. 2009, vol.61,

n.3, pp. 30-32. ISSN 2317-6660. Disponível em: <<http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v61n3/a12v61n3.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2019.

RÍOS. Francisco Izquierdo. *La literatura infantil en el Peru*. Lima: Casa de la cultura del Peru, 1969.

_____. *Cuentos* (Tomo I). Lima: Fondo Editorial de UNMSM, 2010.

_____. *Chove em Iquitos*. (Trad. Armando Pacheco). São Paulo: Clube do Livro, 1975.

SANCHEZ, Luis Alberto. *La literatura peruana*. Lima: Emisa, 1950.

SEDYCIAS, João et al. *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

CAPÍTULO VII

Letramentos em uma Escola do Campo: o que dizem seus atores?

Elisangela Lima Sousa Nogueira¹
Miranilde Oliveira Neves²

[...] O desafio é conseguir que a escrita deixe de ser na escola somente um objeto de avaliação, para se constituir realmente num objeto de ensino [...] chegar a leitores e produtores de textos competentes e autônomos (LERNER, 2002, p. 27-29).

Muito se tem falado em Letramentos nas últimas décadas e essa discussão precisa considerar para além do contexto da cidade, o contexto do campo. Este é o propósito desse texto: discutir e promover reflexões a partir da visão de uma docente, a qual desenvolveu oficinas com uma turma do sétimo ano em uma escola pública do campo – o principal objetivo durante o trabalho didático foi contribuir para uma aprendizagem que reconhecesse a importância de valorização do nível interpretativo e linguístico dos estudantes e não apenas os níveis de alfabetização, por exemplo.

Em um mundo que apresenta um leque cada vez maior de gêneros textuais, decidiu-se iniciar os trabalhos de escrita pela notícia de jornal – em especial – jornais locais. Esta escolha

1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA. Especialista em Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável na Amazônia. E-mail: elinogueira300@gmail.com

2 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA. Doutora em Educação e professora. E-mail: miranilde.oliveira@ifpa.edu.br

ocorreu, inicialmente, devido a alguns acontecimentos recentes na comunidade que tinham se tornado notícias em jornais. Este é o primeiro ponto para o qual chamamos atenção por parte do docente que desenvolve pesquisas e análises com estudantes do Ensino Fundamental – iniciar com gêneros que eles se identifiquem, reconheçam suas comunidades e as interliguem aos fatos, discutam, refutem ou argumentem coerentemente com a situação apresentada.

Ao considerarmos a importância do desenvolvimento da habilidade escrita na escola, corroboramos com Lerner (2002), pois sabemos que os professores precisam entender que a principal abordagem não é mais a gramatical e sim, estimular os discentes a desenvolverem um discurso comunicativo eficiente que possa se adequar às diversas situações diárias do estudante e oportunizem mudanças sociais. Esse desenvolvimento pode ser alcançado com metodologias desenvolvidas com base nos letramentos que têm como ferramenta principal os gêneros textuais.

No entanto, a realidade brasileira é incongruente com a maioria da população, que muitas vezes, quando chega à escola sofre preconceito por parte de quem deveria estar ali para oferecer uma oportunidade de ampliar conhecimentos. Sendo assim, a escola, em certos momentos, parece não reconhecer os estudantes como seres sociais, com problemas que deveriam ser levados em consideração, o que dificulta a permanência desses estudantes na escola. Dessa forma, a evasão escolar e o analfabetismo se ampliam. Para enfatizarmos essa situação, apresentamos o ponto de vista de Almeida (2011, p.17) o qual afirma que “a escola esquece que a educação é um problema social, encara-o como problema pedagógico. Sem o menor respeito pelas condições de vida de seus

frequentadores, impõe-lhes modelos de ensino e conteúdos [...] para a conservação dessa situação injusta [...]”. Para conseguirmos aprimorar a sociedade, muito precisa ser feito e a escola é a primeira que necessita passar por mudanças em sua postura pedagógica, metodológica e social.

A problemática relatada acima se agrava quando relacionada às escolas do campo, local em que foi realizada a pesquisa. Então, a partir dos conhecimentos adquiridos, realizou-se a coleta de dados na Escola Municipal de Ensino Fundamental Bibiano Monteiro, fundada em 1987, localizada na Vila Monte Alegre do Maú, município de Marapanim-PA. Esta atua há mais de 30 anos na Região da Água Doce de Marapanim e recebe estudantes de várias comunidades da região.

O trabalho foi desenvolvido com estudantes da turma B-7º Ano do Ensino Fundamental, formada por 32 estudantes, todos oriundos do campo, com faixa etária entre 12 a 14 anos, dos quais compareceram 27 discentes. Também participou da pesquisa a docente da turma investigada que está na faixa etária de 31 anos e atua na área há 18 meses. É graduada em Letras- Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará (UFPA) Campus Castanhal, concluiu seu curso no ano de 2018 e recentemente concluiu o Curso de Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável na Amazônia, pelo Instituto Federal de educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), Campus Castanhal.

A pesquisa ocorreu em duas etapas: 1º Observou-se as oficinas intituladas “Desenvolver a escrita a partir do gênero textual Notícia” que ocorreram nos dias 19, 21, 28 de fevereiro e 05 de março de 2020. No último dia de oficina coletamos as redações produzidas pelos estudantes, com intuito de analisar e verificar as reais dificuldades da turma; 2º

Realizamos entrevista com a professora acerca da visão do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. Esse processo serviu para identificamos os prováveis fatores que dificultam o ensino e a aprendizagem.

O trabalho desenvolvido pela professora da turma antes de solicitar a escrita do gênero notícia, se focou em estimular o conhecimento dos estudantes relativo à escrita e à leitura de gêneros textuais, o que demonstrou que o trabalho da professora iria se desenvolver de acordo com as teorias que estavam sendo estudadas.

Ao adentrar nos estudos referentes ao ensino da Língua Portuguesa, percebeu-se que muitas pesquisas são realizadas, mas não são suficientes para solucionar as problemáticas. Dentre essas, iremos nos ater aos estudos voltados para os letramentos, os quais influenciam diretamente na construção das aprendizagens, por intermédio do ensino sistematizado. Nesse sentido, podemos inferir que as práticas educacionais dos professores são determinantes no ensino-aprendizagem do seu alunado. Por esse motivo, devem realizar qualificações e estar atentos sobre quais metodologias prevalecem em suas aulas, pois esse fator é determinante na qualidade do ensino-aprendizagem.

Os professores precisam propor um trabalho que relacione escola ao meio social, para que o estudante encontre significação no que estuda. Entretanto, o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa são permeados por dúvidas, pois os professores, muitas vezes, não sabem o que e como ensinar e os estudantes não conseguem relacionar o que está sendo ensinado com suas reais necessidades e dificuldades.

Portanto, a primeira instituição formal na qual entramos em contato com a língua padrão é a escola. Nela aprendemos a

ler e a escrever, mas essa aquisição não deveria se limitar a esse domínio e sim, promover habilidades para agir socialmente, de maneira a possibilitar o desenvolvimento do letramento. Entretanto, o que se observa são estudantes com dificuldades de leitura e escrita. Acredita-se que isso ocorra devido à permanência do ensino tradicional que ainda está arraigado em nossos educadores. Bagno, Stubbs e Gagné (2002, p.53), baseado em Soares enfatizam “que nenhum projeto educacional pode se contentar simplesmente em ensinar a ler e escrever [...], mas que deve oferecer aos indivíduos, uma vez alfabetizados, condições para o letramento [...]”. Os letramentos permitem aos sujeitos a aquisição de habilidades e conhecimentos não somente em referência à escrita e a leitura, como também eleva as chances de se tornar um sujeito crítico e reflexivo, logo, apto para atuar nas demandas sociais.

De acordo com Soares (1999), no léxico da Língua Portuguesa não havia uma palavra que tivesse a abrangência de significado encontrado no vocábulo *literacy* de origem inglesa, que ao ser traduzido para o português significa “estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, cognitivas, linguísticas [...]” (SOARES, 1999, p.17), essas consequências ocasionam mudanças para o sujeito e para sociedade em que está inserido.

Portanto, o novo significado para letramento foi um empréstimo da Língua Inglesa. Marcushi (2010, p.21) entende que “**letramento** é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, letramentos [...]”. Diante do exposto, no meio educacional o

letramento tem a função de capacitar o cidadão para atender às exigências de leitura e escrita da sociedade moderna.

Portanto, o letramento e a alfabetização se diferem em cada sujeito, pois cada um tem uma história de vida, na qual são expostos a situações que estão relacionadas a fatores culturais, econômicos e sociais, esses podem favorecer ou não no letramento. Para Soares (2004, p. 97), “[...] alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita [...]”. De certo, a esfera educacional é um ambiente que deve contribuir de forma sistemática no letramento e na alfabetização, cada um assume uma função diferenciada, esse focaliza na decodificação do sistema alfabético, aquele está relacionado às diferentes práticas de leitura e escrita exercidas no contexto social.

Assim, alfabetização e letramento devem permanecer juntos, a primeira contribui para que o segundo seja efetivo, dessa forma, possibilitam que o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita possam formar agentes atuantes socialmente. No tocante a essa questão, Soares (2004, p.97) explica que mesmo “[...] em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita.” Deste modo, as práticas sociais dos estudantes e as práticas escolares devem estar interligadas, para que o estudante perceba que a sua realidade também faz parte do mundo escolar, de tal maneira que contribua para redução da defasagem e com o letramento.

Para produzir um trabalho a partir dos letramentos, é necessário fazer uso de textos. Diante dessa observação,

percebeu-se a necessidade de trabalhar a Língua Portuguesa a partir dos gêneros textuais. Para Travaglia (2018), seja ao ler, escrever ou falar, nós utilizamos textos, e esses se adaptam de acordo com a nossa intenção comunicativa. A partir dessa informação, “as recomendações da Linguística Aplicada ao Ensino da Língua passaram a recomendar que se trabalhasse a língua em sua dimensão textual-discursiva e utilizando os gêneros, ou seja, fazendo um ensino centrado nos gêneros.” (TRAVAGLIA, 2018, p.1337). Mas isso não solucionou os problemas, já que a abordagem precisa ser adequada para que o ensino seja eficiente.

Os gêneros textuais fazem parte de estudos desde a época de Platão e Aristóteles. Suas pesquisas designaram os gêneros lírico, épico e dramático pertencentes ao campo da literatura. É de suma importância destacar que os gêneros foram primeiro interesse da retórica e da poética, para depois se tornar objeto de estudo da linguística, até porque a linguística surgiu muitas décadas depois. As pesquisas realizadas por essa ciência foram progressivas. Primeiro se ateuve nos estudos das unidades menores da morfologia, depois se voltou para os textos literários, mas somente quando passa a destacar variados textos é que concentra suas indagações para o funcionamento dos gêneros textuais. (BRANDÃO *et al*, 2003).

A escola tradicional, apesar de usar os gêneros textuais em seu ensino, os destacava de maneira superficial (análise morfológica), e somente os textos literários escritos eram considerados de prestígio, descartava a possibilidade de utilizar gêneros orais classificados como fora do padrão culto da língua. Hoje, já ocorreram muitas mudanças no tocante à abordagem dos gêneros textuais em sala de aula, isso devido às práticas de letramento, na qual todos os gêneros devem

ser valorizados e trabalhados de acordo com o objetivo a ser alcançado. (BAGNO; STUBBS; GAGNÉ, 2002).

Por conseguinte, é de suma importância desenvolver metodologias diferenciadas, para que os discentes possam vivenciar a leitura e a escrita de diversos gêneros textuais, não somente os considerados eruditos, mas também aqueles que fazem parte da realidade social dos estudantes. Como dito anteriormente, as mudanças também precisam ocorrer no ambiente escolar, de tal maneira, que práticas oportunizem ao estudante exercitar o conhecimento e a habilidades de agir sobre a língua, essas devem se tornar essenciais dentro da comunidade escolar, pois “de nada adianta, também, ensinar alguém a ler e escrever sem lhe oferecer ocasiões para o uso efetivo, eficiente, criativo e produtivo dessa habilidade de leitura e escrita”. (BAGNO; GAGNÉ; STUBBS, 2002, p.52). Isto é, proporcionar que o estudante perceba a funcionalidade dos conhecimentos adquiridos para sua vida em sociedade.

É certo que o professor deve estar atento e avaliar sua metodologia, se realmente atende às necessidades do seu público-alvo. No contexto atual, o trabalho realizado voltado para o letramento e não somente para alfabetização, tem como base os gêneros textuais trabalhados de maneira contextualizada. Esses são inseridos em práticas pedagógicas que levem os discentes a refletir e agir sobre a língua, para que assim, possam relacioná-los com sua realidade social, desse modo, entender que os gêneros textuais existem devido à necessidade de se comunicar, sendo assim, eles utilizam gêneros textuais no decorrer da vida. Conforme Soares (1999), o ensino da língua nas instituições educacionais tem diversos objetivos, os quais ela divide em cinco fases:

Quadro 1 - Objetivos do Ensino da Língua Portuguesa

1ª Fase	Praticar a oralidade e a escrita de maneira conjunta, para que os estudantes percebam a relação que existe entre as duas modalidades.
2ª Fase	Possibilitar oportunidades de interagirem com diferentes interlocutores e ambientes sociais, para que possa adequar sua linguagem oral e escrita a diferentes situações, por intermédio dos tipos e gêneros textuais, para que esses assumam funções sociais diferenciadas.
3ª Fase	Desenvolver a habilidade de ouvir e produzir textos orais, que atendam as condições de produção, funcionamento, contexto e função que o gênero exigir.
4ª Fase	Propiciar ocasiões em que ocorram reflexões e debates tendo em consideração os gêneros estudados. A partir desses momentos diversificados, trabalhar de maneira contextualizada a gramática e retomar as características do texto, sua função e os elementos que fazem parte do contexto de produção.
5ª Fase	Viabilizar a aquisição da habilidade de interagir tanto de forma oral como escrita, sem deixar de levar em consideração a capacidade do estudante e o meio em que está inserido.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020)

Os docentes e suas metodologias são fundamentais para que o processo de alfabetização/letramento seja eficiente. As práticas pedagógicas desenvolvidas por meio dos gêneros textuais possibilitam aos sujeitos relacionarem informações com sua realidade social e assim, perceber que o conhecimento adquirido na escola pode ser aplicado em sociedade. Isto é, levá-los a perceber que a escrita e a oralidade são permeadas por diversos discursos.

Há de se considerar que o ensino e a aprendizagem

desenvolvidos dessa forma, limitam a prática do ensino tradicional. Entretanto, a realidade é contraditória, pois muitos professores ainda não adotaram essa proposta e “o texto é entendido como fonte de pretexto para exploração das formas gramaticais isoladas do contexto ou como material anódino, indiferenciado, a ser trabalhado de forma homogênea nas pretensas atividades de leitura.” (BRANDÃO *et al*, 2003, p.17). Esse tipo de metodologia não tem significação para os estudantes e apenas os distanciam da vontade de querer aprender.

O uso dos gêneros textuais de forma contextualizada (visita a bibliotecas, cinemas, museus, novos hábitos de leitura, etc.), possibilita outras vivências e facilita aplicabilidade das habilidades adquiridas, essas podem contribuir para que o discente reconheça a importância do conhecimento adquirido em sala de aula. Não há como negar que relacionar esses dois conhecimentos se tornou uma problemática que requer muitas pesquisas para ser solucionada.

A aquisição da leitura e da escrita possibilita o acesso a informações, além de trazer conhecimentos indispensáveis para vida em sociedade, mas para que isso ocorra, as instituições escolares precisam assumir uma nova postura em relação às metodologias utilizadas em sala de aula. Essas devem viabilizar o contato dos estudantes com um diversificado acervo cultural e oportunizar aprendizagem das práticas de prestígio e populares da sociedade. O que nos remete à BNCC (Base Nacional Comum Curricular) “[...] as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais.” (BNCC, 2018, p.15). A Lei abrange muitas das mudanças que

deveriam ser imediatamente aplicadas nas escolas, pois essas são determinantes no desempenho dos estudantes.

Apesar da indicação feita pela BNCC (2018) de que as escolas devem utilizar a alfabetização em conjunto com metodologias de letramentos, podemos perceber que a educação brasileira passa por dificuldades no que diz respeito à falta de capacidade dos docentes em agirem sobre o texto de maneira crítica, dificuldades em convencer os estudantes a permanecerem nas escolas e o alto nível de reprovação. Rojo enfatiza que as escolas públicas e privadas estão focando mais em “[...] regras, normas e obediência a padrões linguísticos que o uso flexível e relacional de conceitos, a interpretação crítica e posicionada no que se refere aos fatos e opiniões, a capacidade de defender posições e de protagonizar soluções [...]” (ROJO 2009, p.33). Devido a essa postura errônea da escola, os estudantes não conseguem relacionar o conhecimento ofertado para aplicá-lo em seu cotidiano, dificultando o aprendizado e a permanência na escola.

Assim, a falta de um ensino-aprendizagem de qualidade contribui para a defasagem e atinge principalmente as camadas desfavorecidas. Segundo Rojo (2009, p.21), “se você é pobre, homem, está acima da faixa etária de série, é chefe de família e trabalha, [...] você tem altas chances de ser reprovado e excluído da escola.” Esses são alguns dos aspectos que podem determinar o desenvolvimento dos estudantes na sociedade contemporânea. As escolas brasileiras necessitam de professores capacitados para atuarem na educação, visto que, precisam proporcionar ao discente um ensino-aprendizagem centrado na interação, que valorize os conhecimentos prévios dos estudantes e suas origens, para que assim, os aprendizes

possam se reconhecer como capazes de serem autores de transformações em sua vida e na sociedade.

Em vista disso, os letramentos são fundamentais para atender às especificidades dos estudantes do campo, pois possibilitam relacionar a realidade social do estudante com as práticas escolares. A escola não deve estar focada somente em querer que o estudante conclua o Ensino Fundamental, mas sim, nos aspectos qualitativos, que ele adquira habilidades e competências para ser capaz de cursar outros níveis educacionais.

Segundo dados coletados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a capacidade de leitura dos estudantes está abaixo do nível intermediário. As regiões Norte e Nordeste são as que apresentam maior ocorrência do nível zero, o que nos leva a refletir sobre quais fatores estão interferindo no ensino-aprendizagem dos discentes, dentre os quais podemos citar: ineficiência do sistema educacional, ineficiência das práticas pedagógicas e os fatores socioeconômicos. A estratificação social no Brasil parece ser determinante para esses resultados.

Apesar da Constituição Federal de 1988, em seu art.205, firmar um compromisso com o povo brasileiro ao garantir uma educação que tenha como objetivo “o desenvolvimento integral, preparo para a cidadania e para o trabalho, por intermédio do Estado, da família” e com apoio da sociedade, ainda falta muito a ser feito para que esse artigo seja efetivado. A educação pública vive um abandono pelos governantes, principalmente, a exercida no campo, que historicamente, não atende às especificidades dos sujeitos que a compõem. De acordo com Caldart (2008, p.27), “Além de não reconhecer o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia,

sucessivos governos tentaram sujeitá-lo a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos.” Dessa maneira, os camponeses perceberam que era preciso se organizar, unir forças, lutar para mudar esse quadro de injustiças sociais.

No Brasil, a educação favorece as desigualdades sociais, pois as políticas públicas não são ofertadas de maneira equitativa, devido a isso, a situação se agrava quando se refere ao povo do campo, aos negros e aos menos favorecidos. A diferença preocupante pode ser observada quando comparamos a quantidade de jovens do Ensino Fundamental Final da área camponesa com os da área urbana, este com 80,6% e aquele com 67,6 % de jovens que concluíram o Ensino Fundamental. Os governantes precisam ofertar não somente a matrícula e a frequência, mas também políticas públicas que garantam condições para que os discentes concluam o Ensino Fundamental na idade adequada. (BRASIL, 2020) Seguem os dados dos últimos oito anos:

Quadro 1 - Porcentagem de jovens de 16 anos que concluíram o Ensino Fundamental - Brasil 2012-2019

2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
68,6	71,4	73,4	74,9	75,0	76,0	75,8	78,4

Fonte: IBGE/Pnad Contínua. Elaboração: Todos Pela Educação.

Nota: 8

Observa-se que desde 2012, a porcentagem de estudantes que estão concluindo o Ensino Fundamental está crescendo, mesmo que não sejam os valores esperados, pois a cada 100

estudantes somente 68 concluíram o Ensino Fundamental Final aos 16 anos no ano de 2019, a maioria dos discentes que não conseguem concluir são os que têm menos recursos e o caso fica ainda mais grave quando apenas 39,5% desses estudantes alcançam uma aprendizagem adequada em Língua Portuguesa, o que pode limitar a progressão estudantil. (BRASIL, 2020).

O PNE (Plano Nacional de Educação) tem metas direcionadas ao povo do campo, as quais têm como objetivos: acesso à escola, elevação da escolaridade com ênfase na qualidade, com a intenção de superar as desigualdades. Mas “para isso, é fundamental assegurar uma inclusão efetiva, com projetos elaborados especificamente para esses grupos e material pedagógico adequado.” (BRASIL, 2020, p.50). Porém os dados nos mostram que a realidade das escolas do campo ainda precisa de muitas mudanças para alcançar as metas do PNE. Com referência ao material pedagógico voltado para as especificidades do campo, de 55.345 escolas do campo, apenas 8.066 utilizam material pedagógico adequado, o que representa apenas 15% do total de escolas. (BRASIL, 2020). Segue quadro com a quantidade de escolas que utilizam material pedagógico apropriado para o campo.

Quadro 2 - Número de escolas por região que utilizam material adequado

Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
2.187	3.369	956	1.015	539

Fonte: MEC/Inep/DEED - Microdados do Censo Escolar 2019.
Elaboração: Todos Pela Educação.

Nesse sentido, podemos perceber por que os resultados das pesquisas continuam demonstrando que os estudantes não têm o desenvolvimento esperado e um dos causadores é a falta de material pedagógico que atenda as especificidades do povo do campo. Sendo assim, os estudantes não se identificam com a escola, o que estimula a defasagem, que nos leva à escolaridade média de apenas 10 anos na população do campo, dois anos a menos do esperado pelo PNE.

As desigualdades sociais são agravadas pela cor/raça, renda e localidade o que implica diretamente na proficiência dos estudantes. Os dados do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) confirmam, pois a porcentagem de aprendizagem adequada diminui quando relacionada a esses fatores. Os estudantes pardos e pretos do Ensino Fundamental que alcançaram respectivamente a proficiência em Língua Portuguesa foram não mais que 36,3% e 28,8%, enquanto 51,5% dos brancos atingiram o nível satisfatório. Ao nos referimos à área rural e urbana, na primeira, apenas 21,4% dos discentes alcançaram o aprendizado considerado adequado, enquanto os da segunda 41,4% se desenvolveram adequadamente. Esses dados evidenciam o quanto o Sistema Educacional Brasileiro é deficitário e com que intensidade a sociedade contribui para isso, devido à sua postura discriminatória.

É certo que se pelo menos grande parte do que está nas Leis estivesse sendo aplicado de forma incisiva e tratado como algo indispensável, pelos governantes, muitos problemas da sociedade brasileira seriam resolvidos, pois a educação é a base para o desenvolvimento de um país. Mas essa efetivação se torna difícil devido ao maior beneficiário por essas políticas ser justamente o proletariado, portanto, tudo se complica ainda mais quando se relaciona ao campo.

A partir do trabalho foi constatado que os dados apresentados acima retratam em parte a realidade da escola em que foi realizada a pesquisa.

A análise das produções textuais da oficina nos trouxe subsídios para identificar as principais dificuldades dos estudantes, considerando a interferência da oralidade na escrita e as dificuldades na construção textual. Nessa perspectiva, Antunes (2010) baseada nos estudos de Beaugrande e Dressler (1981) considera como propriedades do texto: a coesão, a coerência, a informatividade e a intertextualidade, das quais se optou por relatar apenas as duas primeiras propriedades, devido ao fato de serem as propriedades mais desenvolvidas durante o processo de construção e reconstrução dos textos e as que posteriormente darão suporte às demais qualidades necessárias em um texto. Diante do exposto, Antunes (2010, p. 55) corrobora que “O “tudo” que é possível ver em textos será desapontador e improdutivo se não for submetido a um determinado recorte em torno daqueles fenômenos a serem observados e descritos.” No entanto, a autora alerta para estarmos atentos em como fazer esse recorte e abordagem, para não voltarmos aos estudos tradicionais.

Foram identificados muitos problemas nos textos analisados – fatores que podem interferir na coesão e coerência do texto, dos quais podemos citar: ortografia inadequada, ausência de parágrafos; uso inadequado de pontuação ou ausência da mesma; falta de sinais gráficos ou inadequações; concordância verbal e nominal inadequada, esses estão presentes em todos os textos analisados. Sob esse aspecto, Antunes (2010) explica que o texto para ser considerado coeso e coerente depende do léxico e da gramática, mas ambos só constroem sentido se estiverem em uso, fora de contexto “são apenas

possibilidades”. É notório que o ensino de Língua Portuguesa apresenta muitas deficiências, mesmo quando relacionadas ao ensino e à aprendizagem da gramática, a qual, muitas vezes, é tida como foco principal em sala de aula, mas que devido à metodologia não agrega conhecimentos. Portanto, acredita-se que dentre tantos problemas um dos principais seja a abordagem inadequada no decorrer da vida estudantil.

Como mencionado anteriormente, a proposta da professora da turma no decorrer da oficina foi a produção de uma notícia local, na qual 61,9% dos estudantes entenderam a proposta, mesmo sem atender de forma satisfatória os requisitos de uma notícia. Percebe-se que 57,14% dos estudantes conseguiram apresentar em seus textos algum tipo de característica do gênero, como: linguagem impessoal, acontecimento real, apresentar informações básicas, além de responder as perguntas: o quê? quando? onde? quem? como? Logo, apresentaram os elementos do tipo textual narrativo: narrador, enredo, personagens, tempo e espaço. Segundo Antunes (2010, p. 43) “Compor um texto, assim, corresponde à ação de cumprir certo modelo textual, e, por outro lado, compreender um texto supõe o enquadramento desse texto em determinado gênero.” A autora afirma que ao produzirmos um texto seguimos modelos pré-determinados socialmente, nos quais podem ocorrer variações.

A partir da análise textual percebeu-se que 33,33% dos estudantes não conseguiram desenvolver um texto que apresentasse sentido, escrevem a partir de frases e palavras soltas, sem domínio da ortografia, mas apresentam indícios de que entenderam a proposta. Constatou-se que apenas conhecer algumas das características do gênero não é suficiente, que a gramática e a escrita precisam ser trabalhadas para que o

estudante consiga desenvolver um texto coeso e coerente, pois se percebe que os discentes entenderam as características do gênero notícia, mas a falta da competência linguística não permite que desenvolvam o texto. Antunes (2010) baseada nos conhecimentos de José Borges Neto destaca que ensinar ou não gramática não é questão de escolha, mas sim, de definir procedimentos e prioridades que tenham como objetivo ampliar a competência comunicativa dos falantes. A autora considera que “(a) alfabetizar o estudante adequadamente (e por isso entendo conseguir que o estudante seja capaz de ler e escrever) é objetivo de prioridade 1;” (ANTUNES 2010, p. 218). Portanto, não há motivo para que a escola ultrapasse a prioridade seguinte, se não obteve êxito na prioridade 1.

Para Antunes (2010, p. 117), “A coesão é uma das propriedades que fazem com que um conjunto de palavras funcione como um texto.” Segundo a autora, o texto precisa apresentar encadeamento, articulação e elos entre as palavras, que resultarão no conjunto: sequência, continuidade e unidade. Nesse sentido, “tomando por base a função dos mecanismos coesivos na construção da textualidade, proponho que se considere a existência de duas grandes modalidades de coesão: a coesão remissiva ou referencial (referenciação, remissão) e a coesão sequencial (sequenciação)” (KOCH, 2016, p. 27).

Todos os estudantes apresentaram muitas dificuldades em suas produções textuais, notou-se que 76,19% utilizaram algum tipo de mecanismo de coesão referencial, fator primordial para o encadeamento de sentido no texto. No que se refere à presença desses mecanismos em apenas alguns excertos dos textos, sendo assim, infere-se que os estudantes apresentam conhecimento superficial desse recurso, o que

poderá ser ampliado com o estudo da gramática de forma contextualizada e da reescrita.

Como já relatado anteriormente, os estudantes apresentam sérias dificuldades quando se refere ao uso do tempo verbal, concordância verbal e nominal, o que pode comprometer a coesão sequencial. Este conhecimento não está consolidado em 100% dos estudantes.

Ao nos voltarmos as metodologias, percebemos que a docente manteve na entrevista a mesma postura de acordo com as aulas ministradas durante as oficinas “Desenvolver a escrita a partir do gênero textual: Notícia”.

Constata-se que a professora desenvolve seu trabalho em sala de aula por meio dos gêneros textuais. Observa-se que a docente se preocupa em focar nos conhecimentos que foram trabalhados em sala de aula. Dessa forma, concorda com os pressupostos de Antunes (2010) quando afirma que o texto oferece muitas possibilidades de estudo, mas que devemos focar em determinados fenômenos para que o estudo não se torne improdutivo.

De acordo com a professora, a análise dos textos pode contribuir com o desenvolvimento da escrita, pois ela explica que

“A partir da primeira análise, ajudo-os a compreender, em seus textos, os elementos existentes e os faltantes do gênero textual estudado, assim como o conteúdo em geral, o sentido. Depois disso, passo para as questões gramaticais, como a concordância, ortografia etc., isso, contribui para que eles possam partir para a escrita da segunda versão do texto, introduzindo as informações que faltaram na primeira versão.” (Professora da turma do 7º ano)

A docente analisa os textos com a intenção de que os estudantes reconheçam os aspectos relacionados à construção textual, não foca apenas nas questões gramaticais, como destaca Antunes (2010, p.59) ao relatar que “qualquer análise de qualquer segmento deve ser feita, sempre, em função do sentido, da compreensão, da coerência e da interpretabilidade do que é dito.” Em relação à gramática, trabalha de forma contextualizada e não de maneira isolada; a partir da prática linguística com o uso de textos. Nesse sentido, também confirma a metodologia utilizada na oficina na qual a professora contextualizou suas aulas, oportunizando aos estudantes relacionarem sua realidade com o gênero trabalhado em sala, assim, possibilita que compreendam de que forma o conteúdo pode ser utilizado no dia a dia.

Ao ser indagada sobre a opinião dos estudantes, no que se refere às suas aulas, relatou que

“a maioria se mostra disposta a participar das aulas, interessando-se em realizar as atividades propostas em sala e fora dela.” (Professora da turma do 7º ano)

Na oficina observou-se que os estudantes realmente participam das atividades, que a professora os incentiva a dialogar, a interagir, logo, quase toda turma realizou a produção textual solicitada no final da oficina.

Foi questionado durante a entrevista sobre o desenvolvimento do trabalho com a escrita dos estudantes e durante a explicação da professora, foi possível verificar que ela trabalha

“a partir dos estudos de um determinado gênero textual. Esse processo é realizado mediante a aplicação de uma sequência didática (SD) de um gênero textual

específico. Por esse recurso, consigo compreender, na primeira aula, os conhecimentos prévios dos estudantes em relação ao gênero textual.” (Professora da turma do 7º ano)

Sendo assim, a professora utiliza um método que viabiliza a aquisição de conhecimento de forma ordenada. “Uma “sequência didática” é um conjunto de atividades escolares organizada, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2007, p. 97). Ainda de acordo com os autores, as SDs viabilizam o acesso dos estudantes a práticas de linguagem de difícil domínio. O uso da SD é uma estratégia que contribui na definição de quais objetivos devem ser alcançados no final do estudo, permite ao estudante adquirir habilidades de como adequar sua fala de acordo com a situação de comunicação que está inserido. Nessa perspectiva, infere-se que a professora tem intenção de preparar os estudantes para atuarem socialmente de acordo com as exigências linguísticas.

Quando questionada sobre como procura superar os fatores que interferem no ensino-aprendizagem dos seus estudantes, relata que:

“Conforme a aplicação da SD levo diferentes textos a eles, tanto o verbal quanto o não verbal, os considerados eruditos e os populares, para que possam socializar em sala a respeito do sentido do texto e os principais trechos que chamaram mais atenção.” (Professora da turma do 7º ano)

A partir do uso da SD a docente possibilita aos discentes conhecer diferentes gêneros e tipos textuais o que amplia os conhecimentos linguísticos. Ao utilizar textos populares e

locais incentiva os estudantes valorizarem diferentes variedades da língua, e percebem que podemos adequá-los conforme a intenção comunicativa. Sendo assim, incentiva a superação do preconceito linguístico.

Na sociedade brasileira lecionar no campo é um desafio, pois a educação vive um abandono por seus governantes, que se agrava quando relacionado ao campo. Logo, durante a entrevista questionamos sobre quais são os principais obstáculos enfrentados, na qual enfatizou

“Lecionar no campo requer muita compreensão e paciência, principalmente no que se refere às questões como a falta de um bom gestor público e à ausência de responsabilidade deste para com a população. Tal negligência da parte do setor público acaba afetando a educação do campo, pois muitas vezes a escola está em condições precárias, os professores não têm formação continuada, os ônibus não vão levar os alunos até a escola por falta de pagamento dos motoristas ou pela falta de manutenção desses transportes, que acabam ficando dias e dias sem utilização, acarretando na educação escolar desses sujeitos.” (Professora da turma do 7º ano)

Essas informações só confirmam os dados relatados no decorrer da pesquisa. A Educação do Campo vive em constante luta para que sua permanência não se perda, em função do reconhecimento dos seus sujeitos e de suas especificidades. Isto é, o Estado precisa ofertar condições para que os estudantes concluam o Ensino Fundamental e dê continuidade em seus estudos (BRASIL, 2020), direito subjetivo garantido na Constituição Federal.

No que se refere à questão: Como você desenvolve o letramento em sala de aula? Ressaltou,

“O processo de letramento se dá mediante a leitura dos textos que são utilizados em sala de aula. Para isso, peço à turma que realize, primeiramente, a leitura individual e silenciosa do material e, posteriormente, a leitura coletiva, para que em seguida possamos socializar a respeito do conteúdo desse texto e relacioná-lo as práticas sociais.” (Professora da turma do 7º ano)

O letramento utilizado pela professora é o ideológico, que segundo Botelho (2012) relaciona o ensino a muitas práticas sociais, tanto orais como escritas. Portanto, ela contextualiza os textos às vivências dos estudantes, isto é, incentiva os estudantes a produzirem textos que tenham sentido o que facilita o ensino e aprendizagem.

No tocante ao uso dos gêneros textuais em suas aulas e como são abordados, a docente acredita que

“As aulas com os gêneros textuais ajudam de forma significativa no processo de ensino e aprendizagem dos alunos e os gêneros são trabalhados mediante a aplicação de SD.” (Professora da turma do 7º ano)

O trabalho feito a partir da SD é sistematizado; segue uma estrutura pré-determinada desenvolvida a partir dos seguintes passos: Apresentação da situação, produção inicial, módulo 1, módulo 2, módulo n, produção final. (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2007). Essas etapas são interligadas e constroem o conhecimento de maneira gradual, tornando o ensino eficiente. É importante destacar que a professora trabalhou apenas os dois primeiros passos recomendados pelos autores.

A partir da análise dos textos dos estudantes, das informações coletadas durante a oficina e na entrevista que a professora regente respondeu, pudemos perceber que os

problemas apresentados pelos discentes vêm sendo construído no decorrer dos anos letivos, pois também apresentam falta de domínio de conhecimentos que deveriam ter sido construídos na alfabetização e nos anos anteriores ao sétimo ano. Acredita-se que o trabalho da professora em questão está de acordo com as atuais metodologias abordadas no decorrer da pesquisa, mas que não surtiram o resultado esperado por ter sido interrompido com apenas dois meses de aula, em consequência da pandemia.

É notório que a professora demonstra dedicação e comprometimento com ensino-aprendizagem dos estudantes, mas não conseguiu contemplar as necessidades dos discentes, devido ao fato de o seu trabalho com a turma estar no início e as dificuldades serem muitas e de diferentes níveis, isto é, os discentes apresentam dificuldades que deveriam ter sido solucionadas na alfabetização e em outras séries anteriores ao sétimo ano. Em suma, demanda um trabalho de longa duração para poder surtir resultados satisfatórios.

Dessa forma, constatou-se que os estudantes apresentam pouco domínio da língua escrita, seus conhecimentos não estão consolidados para poderem conseguir desenvolver textos coesos e coerentes e que contemplem de forma satisfatória a norma padrão exigida em um texto do tipo narrativo. Ainda que tenham entendido de forma superficial as características trabalhadas em sala, as marcas de oralidade e a falta de domínio gramatical são as que interferem de forma mais negativa na progressão textual.

Em relação à docente da classe foi observado que ela procura trazer a realidade dos estudantes para o contexto escolar, usa linguagem clara e objetiva, incentiva a participação, a reflexão, a interação professor/estudante e entre os estudantes.

Assim, contribui para que os discentes compreendam como podem aplicar o conteúdo no seu dia a dia. Dessa forma, infere-se que a docente atua de acordo com as práticas de letramentos. É notório que a professora demonstra dedicação, e comprometimento com ensino-aprendizagem dos estudantes, mas não conseguiu contemplar as necessidades dos discentes, devido ao fato de o seu trabalho com a turma estar no início e as dificuldades serem muitas e de diferentes níveis, isto é, os discentes apresentam dificuldades que deveriam ter sido solucionadas na alfabetização e em outras séries anteriores ao sétimo ano. Em suma, demanda um trabalho de longa duração para poder surtir resultados satisfatórios.

Por fim, notou-se a necessidade de se desenvolver novas pesquisas, a partir dos resultados relevantes e também preocupantes e quando possível, durante as futuras aulas presenciais, promover outras oficinas com a turma investigada, para que os estudantes superem esses desvios, pois nos mostram a necessidade de intervenções diferenciadas no ensino e aprendizagem, visto que, os estudantes apresentam dificuldades que deveriam ter sido superadas desde as séries iniciais, o que dificulta a consolidação de novos conhecimentos, mas é aqui que se fixa a missão do professor: encontrar os desvios gramaticais, fazer uso deles como metodologia de trabalho e conseguir superar cada dificuldade juntamente com os estudantes, a partir de práticas sociais de leitura e de escrita que valorizem o contexto de cada um.

Referências

ALMEIDA, Milton José. **Ensinar Português?** In: Almeida, Milton José et al. O texto na sala de aula. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2011. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pdf>. Acesso em: 05 jun.2020.

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BAGNO, Marcos; STTUBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua Materna: letramento, variação & ensino.** São Paulo: Parábola, 2002.

BOTELHO, José Mario. **Oralidade e escrita: sob a perspectiva do letramento.** Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

BRANDÃO, Helena Nagamine et al. **Texto, gêneros do discurso e ensino.** In: BRANDÃO, Helena Nagamine (org.). Gêneros do discurso: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 17-43.

BRASIL, **Anuário Brasileiro de Educação Básica: 2020.** Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf. Acesso em: 28 agosto 2020.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base.** Brasília, DF, MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 10 abr. 2020.

_____. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, DF, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/resultados>. Acesso em: 27 mar. 2020.

_____. Art. n° 205, de 05 de outubro de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso: 26 mar. 2020.

CALDART, Roseli Salete. **Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo**. In: Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Cadernos Temáticos: Educação do Campo. Curitiba: SEED-PR, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/caderno_tematico_campo01.pdf. Acesso: 05 abr. 2020.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento**. In: Trad. e (Org.) ROJO, Roxane e CORDEIRO, Glaís Sales. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas- SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

KOCH, Ingedore Villaça. **A coesão Textual**. São Paulo: Contexto, 2016.

LERNER, D. Tradução Ernani Rosa. **Ler e Escrever na Escola: o real, o possível e o imaginário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos**. Revista Pátio, São Paulo, n.29, p.96-100, fev. 2004. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso: 08 abr. 2020.

_____. **Linguagem e escola, uma perspectiva social**. 17 ed. São Paulo: Ática, 2002.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica, 1999, p.15-25.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Tipologia textual e ensino de língua**. Domínios de Linguagem, [S.l], v. 12, n. 3, p. 1336-1400, set./2018.

CAPÍTULO VIII

A construção da identidade do sujeito leitor na educação infantil: uma reflexão amparada pela perspectiva do letramento literário

Josiene Vieira da Silva¹

*“Uma criança sem livros é
um prenúncio de um tempo
sem ideias”*

MARIA DINORAH

Os Letramentos têm sido um universo cada vez mais explorado na pesquisa acadêmica, sendo uma área que acompanha de forma significativa o desenvolvimento da linguagem e da tecnologia. Com o aprofundamento das pesquisas nesse campo, ao longo dos anos, foi possível chegar ao que chamamos hoje de Multiletramentos, pois com o surgimento de novos gêneros em uma alta velocidade, já não é possível falar em um único tipo de Letramento. Dentre eles, temos o Letramento literário, já que a literatura é uma forma de expressão e comunicação utilizada em todo o universo e que possui uma importância singular na construção da humanidade do indivíduo.

No Livro *Letramento: um tema em três gêneros*, Magda Soares (1999) informa que o termo foi usado pela primeira vez no Brasil em 1986 pela autora Mary Kato em um livro intitulado: “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, editora Ática. Soares (1999) ainda comenta que esse

1 Universidade Estadual do Pará- UEPA. Especialista em Estudos linguísticos e Análise literária. E-mail: josienevieira27@gmail.com

termo veio da expressão em inglês *literacy*, e significa “estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever” (Soares, 1999, p.17). Entretanto, quando se vai mais a fundo na compreensão desse conceito, percebe-se que ele se refere às consequências que o fato de o cidadão estar alfabetizado traz para sua vida. “Consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la” (Soares, 1999, p.17).

Soares (1999) ainda aborda um outro conceito para Letramento, no qual o indivíduo mesmo ainda não alfabetizado pode ser considerado letrado.

Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em *ouvir* a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se *dita* cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é de certa forma, **letrado**, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e escrita. (SOARES, 1999, p. 24)

Nesse trecho fica evidente que o conceito de letramento não é exatamente o mesmo de alfabetização, pois como se pode perceber, ser letrado não é apenas o que decodifica as palavras, mas o que faz o uso social da leitura e escrita. Desta forma, para que a criança seja inserida no processo de letramento é imprescindível que o professor tenha bem claro esses conceitos, pois dessa forma ele saberá utilizar as melhores

metodologias para que o aluno aprimore suas habilidades literárias, mesmo antes desse aluno aprender a ler e escrever. Soares (2003) aborda ainda a importância da escola não se prender apenas em estimular a criança a aprender a escrita, com o uso de textos criados especificamente para essa finalidade, mas que torne o aluno um sujeito ativo, capaz de construir sua própria aprendizagem, interagindo com a língua em situações reais, com textos reais, não criados especificamente com a finalidade de alfabetizar. Carvalho e Baroukh (2018) com muita propriedade discorrem sobre essa temática:

Nem sempre se pensou a leitura na escola desse modo. No Brasil, ela passou por um forte questionamento na década de 1980. Até então, a leitura na escola estava a serviço de uma alfabetização por meio da oferta de textos simplificados, fora de contextos sociais, produzidos unicamente para fins didáticos, apresentados nas cartilhas. (CARVALHO e BAROUKH, 2018, p. 14)

Diante disso, o texto literário é um forte aliado nesse processo de aquisição da escrita, pois com ele o sujeito interage com a língua de forma prazerosa.

Segundo o *site* A tribuna, a primeira vez que foi usado o termo Letramento Literário no Brasil foi no ano de 1990, por Graça Paulino, em um trabalho realizado para a ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). A partir de então há uma grande variedade de pesquisas científicas que abordam o tema, o que tem gerado discussões interessantes e muito pertinentes relacionada ao trabalho com literatura na sala de aula. “Tal discussão propunha trazer para dentro da escola a leitura literária de maneira contextualizada, ou seja, baseada em práticas sociais.” (CARVALHO e

BAROUKH, 2018, p. 9). As autoras enfatizam em seu livro o quanto a leitura e a formação de leitores tem sido alvo de discussões, tonando-se um dos assuntos mais debatidos quando se trata de educação: “nos cenários de formação de professores; nos meios universitários que se dedicam a pesquisas nos âmbitos escolares; em programas de incentivo à leitura subsidiadas pelos governos nas esferas federal, estadual e municipal.” (CARVALHO e BAROUKH, 2018, p. 11). Na visão das autoras, mesmo todas essas discussões já ter resultado em grandes avanços ainda há muito o que percorrer.

Não é nenhum segredo que o Brasil é um país onde a leitura de obras literárias não é muito incentivada, e é muito comum encontrar alunos que afirmam não gostar de ler, principalmente quando se trata de obras literárias. Esse é mais um dos motivos pelo qual se deve incentivar o envolvimento com a literatura desde a primeira infância, ainda na fase bebê. Quanto mais cedo a criança entrar em contato com ela, mais familiarizado ele ficará, e será bem mais fácil de tornar-se um leitor voraz. No entanto, esse incentivo ainda é muito pequeno, pois na grande maioria das famílias brasileiras não há o hábito dos pais lerem para os filhos, principalmente nas classes mais baixas da sociedade. Esse papel acaba sendo delegado unicamente para a escola, o que acaba dificultando mais ainda o trabalho docente, pois muitas vezes os recursos não são suficientes para atender a uma demanda tão grande. Nem sempre a escola tem acervo suficiente e algumas vezes os livros não são tão adequados ao público leitor que ela tem. Segundo o Censo Escolar de 2016, apenas 37% das 67.088 escolas do Brasil possuem biblioteca, apesar da existência da lei nº 12.244 que prevê a existência desses espaços em todas as instituições públicas e privadas de ensino do país

(CARVALHO e BAROUCK, 2018, p.9). O fato de não existir bibliotecas em grande parte das escolas brasileiras dificulta mais ainda o acesso do aluno aos livros, pois a maioria das famílias brasileiras não possuem renda suficiente para comprar livros.

Cândido (2004) aborda um outro problema no seu ensaio “O direito à Literatura”, no qual ele ressalta a questão do acesso democrático aos textos eruditos, bem como da necessidade da valorização da cultura popular, a qual grande parte dos livros infantis fazem parte.

Sendo assim, é importante que a literatura chamada erudita deixe de ser privilégio de pequenos grupos, da mesma forma que é importante que a literatura chamada popular, folclórica, seja também conhecida e valorizada por esses grupos, que costumam discriminá-la. (PINHEIRO, 2006, p. 19)

Outra ideia que Cândido traz em seu texto vai ser os benefícios que a literatura traz para o indivíduo, como a sua humanização e a consciência que lhe é despertada ao entrar em contato com uma obra literária. Dessa forma, Cândido apresenta a relação da Literatura com os direitos humanos de dois ângulos diferentes:

Primeiro verifiquei que a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo

fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos. (CÂNDIDO, 2004, p. 186, *apud* PINHEIRO, 2006, p. 19)

A formação de leitores é um papel que acaba sendo atribuído exclusivamente à escola, já que ela é a responsável pela alfabetização do aluno. Entretanto, segundo Pinheiro (2006), para formar leitores não basta ensinar a ler, é preciso que esse indivíduo se utilize dessa habilidade no dia a dia e se aproprie da leitura e escrita, ou seja, que ele utilize o letramento, torne-se um ser letrado. É possível alguém ser alfabetizado e não possuir essas habilidades. O Letramento literário é uma vertente que muitas vezes é deixado em segundo plano na sala de aula. No entanto, para que se forme bons leitores literários é imprescindível que o hábito da leitura seja estimulado. Para isso, o professor deve sempre mostrar as variadas possibilidades de explorar o texto literário, como podemos perceber na fala de Paulino (2004):

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas lingüísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção. (Paulino, 2004, p. 56, *apud* PINHEIRO, 2006, p.29)

Pode-se perceber na citação acima que não basta ler o texto para a criança, ou apresentar-lhe para que leia. É preciso que se ensine a explorar as diversas possibilidades de leitura desse texto e ensine também o modo como esse texto deve ser lido. Também é importante que se defina o que esses leitores deverão ler, considerando que cada texto possui uma leitura específica, modos de ler específicos. “Sendo assim, se textos literários forem lidos apenas com o objetivo de aprender análise sintática – objetivo esse presente, até pouco tempo, em muitos livros didáticos de língua portuguesa –, que tipo de leitura está sendo realizado?” (Pinheiro, 2006, p.30). Dessa forma, o texto literário precisa ser apreciado na sua essência, saboreado, contemplado, e o professor deve saber conduzir esse momento tão importante. Levar um texto literário para a sala de aula simplesmente para passar o tempo ou trabalhar seus aspectos formais não é uma boa alternativa para formar leitores. Uma prática que muitas vezes é utilizada na sala de aula e que pode fazer com que o texto se torne desinteressante para o aluno é levar apenas fragmentos, pois nem sempre essas partes apresentam o foco principal da leitura, o que pode gerar interpretações distorcidas e falta de maior aprofundamento no assunto. Corroborando com essa ideia, Carvalho e Baroukh (2018) comentam que:

A aproximação entre ensino formal e leitura literária apresenta um amplo leque de práticas didáticas que coexistem: aquelas que consideram a leitura literária como fim em si mesmo – atividade que envolve o contato subjetivo com o texto, a fruição e o conhecimento desse modo de expressão, bem como o intercâmbio entre leitores – e outras práticas mais tradicionais. (CARVALHO e BAROUKH, 2018, p. 9)

A literatura infanto-juvenil é uma vertente que está em pleno processo de expansão, haja vista que além de ser mais utilizado pela escola, por ser mais atraente para os estudantes, está sendo também mais visado pela crítica. Pinheiro (2006) traz uma reflexão muito pertinente em sua pesquisa, relacionada à relação da literatura infantil e juvenil e a academia. Para a pesquisadora, essa literatura não tem ganhado espaço adequado em cursos e pesquisas acadêmicas, e quando é utilizada, muitas vezes é simplesmente para fazer uso de uma literatura popular, de algo folclórico, infantil, não a colocam ainda no patamar de literatura consagrada. Entretanto, algumas dessas literaturas já estão se tornando cânones, e o mercado editorial tem se interessado cada vez mais por elas.

Pinheiro ainda nos aponta que a escola trabalha com a literatura infantil por uma perspectiva diferente da crítica literária. A escola utiliza esses textos literários basicamente para trabalhar as questões comportamentais, ou aspectos específicos de determinada disciplina, enquanto para a crítica essa não deve ser a finalidade de estudar um texto literário. Corroborando com essa ideia, a autora Vera Teixeira de Aguiar (2011) aponta que: “O fato torna-se problemático quando a leitura da obra literária se faz apenas sob o viés da pedagogia, isto é, torna-se pretexto para o ensino de uma disciplina curricular”. (AGUIAR, 2011, p. 8)

Entretanto, é importante destacar que a escola deve ser a maior responsável pela propagação desses textos, como destaca Pinheiro (2006):

Essa tensão no atual processo de canonização dos textos literários para crianças e jovens pode ser melhor compreendida através de uma reflexão sobre a “formação” da literatura infantil e juvenil. Esse “gênero”

apresenta, desde sua origem, uma relação de dependência com a escola, uma vez que é nessa instituição que a infância e a juventude (adolescência) estão sendo “desenvolvidas” e “controladas”. (PINHEIRO, 2006 p. 37-38)

É importante que a inserção da criança no mundo letrado se inicie pela oralidade, todavia deve-se haver algumas medidas que garantam que a criança tenha bastante contato com o mundo das letras, como: envolver as crianças em um ambiente letrado; contar e ler, alternadamente, histórias para elas; realizar leituras compartilhadas; e brincar de ler (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005 *apud* SILVA, 2015, p. 211). Um dos pontos que se tem discutido a respeito da literatura na educação infantil é a melhor metodologia para as crianças menores: ler ou contar histórias. Alguns docentes dessa etapa reclamam da falta de concentração das crianças para ouvir histórias lidas. “Os professores frequentemente afirmam que elas têm pouca concentração, que as narrativas escritas são muito complexas, apresentando palavras difíceis e expressões desconhecidas.” (CARVALHO e BAROUKH, 2018, p. 27).

As autoras supracitadas levantam esses questionamentos tão relevantes sobre esses mitos que permeiam a literatura na educação infantil. Para essas autoras, há muitos pontos de convergência entre essas duas práticas, trazendo os diversos benefícios da leitura para a vida da criança, os quais já foram bastante explorados nesse texto, como o fato de a criança procurar para ler futuramente uma história que foi lida ou contada pelo professor. Portanto, segundo as autoras as duas práticas devem se fazer presente no cotidiano da sala de aula, considerando que cada uma possui suas especificidades, mas ambas com seus benefícios para a formação do leitor.

A prática de contar histórias, por exemplo, apresenta a vantagem de o narrador incorporar suas formas próprias de contar, acrescenta palavras novas, retira outras, utiliza expressões características da fala como gírias, expressões regionais ou de época. Já a leitura do texto escrito não permite essas variações, ela é fixa, independe de quem lê, e a criança desde muito cedo terá essa percepção. “O caráter fixo do texto proporciona uma referência cultural e linguística da qual ela poderá se valer em suas produções escritas – seja oralmente, com alguém como escriba, seja grafando autonomamente.” (CARVALHO e BAROUKH, 2018, p.29). Na visão das autoras, o hábito de ler o texto para a criança ouvir na sala de aula proporciona a elas perceberem a importância da língua escrita e como ela se organiza, observando como cada gênero utiliza a linguagem e isso é um incentivo para a aquisição da leitura. Além de ler para as crianças, é importante proporcionar a elas o contato direto com os livros, para que possam investigá-los e avaliar se suas hipóteses são confirmadas, apreciar as ilustrações e a forma como as letras estão dispostas.

A escola tem um papel decisivo na formação de leitores, e deve incentivar os alunos a lerem de tudo, não apenas clássicos. Diante disso, alguns tabus relacionados à leitura precisam ser quebrados, como por exemplo o que diz que existem textos melhores que outros, leitores modelares e leituras legítimas. A leitura deve ser incentivada respeitando o perfil de cada leitor.

Para promover essa leitura prazerosa, é imprescindível que o professor que mediará o processo seja, antes de mais nada, um grande leitor e tenha familiaridade com um bom acervo de livros literários infantis e que conheça uma grande variedade de gêneros. Pelo fato da criança ainda não estar alfabetizada, é necessário que se saiba fazer escolha do acervo adequado,

utilizar metodologias apropriadas que venham despertar o interesse da criança pela leitura e fazê-la participar do ato da leitura, mostrando que assimilou algo do texto lido.

A Leitura literária pode trazer para o indivíduo, se for estimulada da forma correta, inúmeras sensações de prazer, deleite, divertimento, satisfação, distração, dentre outras. A literatura tem uma função muito importante na vida do ser humano. Ela ajuda a compreender melhor o mundo e a si mesmo, trazendo exemplos de situações reais para a fantasia. A criança quando entra em contato com a literatura infantil obtém inúmeras consequências positivas para a sua vida. Além de ter a chance de tornar-se um adulto leitor ele tem sua imaginação estimulada, aprende bons exemplos de comportamento e de relacionamentos interpessoais, enriquece seu vocabulário, aprende muitas coisas novas, dentre vários outros benefícios. Grazioli e Debus (2017) também apontam a função humanizadora que a leitura literária proporciona ao indivíduo, uma vez que o indivíduo se constrói como sujeito ao ser imerso na literatura. Cabe aqui, as discussões de carvalho e Baroukh (2018):

Por que dedicar tanta atenção à leitura literária na escola? Acreditamos que a fruição é o grande objetivo da literatura e que a escola deve garantir momentos dedicados a ela. Segundo o dicionário *Houaiss* (2009), *fruição* significa “ato de aproveitar satisfatória e prazerosamente alguma coisa”. Então, fruição do texto literário significa aproveitá-lo e embarcar sem amarras no encanto que ele proporciona. Também sabemos que quanto mais conhecemos sobre os textos e sobre o mundo, mais ampla é a rede que podemos tecer em cada leitura. (CARVALHO e BAROUKH, 2018, p. 18)

Consoante a autora Vera Teixeira de Aguiar (2011), foi apenas no século XVII que se iniciou a escrita de textos literários especificamente para leitores infantis na cultura ocidental, após Charles Perrault escrever o livro *Contos da Mamãe Gansa* destinado aos pequenos leitores. Burlamaque (2011) *et al.* comentam que:

Até o século XVII, o texto literário era escrito para adultos e crianças, sem separação. Só a partir do século XVIII que começa a se pensar nas crianças como diferentes dos adultos. A escola foi se tornando, dessa forma, um sistema educativo organizado e destinado a oferecer à criança educação e formação. (BURLAMAQUE *et al.*, 2011, p. 80)

Com a expansão do capitalismo, a urbanização passa a crescer cada vez mais e conseqüentemente a burguesia consolida cada vez mais seu espaço, fazendo-se necessário também expandir o acesso à alfabetização para todas as camadas da sociedade, uma vez que, com a modernidade se faz necessário o domínio da leitura e escrita em basicamente todas as esferas sociais, nas mais diversas atividades de trabalho. É nesse contexto que se amplia o interesse pelas mais diversas ciências de conhecer e pesquisar a fundo a respeito do desenvolvimento infantil, no qual a criança deixa de ser vista como um adulto em miniatura para ser vista como um ser completo. Ainda de acordo com essa escritora, no Brasil apenas no século XIX as escritas destinadas ao público infantil ganham notoriedade, e se ampliam a partir de 1920 com as obras de Monteiro Lobato.

A forma como o adulto faz a intermediação entre a criança e o livro é um fator decisivo para o tipo de leitor que ela se tornará no futuro. Quando a atividade de leitura é prazerosa há mais chances de ela construir uma relação de amor pelos livros. “Diante disso, sabemos que a postura adotada pela criança perante o livro dependerá de como os adultos (família e professores) permitem seu acesso a ele” (SILVA, 2015, p. 210). É muito importante que esse mediador tenha bastante habilidade para utilizar os instrumentos adequados para cativar o interesse da criança pela leitura, para isso é importante que seja respeitado o nível em que a criança se encontra.

Logo, a imposição de uma leitura que não condiz com a realidade da criança, ou o grau de autoritarismo que é utilizado nessas atividades pode prejudicar a relação dessa criança com a leitura.

[...] precisamos considerar que uma atividade de leitura, incluindo a literária, só será motivadora para as crianças e também para os bebês, se o conteúdo estiver ligado ao seu interesse; por outro lado, a curiosidade também pode ser suscitada pelo mediador (familiar ou docente). (SILVA, 2015, p. 2012)

Como pode-se compreender nas linhas acima, a escolha do texto certo faz toda a diferença para despertar o gosto pela leitura nas crianças. Alguns fatores devem ser considerados nessa escolha, como por exemplo, “aqueles que trazem em seu bojo muita graça, mistério e fruição, gerando expectativa no leitor. Esses requisitos fazem da leitura um momento de diversão e expansão dos horizontes de expectativas” (BURLAMAQUE *et al.*, 2011, p. 77)

Uma ideia que precisa ser discutida neste trabalho é sobre o que faz com que um texto seja literário, pois não se pode classificar qualquer texto dessa forma. Com os estudos crescentes na área do Letramento, percebe-se a importância de preparar os alunos para interagir com a maior variedade de gêneros possíveis, no entanto, muitos desses gêneros que são trabalhados em sala e que fazem parte do cotidiano dos estudantes não são literários, e muitas vezes esses são deixados de lado. E o que faz com que um texto seja literário? Conforme Burlamaque *et al.* (2011), é a estética a responsável pela literariedade de um texto:

Assim, no mundo contemporâneo, a literatura infantil assume uma função estética em busca da formação do leitor. O livro, nesse contexto, só é literatura se a função estética se sobressair à função pedagógica, pois somente o prazer derivado do texto literário, além de proporcionar ao leitor a capacidade de sonhar e imaginar, o emancipa. (BURLAMAQUE *et al.*, 2011, p.80)

É essa função estética que desperta na criança o gosto e o prazer pela leitura, que faz com que essa criança amplie seus horizontes, sua visão de mundo e enriqueça suas experiências de vida. A sua imaginação é estimulada e alimentada, ela passa a conhecer melhor sua essência. Além de tudo isso, é a literatura a responsável por introduzir a criança no mundo da palavra, no ritmo e na memória, e torna o sujeito um ser crítico, reflexivo, que cria suas próprias interpretações.

A literatura no caráter formador faz com que as crianças apreciem a essência da arte literária, possibilitando

uma inter-relação com seu cotidiano. Quanto mais oferecemos literatura às crianças, mais elas estarão capacitadas a entender o texto, a interpretar, a valorizar e a ativar os seus intertextos constituídos para o desenvolvimento de uma competência literária. (BURLAMAQUE *et al.*, 2011, p. 81)

Partindo dessa premissa, podemos deduzir que é muito mais fácil uma criança que entrou desde cedo em contato com a literatura de forma adequada para a sua idade ser habilidosa na interpretação e compreensão textual que aquelas que não tiveram esse contato. “Quanto mais oferecemos literatura às crianças, mais elas estarão capacitadas a entender o texto, a interpretar, a valorizar e a ativar os seus intertextos constituídos para o desenvolvimento de uma competência literária” (BULAMARQUE *et al.*, 2011, p. 81). Há inúmeras vantagens de inserir o indivíduo ainda bebê no mundo da literatura, mesmo antes de conseguir compreender com precisão o que está sendo lido, pois o fato dele entrar em contato com a língua, com os sons, com a musicalidade e outros recursos do texto literário é um grande incentivo para o seu desenvolvimento.

Ainda nessa linha, é válido também falar da importância da “fantasia do real” que permeia o imaginário infantil e que jamais deve ser deixada de lado nos textos literários infantis. É por meio dessa fantasia que o leitor interage com o narrador:

As narrativas presentes nos livros de Literatura Infantil contam uma experiência de vida e essa “fantasia do real” permite uma identificação entre o narrador e o ouvinte, constituindo-se repleta de significados. O leitor/ouvinte é capaz de apossar-se dela de modo a torná-la sua própria história, e dessa forma superar seus conflitos, angústias e medos, ou seja, a criança, ao ouvir um conto, é capaz de transportar-se para ele

e viver sua própria história em função do que lhe foi narrado, adquirindo tranquilidade para compreender seus sentimentos, seu lugar, e para resolver seus conflitos. (BURLAMAQUE *et al.*, 2011, p. 103)

Corroborando com essa ideia, Souza *et al.* (2011) salientam que:

Quando oferecemos obras de literatura aos jovens leitores, permitimos que o aluno, ao ler esses livros, encontre-se com personagens que têm aflições, sentimentos, desafios e relações corriqueiras, ou seja, obras que focam o ‘convívio humano, dando ênfase às relações afetivas, sentimentais ou humanitárias’.” (SOUZA *et al.*, 2011, p. 151)

Assim, os problemas presentes nos contos infantis também são uma forma da criança perceber que seus dramas não são vividos apenas por ela, adquirindo a consciência de que a vida é repleta de coisas boas e ruins e privar a criança dessa consciência pode torná-lo um adulto egoísta e sem compaixão pelo problema do outro. Para que a criança cresça com equilíbrio emocional, é importante o estímulo do sonho e da imaginação:

O sonho e o imaginário são excelentes instrumentos para a criança se desenvolver de forma equilibrada e harmoniosa. Quando a imaginação não é formada e alimentada de maneira válida por vias sãs, como as oferecidas pelo conto, pela poesia, pela pintura, pela música e por qualquer forma de arte, em geral, pode se perverter e procurar compensação degradante. (BURLAMAQUE *et al.*, 2011, p. 103)

A Literatura tem ainda um papel preponderante de liberar o pensamento e a opinião do leitor, pois ao ler um texto literário, cada indivíduo tem sua forma particular de se envolver com o texto, dependendo de sua visão de mundo. Dessa forma, o mesmo texto dá a possibilidade de se relacionar a ele opiniões diferenciadas que representam as mais diversas crenças e valores sociais. Por essas características, uma das funções da Literatura é a emancipatória, já que ela “não permite a existência de uma única concepção ou maneira de ver o mundo, mas sim promove e admite a emissão de opiniões diversas e o diálogo entre e com os sujeitos envolvidos.” (SOUZA *et al.*, 2011, p. 152).

Essa função da leitura em geral e da leitura literária em particular de formar leitores críticos é uma das que jamais devem ser deixadas de lado no processo de formação de leitores, até mesmo tratando-se das crianças da educação infantil, mesmo antes de aprenderem os códigos da escrita. Isso fará com que no futuro, ao dominarem esse código, carregarão sempre consigo o senso crítico ao lerem um texto. Carvalho e Baroukh (2018) ao tratar esse assunto ressaltam:

A formação de leitores implica oferecer condições ao sujeito para circular com autonomia pelas leituras, compreendendo a função social dos textos, entendendo-os e formando uma opinião a partir daquilo que lê. Estamos falando da formação de leitores críticos, que têm acesso aos textos e selecionam as informações, conseguem avaliar o que é pertinente nas diferentes fontes, um leitor que estabelece relações entre aquilo que lê, confronta dados e tira suas conclusões. Acreditamos que esse leitor se torna apto a expressar suas opiniões, argumentando seu ponto de vista. (CARVALHO E BAROUKH, 2018, p. 14)

O foco da educação infantil, segundo Silva (2015) é proporcionar experiências com as diferentes linguagens. A linguagem verbal já faz parte da infância, por isso já nessa fase tem-se a importância de inserir o indivíduo no mundo da literatura infantil e para essa prática existem vários meios, como a leitura de textos literários para a criança ouvir, a contação de histórias, os livros ilustrados, dentre outras. O hábito da mãe de cantar cantigas para o bebê ou de narrar historinhas é o início da experiência literária da criança. Dessa forma, Burlamaque (2011) *et al.*, comentam que:

desde tenra idade, a iniciação literária possibilita a fruição e o prazer, que favorece o enriquecimento de seu repertório imaginário. No campo educativo essa experiência permite à criança alargar seus horizontes e seu conhecimento de mundo, transcendendo seu campo demarcado como repertório cultural. (BURLAMAQUE, 2011, *et al.*, p. 75-76)

Mesmo antes de ser alfabetizada a criança já pode realizar sua leitura, considerando que ler é um processo de interação onde não se deve considerar simplesmente a decodificação, mas a compreensão do que se ler. Parafraseando Paulo Freire (2008) “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”, então podemos inferir que quando a criança começa a ser inserida no mundo da escrita ela já domina outro tipo de leitura que é realizada no seu dia a dia, em sua casa e em outros lugares que ela frequenta. Um exemplo é a compreensão de imagens e gestos que a criança já consegue fazer nos primeiros anos de sua vida. Os livros literários infantis são sempre ilustrados, e essas ilustrações fazem com que a criança

consiga compreender toda a história que está sendo contada, além de interagir com o texto, atribuindo sentido ao que está sendo visualizado. “Desde muito pequenos começamos a compreender e dar sentido ao que está em nosso entorno e essa compreensão do mundo é o primeiro estágio para aprender a ler também o escrito”. (SILVA, 2015, p. 209)

Cabe também associar aqui as teorias interacionistas, que têm como fonte as pesquisas do teórico Jean Piaget (1896-1980). Segundo DAVIS e OLIVEIRA (1990) a criança constrói seu conhecimento procurando respostas para aquilo que lhe é estranho, buscando sempre compreender o que vivencia. “Elas vão, portanto, construindo os seus conhecimentos por meio de sua interação com o meio. Nessa interação, fatores internos e externos se inter-relacionam continuamente, formando uma complexa combinação de influências” (DAVIS e OLIVEIRA, 1990, p. 36). De acordo com a teoria interacionista o indivíduo aprende e se desenvolve na troca de experiência e na interação com o meio físico e social, no qual um influencia o outro. Assim, a criança, no momento em que está interagindo com outras pessoas, seja um adulto ou outra criança ela está construindo ativamente seu conhecimento. Um exemplo associado a esse estudo é a atividade de leitura de um texto literário para uma criança ouvir. As ferramentas adequadas para chamar a atenção da criança para esse texto darão a ela possibilidades de interagir nessa leitura e atribuir sentidos baseados no que ela já viveu antes, e ao mesmo tempo de aprender muitas coisas novas.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira de. **Leitura Literária para crianças brasileiras: das fontes às margens (prefácio)**. In: SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berla Lúcia Tagliari. **Leitura Literária na escola**. Campinas. Mercado das letras. 2011.

ALVES, A.E.; ESPÍNDOLA, A.L.; MASSUIA, C. S. **Oralidade, fantasia e infância: Há lugar para os contos de fadas na escola?** In: SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berla Lúcia Tagliari. **Leitura Literária na escola**. Campinas. Mercado das letras. 2011.

BURLAMAQUE, F.V.; MARTINS, K.C.C.; ARAÚJO, M.S. **A leitura do livro de imagem na formação do leitor** In: SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berla Lúcia Tagliari. **Leitura Literária na escola**. Campinas. Mercado das letras. 2011.

CARVALHO, Ana Carolina; BAROUKH, Josca Ailine. **Ler antes de saber ler: oito mitos escolares sobre a leitura literária**. São Paulo. Panda books. 2018

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Psicologia na Educação**. São Paulo. Cortez. 1990

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler. Em três artigos que se completam**. 49ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008

GRAZIOLI, Fabiano Tadeu; DEBUS, Eiane Santana Dias. **A leitura literária na educação infantil: espaços, tempos e**

acervos. In: Textura. Canoas. V. 19.n.39. p 134-152. Jan./abr. 2017

MINAYO, Marília Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003

SILVA, Kênia Adriana de Aquino Modesto. **Letramento literário e práticas estratégicas de leitura na primeira infância**. In: Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 26, n. 3, p. 207-225, set./dez. 2015

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica 1999.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. In: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, Poço de Caldas, MG, 5 a 8 de out. 2003.

SOUZA, S.F.; CORRÊA, H.T.; VINHAL, T.P. **A leitura e a escrita na escola: Uma experiência com o gênero fábulas**. In: SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berla Lúcia Tagliari. **Leitura Literária na escola**. Campinas. Mercado das letras. 2011.

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

CAPÍTULO IX

A Leitura em tempos de isolamento social: uma ferramenta didático-pedagógica

Tamara Cristina Penha da Costa¹
Robervânia de Lima Sá Silva²

*“A leitura não substitui a vida,
mas constitui um meio de
vivê-la com mais amenidade e
inteligência”.*

GASTON LITTON

Dentre os vários conceitos para leitura, podemos afirmar que ela consiste em uma atividade de construção de sentido que requer interação entre leitor, texto, contexto de produção e autor.

Ler vai além do processo de formar sílabas e decodificar palavras, se somente assim o fosse, todo o contexto histórico que influencia diretamente o processo de escrita e, conseqüentemente a leitura, seria totalmente desconsiderado, o que provocaria uma grave ruptura entre o que o autor quis dizer e o que poderá ser compreendido – ou não -, pelo leitor. Desse modo, o leitor competente não se prende as informações abstraídas, exclusivamente, no texto, ele vai além de suas proposições. “[...] Entendida dessa forma, a leitura é uma competência individual e social, um processo de construção

1 Especialista em Língua portuguesa pela Faculdade de Tecnologia Antônio Propício Aguiar Franco – FAPAF. E-mail: tamaracristina390@gmail.com

2 Instituto Federal de Ciências e Tecnologias do Pará - IFPA. Doutoranda em Ensino de língua e literatura - UFT, Araguaína – TO. E-mail: drobervania.sa@gmail.com

de sentidos que envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto” (COSSON 2014, p. 36).

Nesse sentido, 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 o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, descodificando letra por letra, palavra por palavra. (BRASIL, 1998, p. 69-70).

Durante a leitura ocorrem interações por meio da linguagem, isto é, ocorre a busca pela informação através da articulação entre os elementos linguísticos, assim como, os elementos extralinguísticos que constituem os conhecimentos prévios adquiridos ao longo da vivência do leitor.

É necessário ter consciência de que ler nem sempre é visto como algo prazeroso, cativante e motivador, por isso, faz-se necessário ter um propósito claro para sua prática no ambiente escolar. Seja ele para entreter, descontrair, por prazer ou simplesmente para obter informações, o aluno precisa ser informado, isto é, ele necessita compreender o objetivo da leitura que se fará. Receber direcionamentos e motivações a respeito daquilo que será lido faz com que a atividade se torne significativa. Essa motivação deve partir de pessoas que habitualmente leem e são capazes de transmitir emoção, entusiasmo e o verdadeiro sentido na leitura. Prado (1996) afirma que o contato da criança com o livro é capaz de:

[...] desenvolver a criatividade, a sensibilidade, a sociabilidade, o senso crítico, a imaginação criadora, e algo fundamental, o livro leva a criança a aprender o

português. É lendo que se aprende a ler, a escrever e interpretar. É por meio do texto literário (poesia ou prosa) que ela vai desenvolver o plano das ideias e entender a gramática, suporte técnico da linguagem [...]. (PRADO, 1996, p. 19-20).

Seja no ambiente escolar ou em casa, é importante que os educadores: pais e professores cativem a criança começando por suas atitudes leitoras a fim de formar bons leitores. Conhecer o educando é uma ferramenta importante para, assim, realizar um diagnóstico sobre o tipo de leitura que interessa, considerando a idade e a fase de aprendizagem, além do ambiente em que se deve acontecer.

Ler, precisa fazer parte da vida cotidiana do aluno, por isso não pode ser visto apenas como ato obrigatório. Os reflexos da leitura repercutirão na formação do aluno e, em sua forma de ver, interpretar e atuar na sociedade. É possível, assim, atribuir respostas para indagações, despertar sentimentos, estimular o imaginário e conhecer fatos ocorridos no passado, lugares e pessoas. Outro aspecto positivo advindo da prática leitura, é o domínio da linguagem oral e escrita que influenciam na capacidade de comunicação e expressão sobre determinado assunto, pois do contrário:

Pessoas que não são leitoras têm a vida restrita à comunicação oral e dificilmente ampliam seus horizontes, por ter com ideias próximas das suas, nas conversas com amigos. [...] é nos livros que temos a chance de entrar em contato com o desconhecido, conhecer outras épocas e outros lugares – e, com eles abrir a cabeça [...]. (GROSSI, 2008, p. 03)

Desse modo, a incumbência de ensinar e motivar a leitura é, muitas vezes, dada somente à escola e ao professor que recebem a obrigação de desenvolver a competência leitora do aluno. No entanto, os pais ou responsáveis precisam contribuir com a escola para o bom desempenho da educação de seus filhos, dedicando momentos a prática de leitura doméstica e de acompanhamento e motivação leitora. Nem a escola, tão pouco o professor, devem carregar consigo a tarefa de educar e formar bons leitores sozinhos. Logo, é preciso haver parceria entre essas instituições – família e escola - para que o trabalho educativo alcance seus objetivos por meio do estímulo à leitura. Nascimento e Barbosa (2006, p.1) afirmam que:

O gosto pela leitura está diretamente associado aos estímulos que são proporcionados à criança desde muito cedo. O contexto familiar é de grande importância. Quando a criança cresce no meio de livros e vê, à sua volta, adultos lendo é despertado nela o hábito de ler, considerando que a formação de um leitor não se dá através de produtos, e sim, de estímulos.

Dessa maneira, na escola, o professor torna-se o mediador da leitura. Devido a isso, ele precisa oferecer condições de aprendizagem – conforme as necessidades dos alunos e os objetivos de sua aula – está é uma tarefa importante para o desenvolvimento de leitor competentes. Nesse caso, a função do professor não seria precisamente de ensinar a ler (MARTINS, 1984), mas de ensinar a praticar a leitura. Aqui, parte-se da premissa de que o aluno já saiba ler, mas por diversas razões, não desenvolveu o hábito de praticar a leitura de modo aprofundado, isto é, para resolver problemas, aprender conteúdos que são de seu interesse ou simplesmente se distrair.

Desse modo, quando o professor cria condições para que o aluno desenvolva sua aprendizagem, ele deve possibilitar que essa busca seja realizada por meio da leitura. Logo, o aluno terá a capacidade de se tornar um leitor competente, que compreende além daquilo que o texto diz explicitamente, isto é: “[...] identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto [...]”. (BRASIL, 1999, p. 69).

Dessa maneira, a discussão que apresentamos é fruto de uma pesquisa de cunho bibliográfico, elaborada a partir de revisão literária, sobre a importância da leitura durante o período de isolamento social. A necessidade da pesquisa surgiu mediante a situação vivenciada pelo mundo em detrimento da pandemia do novo coronavírus – COVID 19, declarada pela Organização Mundial da Saúde – OMS, em março de 2020. O distanciamento social tomado como medida preventiva de propagação da doença tem repercutido na suspensão das atividades presenciais de ensino, principalmente a atividade de leitura que passou a ser mediada pela família.

O objeto de estudo foi a obra “A casa da Madrinha” de Lygia Bojunga Nunes, autora de diversas obras infanto-juvenis. A escolha pelo livro se deu mediante a temática abordada, que apresenta aspectos da realidade e do imaginário, capazes de promover a motivação e o desejo de superação mediante problemas vivenciados pelos universos infantil e juvenil.

O ambiente escolar constitui lugar propício para a prática de leitura que promove a perpetuação dos valores que perpassam a sociedade, pois os sujeitos dotados destes, na maioria das vezes, não sabem de onde vem e como as influências da mesma podem afetá-los.

A leitura, sobretudo a literária, favorece a perpetuação de valores, bem como, o senso crítico dos educandos. Estes podem, por meio dela, expandir as fronteiras do seu próprio conhecimento sem renunciar a momentos de fruição ou deleite.

A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e decifra por meio do intelecto. Por isso, trata-se também de uma atividade bastante completa, raramente substituída por outra, mesmo as de ordem existencial. (ZILBERMAN, 2008, p. 17).

Desenvolver o hábito da leitura nos discentes deve ser a função primordial da escola. Para tanto, faz-se necessário um ensino sistemático, com estratégias bem definidas e objetivos claros, a fim de que a leitura seja, aos poucos, incorporada ao dia a dia dos educandos, pois a escrita possui lugar privilegiado em grande parte das organizações sociais. Ela está presente na maioria das atividades cotidianas que as pessoas necessitam realizar. Saber ler e fazer uso da leitura para resolver problemas individuais e coletivos, isto é, estar letrado em leitura, é algo imperativo ao indivíduo.

Como política de governo, vários são os programas de incentivo à leitura: “Literatura em minha casa” e “Literatura para todos” são exemplos disso, os quais incentivam a leitura dos alunos que frequentam a rede pública de ensino do Brasil. Embora tenhamos disponíveis tais políticas, a escola não está sendo suficiente para formar leitores competentes³,

³ Segundo os PCN (1998, p. 70), leitor competente é aquele que sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender às suas

o que representa um sério problema de aprendizagem para todas as disciplinas, e não somente para Língua Portuguesa.

Um dos maiores problemas relativos à aprendizagem enfrentados pelos alunos no ambiente escolar, ocorre pelo fato de os mesmos não terem o domínio da leitura. Segundo Silva (2007, p. 16):

Quando os alunos ingressam na 5ª série do Ensino Fundamental apresentando dificuldades para ler e escrever, conseqüentemente, apresentam dificuldades em compreender os conteúdos específicos das disciplinas que compõem o currículo escolar.

Devido a isso, os prejuízos chegam a todas as áreas de conhecimento que compõem o currículo escolar, o que se torna um grave problema que precisa ser enfrentado. De acordo com os PCN de Língua Portuguesa (1998, p. 31),

A língua, sistema de representação do mundo, está presente em todas as áreas de conhecimento. A tarefa de formar leitores e usuários competentes da escrita não se restringe, portanto, à área de Língua Portuguesa, já que todo professor depende da linguagem para desenvolver os aspectos conceituais de sua disciplina. (BRASIL, 1998, p. 31)

Assim, o domínio da leitura é essencial para o desenvolvimento da aprendizagem de todas as disciplinas que compõem o currículo escolar. Desse modo, ela precisa ser mais bem trabalhada por todos os educadores, independentemente da

necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos. O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos.

disciplina: ensinar a ler e a escrever deve ser responsabilidade de todas as áreas, uma vez que todas fazem uso da leitura e da escrita.

Nesse contexto, vale ressaltar que o ensino da leitura constitui, para alguns profissionais, um mito. Muitos, inclusive, acreditam que a responsabilidade da escola é somente alfabetizar, ou seja, ensinar a decodificar as palavras. Enquanto o hábito da leitura passa a ser encarado como um dom ou aptidão que já nasce com a pessoa, ou seja, alguns alunos o possuem, outros não. No entanto, o que se percebe, por meio de pesquisas e estudos, é que todo indivíduo pode tornar-se um leitor ávido, desde que seja orientado adequadamente. Segundo Vygotsky (2007, p. 20), “o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa”, assim, a aprendizagem da leitura (objeto) precisa ser mediada por outra pessoa, isto é, pelo professor.

Ainda de acordo com os PCN, a leitura:

[...] é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir de seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto [...] não se trata simplesmente de extrair informações da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão (BRASIL, 1998, p. 41).

Percebe-se que leitura é construção de significado, e essa

construção nem sempre pode ser realizada de maneira isolada, independente. Em algumas situações, o aluno não dispõe de técnicas que o auxiliem no processo de leitura, por isso, o papel do professor é essencial para que ele consiga superar suas

dificuldades. A partir do instante em que eles forem instruídos a utilizarem técnicas adequadas de leitura e a perceberem as diferentes funções e finalidades dessa prática social, começarão a abrir caminhos a uma formação crítica e socialmente relevante, pois a literatura é “[...] uma manifestação forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos” e ainda “Ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação defesa e inconsciente”, (CÂNDIDO, 1999, p. 176).

É importante que a leitura seja vista como algo prazeroso pelos educandos pois caso isso não ocorra, posteriormente, poderá haver “um apagamento da voz do aluno enquanto leitor e produtor de texto” (KLEIMAN, 1996, p. 24).

Para que o educando obtenha o gosto pela leitura literária é preciso que ele adquira bons hábitos de leitura, contudo, na maioria das vezes não há motivação suficiente para que isso ocorra. Tem-se observado uma deficiência no seu ensino como afirma Evangelista, Machado e Brandão (1999). Apesar do acesso à biblioteca e a leitura de livros nas aulas de português, a literatura tem se mostrado insuficiente, pois o que oferecem aos discente são apenas pequenos fragmentos das obras, que por sua vez devem ser interpretadas e compreendidas.

Desse modo, cabe ao professor fazer uso de metodologias e/ou estratégias de ensino que favoreçam, de igual modo, a construção dos sentidos do texto – incluindo-se o estudo de valores sociais presentes na materialidade linguística das obras literárias – e o despontar de índices de autoria, quando da produção textual.

Há algum tempo, a educação brasileira tem se tornado alvo de críticas. Estas, abarcam desde aspectos infraestruturais,

passando pelos de ordem governamental, até os de caráter teórico-metodológico.

Isso ocorre, em boa medida, devido aos resultados pouco satisfatórios dos alunos da educação básica, quando cobrados em avaliações nacionais e internacionais de larga escala; principalmente nas áreas de língua portuguesa e matemática.

As razões para a instauração dessa realidade perpassam justificativas históricas e sociais; sobretudo se a análise focalizar a maneira como o país foi colonizado e conseqüentemente, se desenvolvendo de forma demorada e até retrógrada em relação a outros.

A experiência empírica mostra que alguns profissionais – talvez por falta de orientação/formação continuada – ainda desenvolvem uma *práxis* desvinculada do contexto histórico, social, político e econômico. Assim, continuam perpetuando um ensino conteudista, transmissivo e de cunho memorístico, totalmente desvinculado da realidade do aluno. Tal postura certamente provocará desequilíbrio na relação aluno-aluno, aluno-objeto de ensino, professor-aluno e, conseqüentemente, na aprendizagem.

Diante do processo de padronização que a sociedade vem passando a formação que é oferecida ao aluno está voltada para a sua preparação no âmbito intelectual e, mercadológico, isto é, trabalhista. Frutos advindos da modernização propagada pela cultura de massa que prejudica a formação integral do aluno.

Segundo Bosi (1992), a expansão dos meios de comunicação tem contribuído para uma crise na cultura popular. E o alcance das mídias sociais é tão amplo e sua influência tão domesticadora, que são capazes de manter as pessoas ocupadas o dia inteiro em programações ditas “culturais”.

Dessa forma, exige-se da escola um novo reposicionamento em relação à sua funcionalidade e à forma de aplicabilidade do conhecimento. Do mesmo modo, é necessário que sejam oferecidas ferramentas que auxiliem tanto ao educador quanto ao educando, a fim de que aprendam a lidar com essa nova realidade de maneira mais crítica e culturalmente mais produtiva.

Sendo assim, a literatura é uma excelente ferramenta, pois representa a expressão e a manifestação de um povo e sua cultura, mostrando assim seus costumes de acordo com cada época, trazendo ao leitor o contato minucioso de vários fatos históricos que ocorreram e influenciam atualmente na vida dos mesmos. “As produções literárias, de todos os tipos e todos os níveis, satisfazem necessidades básicas do ser humano, sobretudo através dessa incorporação, que enriquece a nossa percepção e a nossa visão do mundo. (CÂNDIDO, 1989, p.177).

Em 2020, o mundo tem vivenciado uma pandemia causada pelo novo coronavírus – COVID – 19. A pandemia declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), no início de março deste ano, tem modificado a rotina da sociedade. Desse modo, o isolamento social foi estabelecido por autoridades governamentais do mundo, como medida preventiva para conter a propagação da doença e o colapso do sistema de saúde. No Brasil, a educação teve suas atividades presenciais suspensas enquanto durar a pandemia, sendo substituída pela educação a distância, por meio do uso de recursos tecnológicos da informação e comunicação, conforme autorizado pelo Ministério da Educação – MEC, por meio da portaria nº 544, de junho de 2020.

A rotina escolar foi modificada, logo, crianças e jovens passaram a realizar atividades escolares em casa, com a ajuda dos pais ou responsáveis. Com o isolamento social, apesar de ter mais disponibilidade para os filhos e afazeres que antes não tinham, as pessoas sentem-se sozinhas, deprimidas, com medo e angústia a respeito da situação que o mundo vivenciava.

Diante do momento difícil, o professor é desafiado a adequar as atividades educacionais por meio do ensino remoto, com aulas realizadas por meio de plataformas digitais e outros recursos. A metodologia tem sido desafiadora para os educadores e alunos, pois muitos estudantes, principalmente da rede pública de ensino, não têm acesso à internet, aparelho celular ou notebook, o que dificulta o ensino, já que a acessibilidade não chega a todos.

Crianças e jovens foram prejudicados em sua atividade de leitura, até porque muitas se encontram em fase de alfabetização, outras ainda não possuem domínio da leitura. Portanto, os impactos da pandemia na educação poderão ser evidentes nas etapas de ensino posteriores, como o ingresso de aluno da educação infantil no primeiro ano do ensino fundamental.

A leitura no período de isolamento social tem sido importante para o condicionamento psicológico do indivíduo, pois ela promove o sentimento de liberdade, esperança, desperta o imaginário e os sentimentos positivos. Por isso, é importante que mesmo não frequentando a escola, o educando receba acompanhamento de leitura em casa, até mesmo quando a criança ainda não desenvolve a competência leitora. Uma estratégia é fazer a criança ouvir estórias, de sua preferência, para aprimorar a capacidade de leitura.

A escolha por diferentes leituras corresponde a necessidade de cada indivíduo. A literatura infantil, por sua vez,

apresenta situações de desafios, superação e esperança, na qual um personagem é desafiado a enfrentar problemas do mundo real e ser capaz de resolver os conflitos, sejam eles internos ou externos. Além disso, apresenta valores universais, logo a temática abordada na literatura infantil difere apenas quanto a linguagem e ao tratamento dado ao assunto.

A atividade de leitura, durante o período de pandemia, mesmo não sendo oferecida pela escola, deve ser incentivada pela família, pois é uma forma de manter a criança e o jovem próximos da leitura e suprimir a ausência de uma biblioteca escolar, rodas de leitura e outras atividades.

A obra “A casa da Madrinha” de Lygia Bojunga Nunes é uma excelente narrativa para ser lida pelas crianças e para as crianças no período de distanciamento social, pois está centralizada em uma criança - protagonista da história - que vive situações desafiadoras que são superadas por meio do imaginário infantil, o que possibilita o amadurecimento e crescimento pessoal do personagem. Considerando o cenário de pandemia, a leitura do texto é uma ferramenta que pode despertar sentimentos de paz, tranquilidade e o desejo de vencer o problema.

A obra foi escrita por Lygia Bojunga Nunes, autora brasileira que nasceu no dia 26 de agosto de 1932 em Pelotas, Rio Grande do Sul. Em sua trajetória de vida, tornou -se atriz aos oito anos de idade, teve participação em uma companhia de teatro, quando morava no Rio de Janeiro, que percorria o interior do país. Para tanto, a dedicação ao teatro a fez abandonar o curso de medicina. Antes de iniciar a carreira de escritora, trabalhou para o rádio e para a televisão. O período em que inicia como escritora foi importante para a literatura infantil, pois conforme a autora, os generais – durante o

regime militar - não tinham interesse pelos livros infantis. (SILVA, 2009).

O reconhecimento de Lygia Bojunga se deu pelo seu realismo mágico e contos fantásticos, um aspecto que caracteriza a literatura infantil brasileira, ou seja, a qualidade de sua produção e caracterização da problemática da criança dentro do ambiente familiar. Os excelentes trabalhos lhe concederam várias premiações, o que tornou a autora um dos maiores nomes da literatura infantil e juvenil brasileira e mundial.

Um dos aspectos importantes em suas narrativas é o tratamento dado à criança. Muitas vezes a descrição remete situações de abandono, solidão, sensibilidade, fantasias, em que a resolução para os problemas é encontrada na imaginação, onde os seres inanimados ganham vida, como em “*A casa da Madrinha*”. Além disso, “As histórias que ela escreve também têm suas dicotomias. “[...] voltando-se para o leitor, busca inseri-lo no conhecimento do mundo, servindo-se do lúdico, da fantasia, do humor, da linguagem inovada e poética para levá-lo à reflexão e à crítica, contribuindo, assim, significativamente para a sua formação”. (ARAÚJO, s.d., p. 1).

Dessa forma, a autora insere o leitor no mundo interior dos personagens. Ou seja, é possível saber sobre os sentimentos, medos, desejos etc, promovendo, assim, uma reflexão quanto as questões sociais, a exemplo tem-se o personagem “Alexandre”, da obra *A casa da Madrinha*. As histórias criadas por ela chamam a atenção por apresentar dicotomia, ou seja, elas apresentam-se divididas entre a fantasia e a realidade e também quanto a linguagem coloquial abordada fielmente e uma linguagem simbólica - dando a narrativa um aspecto metafórico - bem trabalhada. [...]. (COSTA; SILVA, 2019, n.p).

A obra foi publicada em 1978, narrada em terceira pessoa. O livro narra a história de um menino pobre, Alexandre, que mora na favela do Rio de Janeiro. O protagonista provém de uma família pobre e para ajudar no sustento da família desiste da escola para trabalhar na praia vendendo sorvete. “[...] Alexandre saiu da escola. Foi vender sorvete em vez de amendoim [...]” (BOJUNGA, 2002, p. 47). Ressalta-se que a situação vivenciada pelo personagem Alexandre é semelhante ao que acontece com muitas crianças e adolescentes do Brasil.

A escola, lugar de fundamental importância para a formação do indivíduo era local que enriquecia a imaginação do garoto, com uma professora que inventava aulas com auxílio de uma maleta, era o único lugar que podia fugir de sua realidade cruel. “A professora gostava de ver a classe contente, mal entrava na aula e já ia contando uma coisa engraçada. Depois abria a maleta e escolhia o pacote do dia [...]” (ibid, p. 42). O método inovador da professora, que não prioriza o ensino tradicional, é malvisto na época e ocasiona sua demissão. Nessa perspectiva, Lygia Bojunga ressalta uma crítica ao sistema de ensino tradicional, uma vez que o momento histórico remete a Ditadura Militar vivenciada pelo povo brasileiro.

A narrativa relata a história de Alexandre, um garoto sonhador que, ao longo da narrativa, busca pela casa mágica de sua madrinha, uma história inventada por seu irmão Augusto que lhe contou antes de dormir. O protagonista decide viajar sozinho em busca da Casa da Madrinha, pois conforme prometera, seu irmão poderia acompanhá-lo, mas este havia casado e não retornou mesmo tendo exercido o papel de pai até aquele momento.

De acordo com a história contada, a casa é localizada no interior do Brasil, no alto de um morro repleto de flores, de cor branca, com quatro janelas e portas, além de vista para o mar. “Até que não é grande, é pequena. Toda branca. E tem quatro janelas. A gente abrindo a janela do lado vê o mar, lá embaixo; e abrindo a do outro vê o mato. A casa fica bem no alto de um morro” (BOJUNGA, 2002, p. 48).

Alexandre desfruta de uma aventura, juntamente com um pavão que encontra ao longo do percurso e uma garota chamada Vera. O pavão que encontrara possui características humanas e dialoga com o garoto, porém, em algumas situações deixavam de conversar normal, o que levou o garoto a concluir que a ave tinha o pensamento “pingado”, ou seja, só pensava umas gotinhas por dia.

O problema foi uma consequência de seus cinco proprietários anteriores que queriam se aproveitar do pavão. A ave possui uma inteligência admirável que não a deixava ser submissa as ordens alheias, por isso, um de seus donos lhe enviou para uma escola para que ficasse com o “pensamento pingado”. Essa situação mostra mais uma crítica realizada pela autora para com o regime ditatorial.

Alexandre, o pavão, e Vera fazem uso da imaginação para chegar à Casa da Madrinha e criam um cavalo de rabo amarelo, chamado de “Ah” que as levam até o local. A casa é repleta de elementos imaginários que cativam a imaginação dos personagens, pois é confortável, com ambiente agradável, onde é possível brincar e realizar os desejos que idealizava ter. Ao final da narrativa, Alexandre adentra a casa e nela encontra elementos mágicos como: uma cadeira que possui vontades próprias, um armário com comidas diversificadas e um guarda-roupa com peças diversas. “Até que não é grande,

é pequena. Toda branca. E tem quatro janelas. A gente abrindo a janela do lado vê o mar, lá embaixo; e abrindo a do outro vê o mato. A casa fica bem no alto de um morro” (BOJUNGA, 2002, p. 48).

Considerando os elementos simbólicos,

O título do livro, *A casa da madrinha*, pode se referir a dois símbolos: primeiro o da casa, que remete à figura materna, por meio do refúgio, abrigo e da proteção. A madrinha, sabe-se, exerce a função de fada que realiza os desejos do garoto ou, mais precisamente, sua mãe. Dessa forma, a fada simboliza os poderes paranormais do espírito ou as capacidades mágicas da imaginação (CHEVALIER; GHEEBRANT, 1999). A busca pela casa representa a busca pela fantasia/imaginação. Por meio dela, o garoto recria a realidade e está recriação permite seu amadurecimento. (COSTA; SILVA, 2019, n.p)

A narrativa é lúdica e repleta de elementos fantasiosos que instigam a imaginação tanto da criança quanto do adulto. Mostra a coragem e maturidade do protagonista para a realização de um sonho. A leitura desta obra é capaz de motivar a criança na busca pela sua independência e coragem para a superação do medo, assim como o personagem Alexandre. Leia-se:

_ Que legal, agora vou viajar com a chave da casa no bolso; não vou ter mais problema nenhum. Lembra o que o Augusto falou?

[...]

_ Ele disse que no dia que eu botasse a chave da casa no bolso, o medo não ganhava mais de mim. – Riu. _ já pensou? Agora eu posso viajar toda vida. Quando o medo bater eu ganho dele e pronto. (BOJUNGA, 2002, p. 166)

A narrativa é carregada de valores que contribuem para a formação leitora e social da criança, na qual a fantasia e o uso de simbologias constituem uma forma lúdica de aproximar a criança da leitura.

A presença de valores é constante nos textos infantis, conforme pudemos observar em “A casa da Madrinha”. De forma lúdica e imaginária, a obra, por meio de uma linguagem e narrativa adaptadas para o leitor infantil e jovem, procura despertar a atenção do público, promovendo reflexão, diferentemente do que se observa no conto “João e Maria”, versão dos irmãos Grimm. (COSTA; SILVA, 2019, n.p).

Percebe-se que a leitura é uma atividade que enriquece a imaginação do leitor com os conhecimentos que possui. Para a criança, é preciso oferecer livros que instiguem o desenvolvimento do processo criativo, em especial os literários. A literatura infantil tem a capacidade de transformar algo já visto com um novo olhar, pois a linguagem literária é plurissignificativa, além disso, a linguagem utilizada por Lygia Bojunga é acessível ao público infantil – sem rebuscamento e de fácil compreensão, uma vez que está próxima de seu cotidiano. Assim, a narrativa apresenta o trabalho com o real, imaginário e o lúdico, apresentando as fantasias e brincadeiras do mundo infantil.

A leitura permite ao leitor ir além do universo infantil, mostrando que os problemas existentes podem ser superados, a aprendizagem pode ocorrer de forma estimulante e divertida, não se pode privar alguém de sua capacidade de pensar, nem mesmo de sonhar. Observa-se que a criança é vista como um ser independente, no qual a narrativa mostra a transformação

da realidade difícil em que vive por meio da fantasia como forma de enfrentar o medo, em que ao reinventar a realidade esse não faz parte.

Referências

ARAÚJO, Edite. **Lygia Bojunga Nunes e seu projeto literário: uma contribuição significativa para a formação do leitor.** UFMS, s.d. Disponível em: <http://www.pucrs.br/... leitor/...> Acesso em: 18 maio de 2017.

BOJUNGA, Lygia. **A casa da madrinha.** 19ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

BOSI, Alfredo. **Cultura brasileira e culturas brasileiras.** IN: Didática da colonização. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRASIL. Ministério da educação e do desporto. **Parâmetros curriculares nacionais.** Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa.** Brasília: SEED, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020.** Brasília, 2020. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-544-2020>. Acesso em: 21 de fev. 2021.

CANDIDO, Antônio. **Direitos Humanos e Literatura.** IN: FESTER. A.C. Ribeiro e outros. Direitos Humanos e Literatura. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. **Texto de intervenção**. Coleção Espírito Crítico. São Paulo: editora 34, 1999.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSTA, Tamara Cristina Penha da; SILVA, Oziel Pereira da. LITERATURA INFANTIL: UM NOVO OLHAR PARA A CRIANÇA E PARA A NARRATIVA LITERÁRIA. In: **Anais do I Seminário Internacional de Linguagens, Culturas, Tecnologias e Inclusão**. Anais...Castanhal (PA) IFPA, 2019. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/SILICTI2019/143909-LITERATURA-INFANTIL--UM-NOVO-OLHAR-PARA-A-CRIANCA-E-PARA-A-NARRATIVA-LITERARIA>>. Acesso em: 22/02/2021

EVANGELISTA, BRANDÃO E MACHADO. **A escolarização da literatura: o jogo do infantil ao juvenil**. Belo Horizonte, Autêntica, 1999.

GROSSI, Gabriel Pillar. **Leitura e sustentabilidade**. Nova Escola. São Paulo, n° 18, abr. 2008.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. 1996. Campinas Pontes.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

NASCIMENTO, T. A. S; BARBOSA, M. L. F. **A influência da escola e da família no estímulo à leitura na educação infantil**.

In: BORBA, R; BOTLER, A. (Org.). **Caderno de trabalhos de conclusão do curso de pedagogia**. Recife: UFPE, 2006, v. 1, p. 1. Disponível em: <https://www.ufpe.br>. Acesso em: 23 de fev. 2021.

PRADO, Maria Dinorah Luz do. **O livro infantil e a formação do leitor**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Vera Maria Tietzamn. **Literatura Infantil brasileiro: um guia para professores e promotores de leitura**. 2^a ed. Goiânia: Cãnone Editorial, 2009.

SILVA, Maria Vitória da. **A leitura na escola: concepções de professores de diferentes disciplinas das séries finais do Ensino Fundamental**. 2007. S586Le. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Paulo: UFSC, 2007.

ZILBERMAN, Regina. **O papel da literatura na escola**. Via Atlântica, n. 14, dez. 2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>. Acesso em 08 de abril de 2019.

VIGOTSKI, Lev. Semionovich. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Jeane Cleide Bernardino Nascimento

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8166-8720>

Formada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa e suas respectivas literaturas, pela Universidade Regional do Cariri (URCA). É especialista em Ensino da Língua Inglesa pela Universidade regional do Cariri (URCA), especialista em Educação Social Para Juventude (UEPA). Docente em efetivo exercício, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), Campus Castanhal, nas disciplinas Língua Inglesa e Língua Portuguesa. Membro do grupo de pesquisa Linguagens, Culturas, Tecnologias e Inclusão (LICTI).

Neste livro é autora em parceria com Silmara da Cruz Coelho do capítulo *O uso do aplicativo Duolingo como ferramenta de auxílio no processo ensino-aprendizagem da Língua Inglesa no Ensino Médio Integrado*.

Miranilde Oliveira Neves

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4247-3060>

Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa, Especialização em Ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, Docência do Ensino Superior, Metodologia da Língua Inglesa e Tutoria em Educação a distância. É Doutora em Educação e professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - Campus Castanhal ministrando aulas

nos ensinos básico, técnico, tecnológico e na pós-graduação lato e stricto sensu. Atualmente lidera o grupo de pesquisa Linguagens, Culturas, Tecnologias e Inclusão e colabora com as linhas Aprendizagem e Desenvolvimento da Oralidade e da Escrita e Estudos Linguísticos e Literários na Amazônia do grupo de pesquisa Linguagem, Cultura e Educação na Amazônia. É membro da Associação Brasileira de Linguística, coordenadora de um acordo de cooperação internacional Brasil-Portugal e tem desenvolvido pesquisa sobre Formação de Professores na Amazônia.

É coautora dos capítulos III e VII neste livro.

Júlio César Suzuki

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7499-3242>

Possui graduação em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso (1992), graduação em Letras pela Universidade Federal do Paraná (2004), graduação em Química pelo Instituto Federal de São Paulo (2021), mestrado em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo (1997), doutorado em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo (2002) e Livre-Docência, em Fundamentos Políticos, Sociais e Econômicos da Geografia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (2021). Atualmente, é Professor Associado da Universidade de São Paulo e do Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Integração da América Latina (PROLAM/USP). Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Humana, atuando principalmente nos seguintes temas: Agricultura, Urbanização, Geografia e Literatura e Teoria e Método.

Silmara da Cruz Coelho

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8742-3406>

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Pará- UFPA – Campus Castanhal (2018). Tem experiência na área de educação Física, com ênfase em educação e Ciências da saúde. Graduanda em Licenciatura em informática (em andamento) pelo Instituto Federal do Pará, Campus Castanhal.

Ana Paula André

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3374-8333>

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE (2000), Especialização em Fundamentos da Educação - UNIOESTE (2002), em Educação de Jovens e Adultos - ESAB (2014), em Educação Especial - FAVED (2020) e Mestrado em Letras - Área de Concentração Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE (2004). Atualmente é Professora Pedagoga da Secretaria Estadual de Educação - SEED/Pr. Atua no Colégio Estadual Marcos Cláudio Schuster em Cascavel - Pr, na coordenação pedagógica. Tem experiência na área de Filosofia, Docência em Séries Iniciais, Coordenação Pedagógica do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Pedro Alves

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6921-0650>

Filósofo pela FEBE - Fundação Educacional de Brusque/SC (1992), Especialista em Ciências Sociais - Sociologia pela UEM - Universidade Estadual de Maringá/PR (2001), Especialista em EJA - Educação de Jovens e Adultos - ESAB - Escola Superior Aberta do Brasil (2014) e Mestre em Ciências Sociais Aplicadas pela UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2005). Professor concursado de História - SEED/PR. Experiência na Rede Particular de Ensino Fundamental, Médio, Graduação e Pós-Graduação.

Ederson Renan Pacheco Farias

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2702-7356>

Doutorando pela Integralize, mestre em Linguagens e saberes na Amazônia, organizado pelo campus Bragança, cursando Secretariado Executivo Trilíngue pela UEPA, MBA em coaching pela Uniasselvi, Coaching internacional pelo IJI coaching, possui graduação em letras Espanhol pela UNIUBE, especialista em Tradução e Intérprete da língua Inglesa (2015) pela Faculdade Integrada Brasil Amazônia (FIBRA), especialista em língua portuguesa: uma abordagem textual (UFPA-2009), possui graduação em Letras Português e Inglês pela Escola Superior Madre celeste (2008). Atualmente é professor de Inglês da SEDUC e na SEMEC Belém. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Português Instrumental, Inglês instrumental, leitura e produção de textos.

Maria Jacione da Silva Freitas

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3708-5469>

Possui graduação em licenciatura plena em Geografia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2008). Pós-graduação em Gestão e Educação Ambiental pela Faculdade de Tecnologia Equipe Darwin (2010). Pós-graduação em Metodologia telessala pela Universidade da Amazônia (2019). Pós-graduação em Educação no Campo e Desenvolvimento Sustentável na Amazônia (2020). Atualmente é professora da rede Estadual de educação do Pará (SEDUC/PA) atuando na Escola estadual de ensino fundamental e Médio Nicolau Neres da Silva. Tem experiência na área de formação continuada como formadora do Projeto Mundiar (SEDUC/PA). Possui experiência em desenvolvimento de projetos educacionais: Atua como assessora, consultora e ministrante de palestras e oficinas. Ativista em movimentos sociais, dentre estes: Juventudes, Mulheres e Camponesas. É poetisa e compositora de músicas regionais. Tem interesse nas áreas da linguagem e educação no Campo.

Tania dos Santos Silva Farias

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7905-8699>

Possui Bacharelado em ADMINISTRAÇÃO pela FACULDADE DA AMAZÔNIA sendo certificada como “Aluna destaque” da turma de 2014 por ter alcançado maior desempenho acadêmico. Concluiu MBA Recursos Humanos, fez vários cursos relacionados à rotina administrativa pelo Prepara cursos. Além disso, trabalhou como recepcionista, atendente, auxiliar administrativo e já atuou como Subgerente do Condomínio de alto padrão “Jardins Coimbra”. Atualmente está fazendo curso de extensão de aconselhamento familiar

na área da Teologia. No tocante ao seu percurso como pesquisadora, apresentou vários trabalhos científicos na área da Administração, atuando principalmente nos seguintes temas: administração geral e de condomínios, Marketing multinível, redação oficial, e gêneros discursivos, tendo ainda, um artigo científico publicado após o Evento “ENANGRAD”, organizado pela Universidade Federal de Uberlândia-MG.

Lilian Cristina Barata Pereira nascimento

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3587-849x>

Possui graduação em PEDAGOGIA e em LETRAS PORTUGUÊS / ESPANHOL. Doutorado em ESTUDOS DA TRADUÇÃO - PGET / UFSC. Tem experiência na área de Literatura e Tradução da Amazônia hispanófono. Atualmente é docente do Instituto de Educação Matemática e Científica - IEMCI / UFPA. Coordena o Projeto de Pesquisa LETRA - Laboratório de Estudos da Tradução. Membro dos Grupos de Pesquisa: HISTÓRIA DA TRADUÇÃO (UFSC); ALEA- Laboratório de Associação da Linguística, Educação e Antropologia em Estudos do Contato de Línguas, Dialectos e Grupos Sociais na Europa, África e Américas (UnB); ARQUIPELAGO - Literatura Latino-Americana dos Séculos 20 e 21 (UFSCAR); e LETRADUSO - Laboratório de Estudos da Tradução de Soure.

Rosa Helena Sousa de Oliveira

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1802-927x>

Possui graduação em Licenciatura Plena Em Letras pela Universidade Federal do Pará (1992) e mestrado em Letras: Linguística e Teoria Literária pela Universidade Federal do Pará (2009). Atualmente é professor titular da Universidade Federal do Pará, atuando principalmente nos seguintes

temas: leitura, ensino, ensino-aprendizagem, aprendizagem e contos. Coordenadora do Campus Universitário de Bragança 2005 a 2013. Diretora da Faculdade de Letras 2015 a 2016. Coordenadora do Campus Universitário de Capanema de 2016 a março de 2018 e de dezembro de 2018 aos dias atuais. Discente do Curso de Doutorado Interinstitucional em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina. Convênio estabelecido entre a Universidade Federal de Santa Catarina e a Universidade Federal do Pará. Realiza pesquisa sobre os paratextos nas obras traduzidas, no Brasil, do escritor italiano Antonio Tabucchi.

Elisângela Lima Souza Nogueira

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5414-3053>

Possui Graduação em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Regional do Pará, especialização em Educação no campo e Desenvolvimento Sustentável na Amazônia. É professora voluntária no Projeto de Extensão Cursinho pré-vestibular Logos, vinculado à Universidade Federal do Pará – Campus Universitário de Castanhal, no qual atua na equipe de professores de Língua Portuguesa.

Josiene Vieira da Silva

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5667-590x>

Possui graduação em Administração Pública pela Universidade Federal do Pará (2017) e graduação em Letras pela Universidade do Estado do Pará (2010). Especialista em Estudos linguísticos e análise Literária pela Universidade do Estado do Pará (2013). Atualmente é professor - Secretaria Municipal de Educação. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras, atuando principalmente nos seguintes

temas: Educação do campo, Classe multisseriada, Letramento e Letramento literário.

Tamara Cristina Penha da Costa

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1711-3912>

Formada em Licenciatura Plena em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Pará - UEPA (2017). Participou como pesquisadora pelo Núcleo Acadêmico Estudantil - NAE, do Subprograma Bolsa Incentivo Acadêmico. Pós-graduada em Língua Portuguesa pela Faculdade de Tecnologia Antônio Propício Aguiar Franco - FAPAF (2019). Atuou como professora na rede pública de ensino - SEMED, em Santa Luzia do Pará, no período de 2018 a 2020, desenvolvendo projeto de leitura voltado para a alfabetização e letramento literário, bem como incentivo à leitura na comunidade escolar.

Robervânia de Lima Sá Silva

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9951-4196>

Possui graduação em LICENCIATURA PLENA EM LÍNGUA PORTUGUESA pela Universidade do Estado do Pará (2005), graduação em LICENCIATURA PLENA EM EDUCAÇÃO FÍSICA pela Universidade do Estado do Pará (2011) e Mestrado em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Tocantins (2015). Foi professora substituta da Universidade do Estado do Pará. Atualmente cursa doutorado em Ensino de Língua e Literatura na UFT e é professora efetiva no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - Campus Castanhal, onde coordena o Núcleo de estudos afro-brasileiros e indígenas - Neabi e desenvolve pesquisas relacionadas à criação de novas tecnologias aplicadas ao Ensino Médio Integrado, bem como, ao preconceito racial linguístico. É

integrante do grupo de Linguagens, Culturas, Tecnologias e Inclusão – LICTI e do Atlas Toponímico do Tocantins – ATT.

Índice Remissivo

A

- alfabetização 43, 44, 47, 52, 56,
89, 94, 95, 97, 98, 99, 124,
129, 131, 132, 134, 147,
148, 153, 154, 157, 163,
172, 184, 201
- Amazônia 8, 8, 13, 13, 28, 28, 53,
53, 53, 54, 54, 54, 63, 63,
80, 80, 102, 102, 103, 103,
103, 103, 103, 103, 103,
104, 104, 104, 104, 104,
106, 106, 110, 110, 111,
111, 111, 111, 111, 111,
111, 112, 112, 112, 112,
112, 112, 112, 114, 114,
114, 114, 115, 115, 116,
116, 119, 119, 122, 122,
124, 124, 126, 126, 195,
195, 195, 195, 197, 197,
197, 198, 198, 198, 199,
199, 200, 200
- Aplicativo 7, 7–8, 16, 16–203
- autonomia 17, 31, 32, 50, 58, 72,
77, 83, 93, 96, 101, 105,
168

C

- Cartum 7, 68, 76, 80
- charge 71, 73, 78, 81
- comunicação 9, 11, 13, 16, 17,
28, 36, 37, 38, 40, 46, 51,
58, 84, 92, 144, 152, 175,
182, 183
- culturas 11, 54, 60, 73, 81, 104,

113, 118, 119, 191

D

- diálogo 20, 36, 39, 40, 45, 48, 86,
95, 96, 168
- Duolingo 7, 11, 16, 17, 19, 20, 21,
22, 24, 26, 27, 28, 29, 30,
31, 32, 34, 194

E

- Educação de Jovens e Adultos 7,
12, 35, 50, 51, 84, 85, 86,
88, 196, 197
- Educação Infantil 8
- Ensino-aprendizagem 194
- Ensino Médio Integrado 7, 11,
16, 17, 27, 194, 201
- Escola 8, 50, 101, 118, 122, 124,
126, 150, 192, 197, 198
- Escrita 7, 12, 84, 195

F

- ferramenta 8, 11, 14, 16, 27, 29,
30, 31, 32, 64, 76, 125, 173,
175, 183, 185, 194

G

- gamificação 24, 25, 31, 32, 33
- gênero textual 64, 69, 75, 126,
142, 143, 144

I

- identidade 13, 49, 61, 62, 79, 104,
105, 110, 111, 112, 117,
119, 120, 122, 152
- interação 17, 36, 49, 54, 92, 98,
99, 100, 134, 147, 169, 170,

173
isolamento social 8, 14, 173, 177,
183, 184

J

jogo 20, 24, 25, 26, 79, 109, 110,
118, 192

L

leitor 11, 13, 37, 41, 44, 47, 81,
105, 122, 152, 155, 157,
160, 161, 162, 164, 165,
166, 168, 171, 173, 174,
176, 177, 178, 179, 180,
181, 183, 186, 190, 191,
193

Leitura Crítica 7, 68

Letramento Literário 8, 154, 172

Letramentos 2, 4, 6, 8, 9, 11, 13,
52, 124, 151, 152

Língua Espanhola 13

linguagem 9, 10, 12, 14, 25, 36,
37, 44, 54, 56, 58, 59, 61,
66, 75, 77, 82, 84, 89, 91,
92, 93, 95, 96, 97, 98, 99,
100, 104, 105, 109, 112,
132, 140, 144, 147, 152,
157, 161, 169, 174, 175,
179, 185, 186, 190, 198

Língua Inglesa 7, 11, 12, 16, 17,
18, 28, 29, 30, 31, 68, 72,
73, 77, 81, 83, 128, 194

língua portuguesa 15, 158, 182,
191, 197

Literatura Infantil e Juvenil 8, 13,
102, 104

Livros Didáticos 7, 68

M

Materna 6, 69, 149

Método 195

metodologia 63, 86, 131, 133,
140, 143, 148, 160, 184

P

Paraense 80

práticas sociais de linguagens 9,
14, 54, 58, 59, 61, 64

S

saberes 12, 45, 50, 54, 58, 60, 64,
86, 96, 101, 104, 118, 197

T

técnicas 12, 25, 26, 69, 171, 180,
181

tecnologias 11, 16, 18, 19, 33, 48,
201