

Organizadora
Rayanne Teles

Aprender a ensinar Língua Portuguesa

Primeiras vivências



Belo Horizonte
FALE/UFMG
2016

Diretora da Faculdade de Letras

Graciela Inés Ravetti de Gómez

Vice-Diretor

Rui Rothe-Neves

Comissão Editorial

Elisa Amorim Vieira

Fabio Bonfim Duarte

Luis Alberto Brandão

Maria Cândida Trindade Costa de Seabra

Maria Inês de Almeida

Reinildes Dias

Sônia Queiroz

Capa e projeto gráfico

Glória Campos

(Mangá Ilustração e Design Gráfico)

Preparação de originais

Rayanne Teles

Diagramação

Rayanne Teles

Revisão de provas

Fernanda Tavares

Natalia Soares

Endereço para correspondência

LABED – Laboratório de Edição – FALE/UFMG

Av. Antonio Carlos, 6627 – sala 3108

31270-901 – Belo Horizonte/MG

Tel.: (31)3409-6072

e-mail: vivavozufmg@gmail.com

site: www.lettras.ufmg.br/vivavoz

Se não fossem seus afluentes, um grande rio não seria verdadeiramente grande. Agradeço a todas as pessoas que contribuíram para a execução deste projeto, em especial Profa. Maria Zélia, minha orientadora Profa. Sônia Queiroz e Aline Sobreira que compartilhou comigo suas experiências editoriais, imprescindivelmente às autoras e minhas amigas revisoras. Não obstante, minha família e amigos sabem que é por eles que mantenho meu percurso.

Sumário

Apresentação . 7

Maria Zélia Versiani Machado

Rayanne Teles

Descobrimo as entrelinhas:

o conto de Clarice Lispector . 11

Sabriny Suelen dos Santos

O lúdico auxiliando na consolidação do saber:

aspectos linguísticos . 25

Rayanne Teixeira Teles Alves

Literatura de cordel em sala de aula:

formação do leitor/autor . 39

Arlene Souza Gonçalves

Leitura, interpretação e produção de tirinhas: uma experiência de estágio com alunos surdos

do ensino fundamental . 49

Eva dos Reis Araújo Barbosa

Leitura de contos: o mundo encantado de

Monteiro Lobato . 77

Heloísa Dias Sampaio

O estudo do dialeto dos ribeirinhos de Minas Gerais: uma reflexão sobre a cultura, língua e identidade de um povo . 89

Thaiane Guerra

Apresentação

A prática docente, durante o curso de graduação, é descrita normalmente em obras teóricas de pesquisadores já consagrados. Compreendendo então que a didática não é apenas uma prescrição do que fazer ou não fazer em sala de aula, uma experiência na Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, deu-me a oportunidade de reunir textos que trazem uma reflexão sobre a docência, na prática, com resultados que ilustram o planejamento, as dificuldades e as superações de uma aula, sob a visão de professores ainda em formação, nesse caso, alunos do curso de Licenciatura em Letras – Português.

Muitos estudantes, devido aos programas de Extensão da Universidade, já passam a integrar o corpo docente de instituições desde o início de sua vida acadêmica, fato que enriquece a formação profissional do graduando. Porém, pressupõe-se que a sua primeira experiência como professor seja no estágio obrigatório, que compõe a grade curricular do curso já citado.

Desde 2011, a disciplina Análise da Prática do Estágio de Português I – APEP –, ofertada pela Faculdade de Educação da UFMG, vem substituindo o relatório de atividades de estágio pela produção de um artigo, como trabalho final sobre a experiência do estágio a ser apresentado em seminário. A iniciativa teve por objetivo garantir uma maior circulação da produção acadêmica que resulta dessa importante e decisiva etapa da formação de estudantes de Letras, quando se realiza a observação de aulas de Português nos anos finais do ensino fundamental e a esperada prática docente na aplicação

de um projeto de ensino. Os artigos produzidos ao final do curso são apresentados em seminários abertos à comunidade acadêmica e, especialmente, às escolas da educação Básica, que generosamente recebem os estudantes.

Da disciplina ministrada pelas professoras Maria Zélia Versiani Machado e Cláudia Starling no primeiro semestre de 2013, resultaram vários artigos nos quais os autores relatam sua vivência na sala de aula durante o período de estágio. Dos textos mencionados, selecionei para publicação seis artigos. Dois deles focam aspectos linguísticos enquanto os outros abordam aspectos literários, um desses ainda relata uma experiência de educação inclusiva. Representando um pouco a infinidade de temas e formas de trabalhar a Língua Portuguesa no ambiente escolar, por ser seu ensino multifacetado, e oferecer-nos inúmeras possibilidades, contemplando, dessa forma, a heterogeneidade presente no contexto educacional.

Esses princípios foram resguardados também no processo de editoração desta coletânea, uma vez que o preparador e revisor necessita de muita cautela e disciplina no trabalho com o texto do outro. Nessa etapa, as intervenções foram feitas baseadas na noção de adequação e não de erro, uma vez que a variedade aqui utilizada seja a padrão, embasada na Gramática Tradicional. Contudo, a seleção e a organização dos textos foram feitas sem privilegiar uma sequência didática em detrimento de outra. O ensino do Português padrão e da Literatura são igualmente importantes e devem ser trabalhados de forma contextualizada. Nesse sentido, o trabalho do editor e organizador é facilitado, pois uma coletânea de textos, ainda que mantenha uma sequência linear entre suas partes, sempre permite que o leitor tenha liberdade para determinar sua própria ordem de leitura.

Um trabalho de limites muito tênues se revela na atividade do editor, desde a escolha dos textos – organização, preparação de originais, diagramação e revisão de provas – até a impressão. Este caderno é uma edição que compõe a coleção Viva Voz do Laboratório de Edição da Faculdade de Letras da UFMG, portanto há regras de padronização e um projeto gráfico aos quais o material

deve ser adequado. É assim que o trabalho do editor se concretiza, pelo caminho em que o livro percorre desde que é só uma ideia até tomar forma e estar nas mãos dos leitores.

Então sob a perspectiva de uma aluna da graduação, esse material busca conscientizar professores de Língua Portuguesa, em pleno exercício e futuros profissionais, da riqueza que é o estudo da linguagem em sala de aula. Respeitando a diversidade e as variedades linguísticas, possibilitando que os alunos desfrutem do direito de aprender o português padrão e não simplesmente exerçam-no como um dever.

Maria Zélia Versiani Machado
Rayanne Teixeira Teles Alves

Descobrimo as entrelinhas: o conto de Clarice Lispector

Sabriny Suelen dos Santos

Introdução

A prática de ensino, aqui compreendida como disciplina dos cursos de formação de professores, tem defrontado o estudante de licenciatura com uma das maiores dificuldades do curso: a construção de um projeto de educação no qual teoria e prática forme uma unidade. Compreendemos a prática docente como trabalho humano e por isso, construída por sujeitos inseridos em um espaço histórico socialmente delimitado. Nesta perspectiva, acreditamos que esta primeira experiência em sala de aula seja um dos mais importantes passos para a formação desses profissionais, visto que estes têm a oportunidade de experimentar, em contextos reais, um pouco do conhecimento teórico adquirido durante a graduação além de proporcionar um ambiente adequado à reflexão sobre a docência. Vale lembrar, a partir das reflexões apresentadas, o registro de Paulo Freire de que fundamental na formação docente é

o momento [...] da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. [...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser, de porque estou sendo assim mais me torno capaz de mudar.¹

Torna-se evidente, a partir da fala de Freire, que a prática de ensino agrega e completa os profissionais de educação tendo como objetivo "formar um educador como profissional competente técnico,

¹ FREIRE. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa, p. 39.

científico, pedagógico e politicamente, cujo compromisso é com os interesses da maioria da população”.²

Trabalhando desta maneira, confrontando a teoria e a prática, seguindo por um processo reflexivo expomos no presente artigo a trajetória de um projeto de ensino desenvolvido na Escola Municipal José Ovídio Guerra em Contagem/MG, no qual se desenvolveu um trabalho englobando leitura, interpretação textual e reflexão linguística.

O campo de estágio: história e características

A escola foi inaugurada no dia 31 de janeiro do ano de 1978, na administração do Prefeito José Luiz de Souza. Seu nome foi dado em homenagem a um grande benfeitor comunitário, José Ovídio Guerra. Nascido em São João Del Rey, em 24 de outubro de 1901. Estudou no colégio dos padres Franciscanos em sua terra natal e no ano de 1925 radicou-se em Belo Horizonte, onde executou atividades de comerciante e agricultor. Trabalhou por mais de 30 anos no grupo Magnesita, sendo considerado um dos pioneiros da Cidade Industrial.

Foi agraciado com a homenagem do município de Contagem, por ser homem de luta, empreendedor de diversas companhias em favor do bem estar social, assumindo o encargo da construção de pontes e conservação de vias de acesso, que viriam beneficiar a comunidade contagense e por ser um grande incentivador dos esportes na região.

A escola

A Escola Municipal José Ovídio Guerra oferece aos alunos aulas em horário integral, sendo que, a divisão de horários está de acordo com a faixa etária dos alunos. No horário diurno, funciona o Ensino Fundamental para alunos de 6 a 14 anos e no noturno o Ensino Fundamental para alunos de 15 a 17 anos.

A infraestrutura da unidade de ensino é ampla, possuindo 20 salas de aula, laboratório de ciências, de informática, um pequeno auditório, sala de artes, biblioteca e quadra de esportes. Existe também,

com o programa de inclusão, um elevador que dá acesso ao segundo andar da escola aos alunos com deficiência física.

O corpo docente é formado por três professores de cada área, a saber: Inglês, Ciências, Português, Matemática, Religião, Geografia, História, Educação Física e Artes; além de estagiários, duas bibliotecárias e três pedagogas. A escola, que já tem 35 anos de existência, possui uma grande tradição na cidade e já foi uma das melhores da região. Hoje, apesar da aparente infraestrutura e do grande corpo de funcionários, a escola enfrenta alguns problemas relacionados à disciplina dos alunos e o desenvolvimento das aulas, que muitas vezes não alcançam o objetivo proposto.

O estágio foi desenvolvido com a orientação do Professor Valdete que já está na escola há cerca de 20 anos. Suas turmas possuem em média 30 alunos de 13 a 15 anos com perfis diferenciados, o que causa certa dificuldade no desenvolvimento das aulas. Muitos alunos ainda estão passando pelo processo de alfabetização e não conseguem acompanhar o ritmo de uma minoria que apresenta facilidade em refletir sobre as matérias expostas pelo professor.

É importante salientar que em maio de 2013 (período de aplicação do projeto) a escola, em conjunto com outras instituições de ensino, entrou em greve. Este fato mudou o contexto para o desenvolvimento do projeto, já que a aplicação foi reduzida de duas aulas em cada turma para apenas uma aula de 50 minutos.

O projeto: escolhas e desafios

Ao ter contato com as turmas do oitavo e nono ano da Escola Municipal José Ovídio Guerra percebeu-se certo distanciamento com a prática da leitura e interpretação textual e que, assim como aponta os PCNs (*Parâmetros Curriculares Nacionais*), “a leitura na escola tem sido, fundamentalmente, um objeto de ensino”, ou seja, esta prática não tem se constituído como um objeto de aprendizagem, já que não constrói um sujeito-leitor de sua própria leitura, da leitura do outro, bem como da leitura do mundo. Observou-se ainda que as atividades desenvolvidas em sala eram sempre relacionadas à gramática ou ortografia e que esta prática recorrente reforçava um

² PIMENTA. O estágio na formação de professores: unidade teoria prática?, p. 73.

imaginário social comum que estudar Língua Portuguesa é estudar regras gramaticais.

A partir dessas observações surgiu a necessidade de desenvolver com a turma um trabalho envolvendo a prática de leitura, construção de interpretações e reflexão, para que os alunos possam ter voz e desenvolver,

um leitor competente é alguém que [...] compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos.³

Em consonância com a proposta dos PCNs, que apontam para uma atividade de leitura que amplie os conhecimentos do aluno e que faça sentido para a construção de uma compreensão do mundo que vá além da decodificação, e a partir das teorizações de Paulo Freire, Ângela Kleiman e Irandé Antunes que apontam as atividades de leitura como um importante elo de integração entre o indivíduo e o ambiente.

Para o elaboração deste projeto escolheu-se o conto “Uma galinha” da escritora Clarice Lispector. Já que o tempo estipulado pelo professor orientador – duas aulas – foi muito curto para trabalhar um livro e por se tratar de uma escritora renomada e que sabe trabalhar questões importantes nas entrelinhas do texto.

Por que a leitura deve ter um espaço significativo na escola?

O atual contexto social no qual estamos inseridos nos faz pensar sobre a importância da leitura, afinal, vivemos em um ambiente onde temos contato diário com textos de diversos tipos, publicidades, imagens, artigos, bilhetes, letreiros, placas, notas fiscais, documentos, revistas, etc. Somos, portanto, uma sociedade imersa na cultura de letramento. Porém, podemos questionar, será que o contato diário com uma multiplicidade de textos nos torna uma comunidade de leitores?

³ BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa, p. 54.

O que podemos observar é que, apesar do contato diário com textos, a maior parte dos indivíduos possui grande dificuldade em interpretar e refletir sobre a leitura que fazem, já que suas práticas de leitura, em diversos casos, são limitadas.

Segundo a pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, pesquisa em âmbito nacional, que tem por objetivo avaliar o comportamento leitor do brasileiro, dentre os estudantes entrevistados do Ensino Fundamental (quinta a oitava série), observa-se que 26% dos entrevistados são leitores e 21% são caracterizados como não leitores. É importante salientar que, para a pesquisa realizada, um leitor é aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos últimos 3 meses e o não leitor seria aquele que não leu nenhum livro nos últimos 3 meses, mesmo que tenha lido nos últimos 12 meses. Por isso, podemos perceber que a leitura e o contato com textos de diferentes gêneros são importantes não só para o ensino de Língua Portuguesa, mas também para a construção de indivíduos críticos e capazes de interferir no ambiente ao seu redor.

Segundo Irandé Antunes,

[...] pela leitura, temos acesso a novas ideias, novas concepções, novos dados, novas perspectivas, novas e diferentes informações acerca do mundo, das pessoas, da história dos homens, da intervenção dos grupos sobre o mundo, sobre o planeta, sobre o universo. Ou seja, pela leitura promovemos nossa entrada nesse grande e ininterrupto diálogo empreendido pelo homem, agora e desde que o mundo é mundo.⁴

A leitura expressa, dessa forma, o respeito ao princípio democrático de que todos têm direito à informação e ao acesso aos bens culturais já produzidos, em vias de produção ou simplesmente previstos, nas sociedades sejam elas letradas ou não.

Podemos perceber, a partir da fala da autora, que a leitura cumpre o papel de transformação da pessoa, por fazê-la pensar criticamente e instrumentá-la a refletir sobre os valores da sociedade. Funciona, portanto, como um instrumento de conquista de poder, de dominação, de informação, formador de opinião, que permite o

⁴ ANTUNES. Língua, texto e ensino: outra escola possível, p. 193.

acesso ao conhecimento, melhorando o pensamento e além de tudo satisfazendo as necessidades de estudo e lazer.

É necessário salientar, no entanto, que a proposta de uma prática de leitura defendida, neste projeto, difere-se daquela utilizada no ensino há algumas décadas e que, segundo Kleiman configurava-se como uma prática “difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em um pretexto para cópias, resumos, análise sintática, e outras tarefas do ensino de língua”,⁵ e que pouco contribuía para a capacitação do aluno em habilidades como ordenação de pensamentos, elaboração de perspectivas e ideias, planejamento de ações, formulação de hipóteses, etc.

Percebemos que a realidade atual exige muito mais que a simples decodificação de palavras e o uso de textos como um mero instrumento no ensino de gramática. A realização de práticas que incentivam a leitura e a reflexão sobre ato de ler (interpretação e análise crítica) possibilita-nos a criação de indivíduos ativos socialmente e, portanto, conscientes de seu papel.

Objetivos

Objetivo geral

O objetivo geral dessa proposta vai ao encontro de uma série de elementos que se espera atingir com uma atividade de leitura. Esperamos que ao final das duas aulas disponibilizadas pelo professor do campo de estágio, o aluno seja estimulado a ler mais obras que desenvolvam a competência leitora, a sensibilidade estética, a imaginação, a criatividade e o senso crítico, além de estabelecer relações entre o lido, o vivido ou conhecido (conhecimento de mundo).

Objetivos específicos

Promover o desenvolvimento do vocabulário, favorecendo a estabilização de formas ortográficas; explorar a diferença entre o ponto de vista de um narrador em terceira pessoa e o ponto de vista das personagens da trama narrativa e reconhecer exemplos de discurso direto e indireto.

⁵ KLEIMAN. Texto e leitor: aspectos cognitivos de leitura, p.30.

Metodologia

Em conversa com o professor orientador do campo de estágio foi designada uma aula de 50 minutos para a execução do projeto intitulado “Descobrimos as entrelinhas: O conto de Clarice Lispector”. Seguindo a disponibilidade, resolveu-se separar os conteúdos e habilidades trabalhadas da seguinte forma: motivação – investigação oral e primeiro contato com a obra; material utilizado – livro *Laços de Família* da escritora Clarice Lispector, uma pequena biografia sobre a escritora, um pequeno resumo sobre as características do gênero conto e dicionário e a sala foi organizada em círculo.

Neste momento, pretendeu-se investigar os conhecimentos que a turma possuía sobre a autora do conto trabalhado. Por isso, no início da aula, foram lançadas algumas questões, tais como: vocês conhecem Clarice Lispector? Vocês saberiam me dizer alguma obra publicada por ela?

Após esta primeira sondagem, foi exposta uma pequena biografia da escritora para situar os alunos que não a conheciam.

Quando seus pais viajavam para o Brasil, como imigrantes vindos da Ucrânia, Clarice Lispector nasceu a bordo de um navio. Chegou a Maceió com dois meses de idade, com seus pais e duas irmãs. Em 1924 a família mudou-se para Recife, e Clarice passou a frequentar o grupo escolar João Barbalho. Aos oito anos, perdeu a mãe. Três anos depois, transferiu-se com seu pai e suas irmãs para o Rio de Janeiro.

Em 1939, Clarice Lispector ingressou na faculdade de Direito, formando-se em 1943. Trabalhou como redatora para a Agência Nacional e como jornalista no jornal *A Noite*. Casou-se em 1943 com o diplomata Maury Gurgel Valente, com quem viveria muitos anos fora do Brasil. O casal teve dois filhos, Pedro e Paulo, este último afilhado do escritor Érico Veríssimo.

Seu primeiro romance foi publicado em 1944, *Perto do coração selvagem*. No ano seguinte, a escritora ganhou o Prêmio Graça Aranha, da Academia Brasileira de Letras. Dois anos depois, publicou *O lustre*.

Em 1954 saiu a primeira edição francesa de *Perto do coração selvagem*, com capa ilustrada por Henri Matisse. Em 1956, Clarice Lispector escreveu o romance *A maçã no escuro* e começou a colaborar com a Revista *Senhor*, publicando contos. Separada de seu marido, radicou-se no Rio de Janeiro. Em 1960 publicou seu primeiro livro de contos, *Laços de família*, seguido de *A legião estrangeira* e de *A paixão segundo G. H.*, considerado um marco na literatura brasileira.

Em 1967 Clarice Lispector feriu-se gravemente num incêndio em sua casa, provocado por um cigarro. Sua carreira literária prosseguiu com os contos infantis de *A mulher que matou os peixes*, *Uma aprendizagem* ou *o livro dos prazeres* e *Felicidade clandestina*.

Nos anos 1970 Clarice Lispector ainda publicou *Água viva*, *A imitação da rosa*, *Via crucis do corpo* e *Onde estivestes de noite?* Reconhecida pelo público e pela crítica, em 1976 recebeu o prêmio da Fundação Cultural do Distrito Federal, pelo conjunto de sua obra.

No ano seguinte publicou *A hora da estrela*, seu último romance, que foi adaptado para o cinema, em 1985.

Clarice Lispector morreu de câncer, na véspera de seu aniversário de 57 anos.⁶

Após a exposição sobre a autora da obra trabalhada realizamos o primeiro contato com o livro *Laços de família* e com o gênero trabalhado: o conto.

Trabalhando o coletivo: pequenos detetives

Após o momento de motivação, foi exposta à turma uma proposta diferente de leitura e interpretação do texto. O grupo deveria trabalhar como detetives em busca da solução de algumas perguntas expostas pela professora. Para ilustrar de uma maneira mais didática dividirei os passos seguidos durante a aula em tópicos de acordo com a ordem desenvolvida em sala.

1º Passo: Divisão da turma em pequenos grupos de três ou quatro componentes

A organização da sala em círculo e depois em pequenos grupos estabelece um limite dentro da “investigação” proposta, já que os estudantes deveriam diminuir o tom da voz para que o grupo ao lado não escutasse a resposta ao enigma (pergunta) lançado pela professora.

2º Passo: Entrega do conto e leitura coletiva

Neste momento foram entregues cópias do conto “Uma galinha” para os alunos, porém esta cópia estava com algumas lacunas. Retirou-se do texto palavras que identificavam a personagem principal e como no decorrer da narrativa esta recebe um tratamento

ora humanizado, ora animalizado os alunos deveriam estar atentos para descobrir sua identidade.

Uma _____

Era uma _____ de domingo. Ainda viva porque não passava de nove horas da manhã.

Parecia calma. Desde sábado encolhera-se num canto da cozinha. Não olhava para ninguém, ninguém olhava para ela. Mesmo quando a escolheram, apalmando sua intimidade com indiferença, não souberam dizer se era gorda ou magra. Nunca se adivinharia nela um anseio.

Foi pois uma surpresa quando a viram abrir as _____ de curto _____, inchar o peito e, em dois ou três lances, alcançar a murada do telhado. Um instante ainda vacilou – tempo da cozinheira dar um grito – e em breve estava no terraço do vizinho, de onde, em outro _____ desajeitado, alcançou um telhado. Lá ficou em adorno deslocado, hesitando ora num, ora noutro pé. A família foi chamada com urgência e consternada viu o almoço junto de uma chaminé. O dono da casa lembrando-se da dupla necessidade de fazer esporadicamente algum esporte e de almoçar vestiu radiante um calção de banho e resolveu seguir o itinerário da _____: em pulos cautelosos alcançou o telhado onde esta hesitante e trêmula escolhia com urgência outro rumo. A perseguição tornou-se mais intensa. De telhado a telhado foi percorrido mais de um quarteirão da rua. Pouco afeita a uma luta mais selvagem pela vida a _____ tinha que decidir por si mesma os caminhos a tomar sem nenhum auxílio de sua raça. O rapaz, porém, era um caçador adormecido. E por mais ínfima que fosse a presa o grito de conquista havia soado.

Sozinha no mundo, sem pai nem mãe, ela corria, arfava, muda, concentrada. Às vezes, na fuga, pairava ofegante num beiral de telhado e enquanto o rapaz galgava outro com dificuldade tinha tempo de se refazer por um momento. E então parecia tão livre.

Estúpida, tímida e livre. Não vitoriosa como seria um _____ em fuga. Que é que havia nas suas vísceras que fazia dela um ser? A _____ é um ser. É verdade que não se poderia contar com ela para nada. Nem ela própria contava consigo, como o _____ crê na sua _____. Sua única vantagem é que havia tantas _____ que morrendo uma surgiria no mesmo instante outra igual como se fora a mesma.

Afinal, numa das vezes em que parou para gozar sua fuga, o rapaz alcançou-a. Entre gritos e _____, ela foi presa. Em seguida carregada em triunfo por uma _____ através das telhas e pousada no chão da cozinha com certa violência. Ainda tonta, sacudiu-se um pouco, em _____ roucos e indecisos.

⁶ LISPECTOR. *Laços de família*.

Foi então que aconteceu. De pura afobação a _____ pôs um _____. Surpreendida, exausta. Talvez fosse prematuro. Mas logo depois, nascida que fora para a maternidade parecia uma velha mãe habituada. Sentou-se sobre o _____ e assim ficou respirando, abotoando e desabotoando os olhos. Seu coração tão pequeno solejava e abaixava as _____ enchendo de tepidez aquilo que nunca passaria de um _____. Só a menina estava perto e assistiu a tudo estarelecida. Mal porém conseguiu-se desvencilhar-se do acontecimento despregou-se do chão e saiu aos gritos:

– Mamãe, mamãe, não mate mais a _____, ela pôs um _____! Ela quer o nosso bem!

Todos correram de novo à cozinha e rodearam mudos a jovem parturiente. Esquentando seu filho, esta não era nem suave nem arisca, nem alegre nem triste, não era nada, era uma _____. O que não sugeria nenhum sentimento especial. O pai, a mãe e a filha olhavam já algum tempo, sem propriamente um pensamento qualquer. Nunca ninguém acariciou uma cabeça de _____. O pai afinal decidiu-se com certa brusquidão:

– Se você mandar matar esta _____ nunca mais comerei _____ na minha vida!

– Eu também! Jurou a menina com ardor.

A mãe cansada deu de ombros.

Inconsciente da vida que lhe fora entregue, a _____ passou a morar com a família. A menina, de volta do colégio, jogava a pasta longe sem interromper a corrida para a cozinha. O pai de vez em quando ainda se lembrava: “É dizer que a obriguei a correr naquele estado!” A _____ tornara-se a rainha da casa. Todos menos ela, o sabiam. Continuou entre a cozinha e o terraço dos fundos, usando suas duas capacidades: a de apatia e a do sobressalto.

Mas quando todos estavam quietos na casa e pareciam tê-la esquecido, enchia-se de uma pequena coragem, resquícos da grande fuga – e circulava pelo ladrilho, o corpo avançando atrás da cabeça, pausando como num campo, embora a pequena cabeça a traísse: mexendo-se rápida e vibrátil, com o velho susto de sua espécie já mecanizado.

Uma vez ou outra, sempre mais raramente, lembrava de novo a _____ que se recortara contra o ar à beira do telhado, prestes a anunciar. Nesses momentos enchia os pulmões com o ar impuro da cozinha e, se fosse dado às fêmeas cantar, ela não cantaria mas ficaria muito mais contente. Embora nem nesses instantes a expressão de sua vazia cabeça se alterasse. Na fuga, no descanso, quando deu à luz ou bicando milho – era uma cabeça de _____, a mesma que fora desenhada no começo dos séculos.

Até que um dia mataram-na, comeram-na e passaram-se anos.

Foi realizada uma leitura coletiva onde cada um dos alunos leu, em voz alta, um parágrafo do conto. Esta estratégia foi utilizada para que os estudantes tivessem a possibilidade de exercer uma atividade que explorasse o respeito e a atenção à fala do outro, além do estímulo a oralidade e ao texto lido em voz alta com suas nuances e entonações.

3º Passo: Interpretação, hora de investigar!

Após a leitura compartilhada do conto foram lançadas algumas questões para que os alunos descobrissem o sentido do texto. Entre parênteses está a pontuação correspondente a cada pergunta. Ao final do jogo o número de pontos acumulados mostraria o grupo de detetives vencedor.

Exemplo:

Qual a personagem principal do conto? (um ponto)

Por que, afinal, a família desistiu de comer a galinha? E por que, tempos depois, eles decidem comê-la? (dois pontos)

Como a família caracteriza a galinha? E como o narrador caracteriza a galinha? (dois pontos)

Existe diferença entre os posicionamentos? Explique. (dois pontos)

O narrador está participando da história ou só observa os acontecimentos? (um ponto)

No conto existe um trecho onde há o emprego de discurso direto com uma sinalização diferente da estudada em sala, você é capaz de identificá-la? (um ponto)

Após a exposição das perguntas e do desenvolvimento da interpretação, sempre guiada pela professora, os alunos contabilizaram os pontos e elegeram o grupo de detetives vencedores.

Resultados

Durante aplicação do projeto nas turmas da Escola Municipal José Ovídio Guerra, constatou-se que os alunos ao serem estimulados com uma atividade que exige o trabalho em equipe, a concentração e o senso crítico respondem de maneira satisfatória. Na maioria das cinco turmas trabalhadas foram alcançados os objetivos propostos e

nas turmas em que isso não foi possível, ocorreu um problema em relação ao tempo muito curto para atender a dificuldade de cada um. Neste contexto, observou-se que se continuássemos a interpretação do conto e se houvesse um tempo adequado para discussão, estes alunos atingiriam os objetivos propostos como aconteceu nas demais turmas.

As dificuldades em relação à recepção das perguntas foram insignificantes quando comparamos a quantidade de alunos e as respostas recebidas. Pode-se observar ainda que quando o texto é trabalhado passo a passo, levando em consideração o autor, o léxico, o estilo do texto e a interpretação, as dificuldades diminuem e o contato com a leitura torna-se mais agradável, já que se cria um ambiente de identificação entre o aluno e seu objeto de leitura.

O que mais surpreendeu neste contexto é que muitos alunos foram além do objetivo proposto em sala e mostraram interesse em trabalhar assuntos transversais à narrativa. Como por exemplo, o fato de que Clarice Lispector, para alguns críticos, faz uma relação do papel da mulher com a galinha que aparece no conto apenas como o meio para obter uma nova vida.

Por conseguinte, observou-se que independente do contexto ou do tempo disponível para realização de trabalho de leitura, é possível estabelecer atividades que envolvam “uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”,⁷ como diz Paulo Freire.

Considerações finais

Ser professor parece uma tarefa ingrata. Lidar com a diversidade, com desafios diários, indisciplina, ambientes de trabalho inadequados e, além de tudo isso, a desvalorização do ensino é realmente o inferno em terras. Dia após dia, mentes vazias, mentes brilhantes nos esperam, mesmo que seja com uma bolinha de papel nas mãos.

Talvez anseiem por atenção, por uma nova forma de ver a vida que também não é fácil para a maioria deles, eu já fui um deles. Eu

⁷ FREIRE. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.

agora, em frente ao quadro e 20 pares de olhos fixos, o que fazer? Como fazer?

Descobri que não há receita, tropecei, levantei peguei o ritmo e amei o que fazia. O segredo para ser professor não está em nenhuma teoria, em nenhum livro ou artigo científico. Ser professor está no simples fato de acreditar que podemos fazer diferente seja em 50 minutos, uma hora, no dia a dia ou em um ano. É simplesmente deixar de crer na derrota antes que a batalha comece.

Referências

ANTUNES, I. A leitura: de olho nas suas funções. In: _____. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

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

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 45. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

INSTITUTO PRÓ LIVRO. *Retratos da leitura no Brasil, 2011*. Disponível em: <<http://goo.gl/bhk7w4>>. Acesso em: 11 maio 2013.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: Aspectos cognitivos de leitura*. Campinas: Pontos, 1989.

LISPECTOR, C. Uma galinha. In: _____. *Laços de família*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria prática?* São Paulo: Cortez, 2001.

O lúdico auxiliando na consolidação do saber: aspectos linguísticos

Rayanne Teixeira Teles Alves

Introdução

Decorrentes de várias propostas teóricas de mudança, o ensino de Língua Portuguesa vem sofrendo significativas transformações. O presente trabalho é uma reflexão acerca do ensino de Português, sobretudo no que diz respeito aos aspectos linguísticos referentes à variedade padrão escrita. A discussão, aqui, se coloca sobre o método lúdico escolhido para trabalhar os elementos de ligação e relação de concordância, delimitando, nesse caso, alguns dados essenciais para a construção de um texto coerente e coeso.

Acima de tudo, o que se adota aqui são crenças e metodologias que consideram a escola como espaço do saber, não o único, mas é o lugar onde se deve criar condições, hipotéticas ou não, para que se efetive o aprendizado. O que não deve ser diferente no foco do ensino de língua materna, este que deve ser feito de forma heterogênea, sem estigmatizar nenhuma outra variedade da língua. E talvez o mais importante, instigar o aluno a levantar hipóteses e adequar-se quanto ao uso das formas (padrão ou não padrão) de acordo com a situação a que for exposto.

A Escola Municipal Nossa Senhora do Amparo é o cenário que escolhi para realizar a prática docente correspondente à disciplina Análise da Prática de Estágio do Português I, que integra a grade curricular do curso de Licenciatura em Letras – Português e é ministrada na Faculdade de Educação da UFMG. A escola, pública da rede municipal de Belo Horizonte, é localizada na Regional Noroeste, no Bairro

Parque Riachuelo, e atende, nos turnos matutino e vespertino, aos seis primeiros anos da Educação Básica, correspondentes ao primeiro e ao início do segundo seguimento do Ensino Fundamental, dessa forma, recebe crianças a partir dos seis anos de idade. O mesmo período de formação é oferecido também no turno da noite, porém no EJA (Educação de Jovens e Adultos). As atividades relacionadas à prática docente e observação do espaço escolar tiveram duração de três meses, um período entre março e junho do ano de 2013.

A preferência por essa instituição se explica pela sua presença em minha formação acadêmica desde meu ingresso na universidade. Atuei nos Programas Escola Integrada,¹ Escola nas Férias² e também em um projeto de apoio pedagógico chamado PAP.³ Nestes, como bolsista de extensão, ministrei oficinas de Língua Portuguesa e Dança, respectivamente. Embora sem ter participado, tive a oportunidade de conhecer também outros projetos, como o PIP⁴ e o Programa Segundo Tempo.⁵ Como os programas governamentais vêm atingindo uma gama de escolas, esta, não sendo diferente, prioriza a execução deles.

Fundada há mais de 40 anos, essa instituição é bastante tradicional no bairro onde está localizada e é fundamental para as pessoas que vivem nessa região. A escola ocupa uma posição de referência na vida das crianças e de suas respectivas famílias por gerações. Por receber, muitas vezes, crianças socialmente vulneráveis, apesar dos desafios, os recursos que chegam na escola são utilizados, por exemplo, para contratação de estagiários, compra de materiais e oferecer refeições de qualidade. Por esse papel social efetivamente exercido, pela experiência que me foi oferecida e os desafios superados, adquirir uma afeição pela escola uma vez que ela foi essencial não somente à minha formação acadêmica, mas profissional e,

¹ Programa da Prefeitura de Belo Horizonte que desenvolve atividades extracurriculares, garantindo a permanência em tempo integral de um grupo de alunos na escola.

² Este programa recebe as crianças da comunidade escolar durante uma semana no período de férias, propõe passeios pela cidade e atividades recreativas.

³ Programa de apoio pedagógico aos professores que, para se reunirem quinzenalmente, são substituídos por oficinairos que oferecem aos alunos atividades extracurriculares.

⁴ Programa de reforço escolar e acompanhamento pedagógico de grupos diferenciados.

⁵ Programa do Governo Federal que realiza atividades esportivas extracurriculares que nessa escola são executadas juntamente com o PEI.

sobretudo pessoal. Destacando-se no processo de consolidação da autonomia para vincular teoria apreendida durante o curso de Letras à prática vivenciada no ambiente escolar, atuando como mediadora no processo de aprendizagem e afirmação da autonomia, também das crianças. Dessa maneira, me identifiquei muito com a escola e a escolhi para ser palco da prática docente enquanto aluna da graduação.

Valores e crenças que norteiam o ambiente escolar

A equipe de funcionários dessa instituição é composta por direção, coordenação, secretários, professores, bibliotecários, auxiliares de serviços gerais, estagiários e agentes culturais. A gestão escolar busca conscientizar a todos para que realizem seu trabalho em prol das crianças, dessa maneira todo o ambiente escolar e não somente o perímetro da sala de aula se torna espaço de aprendizagem. Assim também acontecem as aulas buscando a autonomia do aluno, o qual pode aprender brincando. A figura do professor, estagiário ou agente cultural se torna importante, pois são eles que mediam este processo alcançando o que Vygotsky chama de Zona de Desenvolvimento Proximal, “o espaço entre o que o aprendiz pode realizar sem qualquer assistência e o que consegue mediante assistência de um par mais experiente.”⁶

A partir desse papel importante do mediador um fator decisivo para o aprendizado e que define a forma de ensinar na instituição como um todo e, sobretudo, na sala de aula é, logicamente, em uma estância maior a gestão escolar e a autoridade chamada professor. Em torno dessas pessoas, no sentido profissional,

a competência mais básica é a implícita constituída de intuições, crenças e experiências [...]. A competência aplicada é aquela que capacita o professor a ensinar [...] uma competência profissional capaz de fazê-lo conhecer seus deveres, potencial e importância social no exercício do magistério na área de ensino de línguas.⁷

⁶ VYGOTSKY citado por BORTONI-RICARDO; SOUZA. Andaimos e pistas de contextualização: um estudo do processo interacional em uma sala de alfabetização, p. 01.

⁷ FELIX. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira, p. 94.

Ao definir as competências do professor, Ademilde Felix vai ao encontro de outra e também decisiva discussão, a da influência que as crenças desses professores exercem no processo de aprendizagem. Finardi e Gil, em um texto que debate o ensino de língua estrangeira, afirmam que “as crenças de professores parecem influenciar sua prática mais do que a teoria em si.”⁸ Afirmação que se enquadra, não só ao ensino de língua estrangeira, mas também ao ensino de língua materna e de diversas áreas. Delimitando um pouco mais o foco, são as crenças e também as experiências que vão, muitas vezes, direcionar o processo, especialmente, no que diz respeito ao Português padrão. Dessa maneira, considerar as crenças pelos quais se valem esses profissionais com relação ao processo de aprendizagem é fundamental. São elas que definem a postura do professor a frente das diversas situações do ambiente escolar.

Ensinar ou não ensinar Gramática na escola

Ainda que fundamentado na Gramática Tradicional, a variedade padrão da língua, tanto na sua forma oral ou escrita, é um direito e não somente dever do aluno. Como afirma Possenti “o objetivo da escola é ensinar o português padrão”,⁹ não só o objetivo, mas o papel da escola é ensinar o Português padrão. É nesse contexto que se torna definitivo considerar as crenças do professor de língua materna, pois são elas as principais responsáveis pela abordagem que será adotada.

O que mais se tem observado é um ensino tradicional baseado na Gramática Normativa, fora de contexto e introduzido de forma preconceituosa, pois privilegia uma variedade em detrimento de outra. Traváglia propõe o respeito às variedades linguísticas, um estudo reflexivo e comparativo, conscientizando os alunos quanto à adequação segundo as diversas situações comunicativas em oposição à noção de erro. Muitas são as propostas teóricas para solucionar esse que acaba se tornando um problema. Uma vez que a forma padrão

se afasta da realidade de muitos alunos e é considerada como inatingível, em consequência eles saem da escola sem aprender e, na maioria das vezes, até sem ler e produzir efetivamente textos correntes dessa variação. E em algum momento da vida, esse cidadão será cobrado por isso, podendo sofrer algum tipo de preconceito, devido a inadequações linguísticas.

A postura que se assume nesse trabalho é de uma abordagem híbrida e flexível, ainda que prevaleça o método tradicional ao qual muitos pais, alunos e até professores são adeptos, e considere-se as modificações do sistema educacional. Focalizando, porém, o trabalho interdisciplinar e lúdico.

Definindo o foco do trabalho

Com o objetivo de refletir sobre aspectos linguísticos, tais como: pontuação, relação de concordância e elementos de ligação, os quais são essenciais na construção de textos produtivos da língua e utilizando-o como meio de reflexão, e não como pretexto de decorar regras e nomenclaturas gramaticais; de elaborar textos produtivos, ou seja, que atinjam um fim comunicativo; de instigar o aluno quanto à prática da escrita, de maneira que esta o envolva, estimulando a sua criatividade, de reconhecer os objetivos comunicativos do texto; de identificar elementos da gramática que orientam a estruturação de um texto, de forma a torná-lo coerente e coeso e de adequar-se em determinadas situações utilizando a forma escrita. Este trabalho, dentre tantas concepções que permeiam o ensino da Gramática, o estudo dos gêneros e da produção de texto na escola opta por uma forma flexível, contextualizada e interdisciplinar.

O que vai diretamente ao encontro das minhas concepções sobre este assunto. A proposta se justifica, então, em aplicar conteúdos referentes ao Português padrão, em um perfil mais lúdico, de maneira a contextualizar o aluno e inseri-lo a essa variedade linguística, de uma forma que conquiste os alunos, trazendo-os para as aulas sem fadigá-los com exercícios repetitivos. Com intuito de fazê-lo acessar o conteúdo, sempre que solicitado, a partir das diversas situações comunicativas as quais ele será exposto ao longo

⁸ FINARDI; GIL. Crenças de professores sobre o uso da linguagem lúdica na sala de aula de língua estrangeira (LE), p. 191.

⁹ POSSENTI. Por que (não) ensinar gramática na escola, p. 17.

de sua vida, sem estigmatizar qualquer outra variedade, inclusive a sua, assim ele fará associações com uso real da língua ao invés de decorar regras, muitas vezes desnecessárias. E como já mencionado, a escola prioriza o ensino de forma autônoma e lúdica, não que essa seja totalmente a realidade, pois

vista superficialmente, a linguagem lúdica não seria uma forma de instrução eficaz dentro do método comunicativo, já que faz uso de repetição, manipulação e ficção da linguagem, características geralmente consideradas como não autênticas. Além disso, a linguagem lúdica se caracteriza pela não relevância, ou seja, ela tem sua origem no prazer mais do que na necessidade. [...] Entretanto, [...] pode-se arguir que a linguagem lúdica é autêntica na medida em que se encontra em situações reais em todas as culturas. [...] Nossa cultura vê o trabalho como essencial e o jogo como supérfluo. Todavia, podemos argumentar que ao fazer o que se gosta (brincar), possivelmente se aumenta a capacidade para fazer o que tem que ser feito (trabalhar).¹⁰

Uma vez que o nosso sistema educacional é jovem e ainda está passando por um processo de importantes transformações, é determinante reconhecer que este ambiente é dinâmico e proporciona, a cada dia, um desafio novo.

Entre os erros e os acertos tenta-se encontrar a melhor maneira de proporcionar uma boa aprendizagem aos alunos. É exatamente por estar ciente da importância da prática de estágio para o espaço da escola – cruzamento de novas ideias, entre o que está sendo discutido nas cadeiras acadêmicas com o que vem sendo feito, ou seja, realizado na prática escolar –, para os professores e, sobretudo para o estagiário – uma vez que a prática é fundamental para a formação desse novo profissional – uma proposta de produção de texto inicialmente livre foi implicada aos alunos. De maneira a envolvê-los, de forma prazerosa em uma atividade simples que sutilmente compreende os aspectos de coerência e coesão textual.

Portanto, este é o trabalho que descreve a proposta de aula aplicada aos alunos da sala 8, turma correspondente ao sexto ano do Ensino Fundamental. Em comum acordo com a professora regente, decidiu-se fazer a produção de texto de forma lúdica, destacando

¹⁰ FINARDI; GIL. Crenças de professores sobre o uso da linguagem lúdica na sala de aula de língua estrangeira (LE), p. 193-194.

os aspectos linguísticos do Português padrão nos quais estão envolvidos pontuação, a relação de concordância e elementos de ligação entre palavras e orações; sobretudo alguns subsídios que atribuem coerência e coesão ao texto no âmbito da escrita. Com esta metodologia, então, trabalhou-se pontos da Gramática Tradicional de maneira lúdica, não se atrelando estritamente ao jogo, mas a um modo de fazer diferente. Assim a produção propriamente dita não foi pretexto para estudar Gramática, mas instrumento de reflexão autônoma e espontânea do uso da língua.

A metodologia

A metodologia que foi objeto de estudo desse trabalho é baseada em uma concepção de ensino que considera a sala de aula como o lugar, cuja função seja predominantemente introduzir, trabalhar e consolidar¹¹ a variedade padrão da língua portuguesa. Possenti afirma que

ler e escrever não são tarefas extras que possam ser sugeridas aos alunos como lição de casa [...] mas atividades essenciais ao ensino da língua. Portanto, seu lugar privilegiado, embora não exclusivo, é a própria sala de aula. [...] Como aprendemos a falar? Falando e ouvindo. Como aprendemos a escrever? Escrevendo e lendo, e sendo corrigidos, e reescrevendo, e tendo nossos textos lidos e comentados [...].¹²

Contudo, se efetiva o processo de aprendizagem, especificamente, da variedade padrão, escrita ou falada, a qual se pressupõe menos contato da parte dos alunos na condição de aprendizes, ratificando, na prática, o que nos propõe o teórico; lendo, escrevendo e falando. Buscando, acima de tudo, conscientizá-los quanto a diversidade linguística e que essa é mais uma variedade a qual tem o direito de aprender e não a única.

Tradicionalmente, utilizou-se a sala de aula como espaço de execução do planejamento direcionado a turma 8 do sexto ano. A atividade teve duração total de 120 minutos – duas aulas de 60 minutos geminadas. O material utilizado no primeiro momento foi

¹¹ CEALE/UFMG. Alfabetizando – Caderno 2.

¹² POSSENTI. Por que (não) ensinar gramática na escola, p. 20.

revistas e jornais para recorte, e pediu-se para que os alunos recortassem, individualmente, diversas palavras das respectivas classes gramaticais aprendidas anteriormente com o professor referência da turma: artigos, substantivos (nomes em geral, adjetivos, numerais, etc.) pronomes, verbos, advérbios e elementos de ligação (preposições e conjunções). Esses conceitos foram explicados, de maneira expositiva, segundo suas características de acordo com sua função no texto sem se ater à nomenclatura e à rigidez da Gramática Tradicional, no momento da atividade. O número de palavras recortadas deveria ser suficiente para formar um ou dois períodos ou pelo menos um parágrafo. Em princípio esse objetivo não foi informado aos alunos, somente que um número máximo possível de palavras deveria ser retirado das revistas e dos jornais. Outra especificação era de que as palavras não poderiam ser muito pequenas, para não haver dificuldade de leitura.

Percebendo que já havia um número considerável de palavras, foi proposto o desafio: cada um deveria colar o que recortou em uma folha branca de maneira a formar um fragmento de texto, que pudesse ser lido e entendido. Para que fosse possível compreender o que eles construíram, poderiam utilizar a pontuação¹³ que considerassem adequadas, respeitando as relações de concordância e o uso dos elementos de ligação entre palavras e orações (preposições e conjunções), da maneira que julgassem necessário. Nessa fase, para não interferir na capacidade dos alunos de formular hipóteses e acionar o seu próprio conhecimento houve mediação mínima no auxílio e resolução de dúvidas.

Estavam presentes neste dia 24 alunos. Terminada a primeira fase de colagem, os alunos foram divididos aleatoriamente em quatro grupos de seis pessoas. No grupo, deveriam ler as produções de cada colega e organizá-las sem alterá-las, de maneira a formar uma única produção final para o grupo. Seguindo as mesmas orientações para atingir coerência e coesão ao texto, focando nesse momento o uso dos elementos de ligação (conjunções e preposições), os conceitos

foram explicados expositivamente e pontuados alguns exemplos no quadro. Para finalizar foram recolhidas as seis produções e verificou-se se ainda era possível uni-las para formar uma produção final da sala. Os grupos deram suas sugestões e formou-se um texto final de vários autores. Foi feita a correção de algumas inadequações e a reescrita do texto no caderno.

Resultados e principais apontamentos

Os alunos da turma 8 são alunos que acompanhei e que conheci o meu trabalho desde o ingresso nos projetos da escola, tanto pelo PEI ou pelo PAP, mencionados anteriormente. Desse modo, não houve problemas disciplinares, logicamente eles conversavam durante a execução da tarefa, mas nada que atrapalhasse o seu desenvolvimento, uma vez que o trabalho manual é apreciado por eles.

Com relação ao conteúdo da tarefa, foi satisfatório quanto à criatividade de alguns alunos e à capacidade de formular hipóteses, e o que mais surpreendeu foram as associações ao próprio conhecimento. "A gramática internalizada é a que constitui não só a competência gramatical do usuário, mas também sua competência discursiva e, portanto, a que possibilita sua competência comunicativa".¹⁴ Os alunos nada mais são que sujeitos falantes e, muitas vezes, subestimados deixam de trazer para a sala de aula uma contribuição inestimável, contribuição esta que necessita de oportunidade, relevância e respeito, este último principalmente quanto a sua variação linguística.

Como foi delimitado o Português padrão, os textos, na verificação final, em sua maioria apresentaram inadequações, principalmente com relação ao plural. Mas considerando que

saber falar significa saber uma língua. Saber uma língua significa saber uma gramática [...]. Saber uma gramática não significa saber de cor algumas regras que se aprendem na escola, ou saber fazer algumas análises morfológicas

¹³ Os sinais de pontuação foram inseridos através da escrita do aluno, não foram recortados. Há medida que produzem, pontuavam quando achavam necessário.

¹⁴ TRAVÁGLIA. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus, p. 30.

e sintáticas. Mais profundo do que esse conhecimento é o conhecimento (intuitivo ou inconsciente) necessário para falar efetivamente a língua.¹⁵

Apareceram também correções que os próprios alunos fizeram durante o momento em que estavam reunidos em grupo. Essas revisões foram feitas a lápis e não por uma nova palavra recortada e na maioria das vezes correspondendo ao uso de preposições e conjunções no momento de estruturação dos textos, assim ficaram marcadas suas interferências, juntamente com as pontuações que foram exigidas. De tal modo foi possível trabalhar as adequações de forma que acrescentasse ao que eles já sabiam o que estavam aprendendo. Da mesma maneira que era possível verificar as habilidades que traziam para sala de aula.

A atividade e os resultados que os alunos apresentaram revelaram uma insuficiência no planejamento relacionada à ausência de direcionamento para as condições da produção do texto. Mas mesmo assim, os alunos se saíram bem, pois mantiveram um perfil narrativo e informativo para o excerto, porém as redações se aplicam ao conceito de *oração*, uma vez que as sentenças foram gramaticais, mas não possuíam sentido produtivo comunicativamente. Isso por que não foi definido, nem direcionado o tipo de texto que deveriam fazer, nem o público alvo ou destinatário e nem suporte. Pediu-se estritamente para fazer um texto legível e eles fizeram.

Partindo do pressuposto de que

o homem se comunica por meio de textos. Assim, comunicar-se significa de alguma forma [...] produzir um efeito de sentido entre o(s) produtor(es) de um texto e o(s) receptor(es) desse mesmo texto. Esse efeito de sentido é que faz com que algo seja um texto.¹⁶

Os alunos não foram bem sucedidos na tarefa de atribuir sentido ao texto devido a uma falha de planejamento, e muito pode ser refletido sobre a atuação do professor, sobre sua flexibilidade quanto ao método de aula e suas decisões. Nesse caso, esses

aspectos correspondentes à condição de produção do texto escrito foram mencionados depois da tarefa já concluída, e expositivamente. O que não pode ser definitivo para simplesmente excluir ou ter menos consideração com o desempenho dos alunos acerca dos aspectos formais, que também são essenciais.

Considerações Finais

O estágio foi importante, pois é uma oportunidade de vincular a realidade teórica à prática de atividades em situações reais, nas quais é possível, por algum momento, fazer parte do processo de formação da vida escolar dos alunos. Mas tudo isso não é um processo fácil, o ambiente escolar é muito dinâmico e dessa forma torna cada dia um novo desafio. Explicitando a necessidade de refletir acerca da própria prática o tempo todo.

Toda experiência é construtiva, pois com os erros aprendemos a acertar. O estágio nos oferece vivenciar e observar grande parte das dificuldades de atuar como professor, educador e mediador. O apoio ou não da gestão com relação ao funcionário a frente de certas situações complexas, condições de trabalho, materialidade e vulnerabilidade na relação aluno e professor. Tudo isso se torna obstáculo para continuar na docência. Essa prática é importantíssima, pois só a teoria não nos prepara para o mundo real das nossas escolas. Ter realizado a prática nessa instituição, na qual estou presente desde o início da graduação, permitiu-me sentir de verdade que a educação é um constante aprendizado. Esse aprendizado necessita de nós, professores, sensibilidade para adaptar nossos planejamentos de acordo com a diversidade que nos espera na sala de aula; e força para suprir os obstáculos e permanecer na essência do nosso propósito como educadores, transmitir os conhecimentos e valores juntamente com a família, sem excluir o papel dessa instituição que tem perdido importância no processo de formação da criança, sobretudo no ensino público, ou seja, muitos desses obstáculos têm surgido devido à escola ter assumido algumas responsabilidades que *a priori*

¹⁵ POSSENTI. Por que (não) ensinar gramática na escola, p. 30.

¹⁶ TRAVÁGLIA. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus, p. 44.

seriam da família. Sei que essa posição é generalizada, mas pude perceber isso durante este período dedicado ao ambiente escolar.

Os programas, por exemplo, oferecem inúmeras vantagens para a comunidade: diminui a incidência de crianças e adolescentes nas ruas em atividades censuráveis; estimula nelas o interesse pela atividade artística e esportiva e propõe um bom convívio com o meio escolar. Além disso, promove também uma interação entre escola e família, uma vez que, mesmo que seja por meio de ocorrências, solicitações ou eventos a família vai à escola. Porém, demonstra uma sobrecarga para a escola; certa transposição de atribuições, o que na realidade deveria ser função da família do aluno e em alguns casos passa ser da escola, como algumas regras e valores que o aluno já deveria ter conhecimento prévio: normas básicas de higiene; modos de se comportar e respeito mútuo.

Iniciativas como as citadas são importantes sim, a diversidade é muito grande, embora a maioria dos alunos que estudam nessa instituição sejam moradores da periferia, e a escola passa a desempenhar, desse modo, papel fundamental na vida da criança e de sua família. Por isso, o estágio, mesmo em pouco tempo, é decisivo e benéfico à formação do graduando, pois temos contato com o ambiente escolar. É na prática que se reconhece verdadeiramente a dinamicidade deste ambiente. Temos contato com as vantagens e as desvantagens de trabalhar na área da educação, a qual necessita de profissionais engajados e cientes da responsabilidade que é participar da formação da vida de uma criança, contribuir para a iniciação da criança e do adolescente à vida ativa de cidadão.

Acredito que tenha contribuído para a vida e formação dos alunos, não tanto pelos conteúdos, mas pelo meu envolvimento com as crianças durante o tempo em que estive na escola. Mas tenho certeza de que muito mais o tempo de atuação na escola contribuiu para a minha vida. Os problemas estão sempre presentes em menor ou maior grau, cada dia é uma nova provocação, as condições de trabalho nem sempre são favoráveis, mas a participação, ainda que não seja na totalidade da turma, considerando que os alunos, a maioria deles, se encontram em situação de risco e o nível de aprendizagem

ainda é baixo, é instigante. Sabe-se que toda experiência é sempre válida, embora não seja sempre suficiente.

Referências

- BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BORTONI-RICARDO, S. M.; SOUZA, M. A. Andaimos e pistas de contextualização: um estudo do processo interacional em uma sala de alfabetização. Disponível em: <<http://goo.gl/M6Zg1A>>. Acesso em: 13 nov. 2012.
- FELIX, A. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) *O professor de língua estrangeira em formação*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005. p. 93-110.
- FINARDI, K. R.; GIL, G. Crenças de professores sobre o uso da linguagem lúdica na sala de aula de língua estrangeira (LE). In: GIL, G.; RAUBER, A.; CARAZZAI, M. R.; BERGSLEITHNER, J. (Org.) *Pesquisas qualitativas no ensino e aprendizagem de inglês: a sala de aula e o professor de LE*. Florianópolis: UFSC, 2005. p. 191-212.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.
- POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- SALVADOR, C. C. A organização social da educação: práticas educativas e desenvolvimento humano. In: SALVADOR, C. C.; MESTRES, M. M.; GOÑI, J. O.; GALLART, I. S. *Psicologia da educação*. Tradução de Cristina Maria de Oliveira. São Paulo: Artmed, 1999. p. 141-151.
- TRAVAGLIA, L. C. A variação linguística e o ensino de língua materna. In: _____. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1995. p. 41-66.
- TRAVAGLIA, L. C. Ensino de língua materna – gramática e texto: alguma diferença? In: _____. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez Editora, 2003. p. 43-55.
- UFMG/CEALE. *Alfabetizando/Centro de alfabetização, leitura e escrita*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2003.

Literatura de cordel em sala de aula: formação do leitor/autor

Arlene Souza Gonçalves

Introdução

O presente artigo é fruto das atividades desenvolvidas durante o curso da disciplina Análise da Prática de Estágio do Português da Faculdade de Educação/UFMG. As atividades foram realizadas no Centro Pedagógico da mesma instituição e correspondem à observação e regência de aulas em duas turmas do terceiro ciclo, 7º A e 7º B.

O trabalho com a Literatura na escola, geralmente, envolve apenas textos de autores cânones, como Machado de Assis, José de Alencar, dentre outros. Além disso, segue as fases literárias. Sendo assim, a Literatura que circula pelas ruas, que evidencia a cultura do brasileiro, sua linguagem, seus hábitos e suas crenças acaba ficando esquecida no cenário escolar.

Os objetivos desta pesquisa inserem-se, portanto, na preocupação da inserção da prática oral dentro da sala de aula. O projeto *Literatura de cordel na sala de aula: formação do leitor/autor* foi desenvolvido com as seguintes pretensões: desmistificar a ideia de que a Literatura se resume a cânones; identificar junto com os alunos as características principais do cordel, elementos textuais, musicais e rítmicos presentes no texto; trabalhar com as variações linguísticas, uma vez que o gênero possui tradição oral e é produzido no Nordeste do país, o que permite a identificação de grande número de variantes regionais; identificar e analisar nos cordéis, juntamente com os alunos, elementos da cultura popular brasileira, fazendo com

que haja uma aliança entre o ensino-aprendizagem e a diversidade cultural.

O cordel surgiu em Portugal devido à busca de divulgação de histórias tradicionais, narrativas conservadas pela memória popular e fatos acontecidos que chamavam a atenção da população. Essas histórias eram transmitidas de pai para filho e, mais tarde, ganhavam a forma de um folheto ficando este exposto pendurado em cordões para leitura, daí a origem do nome *cordel*.

Os portugueses ao virem para o Brasil trouxeram consigo essa nova produção literária que ganhou adeptos e características próprias brasileiras. No Nordeste do país este tipo de literatura encontrou um ambiente favorável ao seu desenvolvimento, conforme estudos compilados por Thiers Martins Moreira:

[...] foi possível o surgimento da literatura de cordel, de maneira como se tornou hoje em dia característica da própria fisionomia cultural da região. Fatores de formação social contribuíram para isso; a organização da sociedade patriarcal, o surgimento de manifestações messiânicas, o aparecimento de bandos de cangaceiros ou bandidos, as secas periódicas provocando desequilíbrios econômicos e sociais, as lutas de família deram oportunidade, entre outros fatores, para que se verificasse o surgimento de grupos de cantadores como instrumentos do pensamento coletivo, das manifestações da memória popular.¹

O cordel se diferencia das outras formas de poesia por sua proximidade com o povo, pelo trato simples e espontâneo com a linguagem, que é a oral; as estrofes em sextilhas, as rimas que dão musicalidade e ritmo ao texto, a sua forma de divulgação em bancas com custo acessível às classes com poder aquisitivo baixo.

Almejo com este estudo, discutir as teorias que nortearam minha prática com gêneros durante o período de regência compartilhada, e discutir minha experiência com o gênero cordel nas turmas do 7º ano do Ensino Fundamental, incluindo minha práxis e os resultados obtidos.

Campo de estágio

O Centro Pedagógico é uma instituição pública, responsável pelo Ensino Fundamental de 9 anos (desde 2006), organizado em Ciclos

¹ MOREIRA. Poesia popular, p. 14.

de Formação Humana (desde 1995). O colégio adota o sorteio para ingresso dos alunos evitando mecanismos de seletividade que favoreçam quaisquer grupos sociais. Possui um espaço amplo, biblioteca com acervo diversificado, laboratório de informática que ampara os alunos em pesquisas disciplinares, equipamento de multimídia para aulas interativas, salas de aula grandes e arejadas, quadra e pátio grandes para práticas esportivas e socialização dos alunos e funcionários, além da divisão das áreas de ensino em núcleos, sendo cada núcleo numa sala distinta, o que permite a interação entre os professores da mesma área, discussão de práticas, desafios e trocas de experiências.

Durante o período de estágio foi possível observar vários aspectos, antes apenas discutidos em sala de aula na Faculdade de Letras e na Faculdade de Educação. Foi possível notar as dificuldades dos alunos perante as aulas sobre verbos, compreensão de texto, produção escrita, dentre outras. Mas, também foi possível notar o entusiasmo com o “novo”, como uma aula com vídeos; o apreço pela pesquisa e o prazer pela leitura.

As duas turmas em que foi realizada a observação das aulas possuíam perfis diversificados. Na turma A os alunos eram mais dispersos, conversavam mais e as atividades de apresentação oral encontravam barreiras como a indisciplina ligada à dificuldade em escutar o colega. Na turma B também havia indisciplina, muita conversa; porém, os trabalhos como seminários funcionavam melhor.

Gêneros orais na escola

Trabalhar com poesia e com gênero oral não é tarefa fácil para o professor. Cabe a ele fazer com que o aluno desenvolva a capacidade narrativa, se torne um leitor crítico, que enxergue os significados que estão implícitos no texto e que são essenciais na construção do sentido do texto. Como afirma Walter Benjamin,

torna-se cada vez mais raro o encontro com pessoas que sabem narrar alguma coisa direito. É cada vez mais frequente espalhar-se em volta o embaraço quando se anuncia o desejo de ouvir uma história. É como se uma faculdade,

que nos parecia inalienável, a mais garantida entre as coisas seguras, nos fosse retirada. Ou seja: a de trocar experiências.²

É normal aulas de Português que exploram apenas elementos estruturais e gramaticais do texto em restrição dos elementos argumentativos. Essas deficiências no trabalho com os gêneros fazem com que o aluno fique travado no momento em que precisa produzir sozinho seu texto.

O professor, ao trabalhar com gêneros na sala de aula, deve levar em consideração os fatores contextuais de produção, as temáticas, críticas sociais presentes implícita ou explicitamente. Ao realizar um trabalho com o gênero oral, por exemplo, o aluno terá contato com a multiculturalidade, e isso fará com que ele reflita acerca da diversidade linguística e do uso informal da língua.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, uma das funções do ensino de Língua Portuguesa é valorizar e efetivamente trabalhar a variação e a heterogeneidade linguísticas, introduzindo a norma culta relacionada ao uso público ou formal da linguagem oral, sem, no entanto, silenciar ou menosprezar as outras variedades quer regionais, quer sociais, quer estilísticas. Desse modo, é de fundamental importância a entrada de textos orais na escola, visto que eles são aparato para um trabalho tanto com a Literatura quanto com mecanismos da linguística.

Quando o cordel entra na sala de aula

O projeto *Literatura de cordel na sala de aula: formação do leitor/autor* surgiu do desejo de colocar em prática o trabalho com um gênero literário advindo da oralidade. Durante a observação das aulas nas duas turmas do 7º ano, foi possível notar a dificuldade dos alunos em trabalhar além da essência do texto, observando os aspectos estruturais e específicos de cada gênero literário. Foi possível acompanhar uma atividade de trabalho com contos africanos, proposta pela professora supervisora, que envolvia pesquisa e exposição de dados. Os resultados obtidos foram bastante positivos, bom desempenho

² BENJAMIN citado por BRANDÃO. Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica.

nas apresentações orais, ainda que houvesse algumas dificuldades, como a organização do grupo. Vivenciando isso, nasceu a vontade de trabalhar com um gênero pouco abordado na sala de aula, o cordel.

O projeto foi colocado em prática nas duas turmas do 7º ano e envolveu tanto a leitura como a produção de texto. Na primeira aula, foi apresentado o gênero e entregue exemplos de cordéis para estudo em grupo. Na segunda aula os alunos saíram da condição de leitores e partiram para a produção e confecção estética dos cordéis.

O primeiro passo dado na primeira aula, ao adentrar a sala, foi questionar os alunos acerca do gênero a ser trabalhado com perguntas do tipo: vocês já ouviram falar sobre a literatura de cordel? Quais cordelistas conhecem? Em qual região do país os cordéis são produzidos? Quais as características desse gênero? Com as respostas percebi que os alunos, a grande maioria, já conheciam o gênero e já vivenciaram a produção, fato que facilitou o meu trabalho. A partir das respostas, foi feita a apresentação do tema. Vale ressaltar que os próprios alunos já haviam contemplado, dadas às perguntas acima, algumas características do cordel. A aceitação da turma perante o tema foi bastante satisfatória o que também facilitou o trabalho.

Concluída a fase dos questionamentos, foi exibido um vídeo que trazia um cordel cantado na voz de um sertanejo, cuja letra tratava das próprias características do cordel. Os alunos ouviram atentos, houve apenas pequenas dispersões. A partir daí, junto com eles, foram levantadas as principais características apontadas no vídeo.

Literatura de cordel
É poesia popular
É história contada em versos
Em estrofes a rimar
Escrita em papel comum
Feita pra ler ou cantar.
A capa é em xilogravura
Trabalho de artesanato
Que esculpe em madeira
Um desenho com ponção

Preparando a matriz
Pra fazer reprodução.
Os folhetos de cordel
Nas feiras eram vendidos
Pendurados num cordão
Falando do acontecido,
De amor, luta e mistério,
De fé e do desassistido.
A minha literatura
De cordel é reflexão
Sobre a questão social
E orienta o cidadão
A valorizar a cultura
E também a educação.
Mas trata de outros temas:
Da luta do bem contra o mal,
Da crença do nosso povo,
Do hilário, coisa e tal
E você acha nas bancas
Por apenas um real.
O cordel é uma expressão
Da autêntica poesia
Do povo da minha terra
Que luta pra que um dia
Acabe a fome e miséria
Haja paz e harmonia.³

Após os apontamentos, era necessário que eles tivessem contato direto com o texto. Para isso, a turma foi dividida em cinco grupos. Cada grupo foi contemplado com um cordel de temática distinta. Os cordéis eram: *A chegada de lampião no céu* (tema do canção), *Seu Lunga, tolerância zero* (tema da intolerância), *A mulher que vendeu o marido por 1,99* (tema das conquistas femininas), *A moça que bateu na mãe e virou cachorra* (tema da crença popular) e

³ Disponível em: <<http://goo.gl/cU0FCR>>. Acesso em: 20 maio 2013.

Os martírios do nortista marchando para o sul (tema da seca e consequente migração do nordestino em busca de melhores condições de vida). Juntamente com os cordéis, foi entregue um roteiro para amparar a leitura e a análise. Esse roteiro apresentava perguntas do tipo: qual o título do cordel? Qual o tema principal? Durante a leitura você encontrou alguma palavra desconhecida? Qual(is)? O que produz a sonoridade e o ritmo do texto? O texto está escrito em prosa ou em versos? Há uma crítica social no texto? Por fim, pedi que fizessem um breve resumo do texto lido.

Depois da leitura e preenchimento do roteiro, em círculo, juntos fizemos um levantamento das características do cordel. Cada grupo compartilhou a leitura feita com o restante da turma. Para isso, puderam escolher entre: contar a história na forma de teatro ou resumir. Após cada grupo dar sua contribuição, juntos fizemos uma síntese das especificidades do gênero: identificação das variedades regionais da língua, rimas, musicalidade e intencionalidade. Nas duas turmas a participação foi bastante presente.

Na segunda aula, já tendo sido trabalhadas as especificidades do gênero e apresentados os exemplos, os alunos foram desafiados a sair da condição de leitor para ocuparem a posição de autor e produzirem o próprio cordel. A temática deveria ser algo presente na sociedade (fome, desigualdade, desemprego, violência, futebol, amor, etc.). Deixei escolherem livremente, com o objetivo de facilitar a escrita. Porém, notei que tiveram bastante dificuldade na seleção do tema. Depois de escritos, os cordéis foram apresentados à turma, um representante de cada grupo fez a leitura do cordel produzido, em voz alta.

Dentre os cordéis produzidos estavam temas como: comidas típicas do Brasil; a copa do mundo, a vegetação do Nordeste, a festa junina, o namoro, a escola.

As comidas típicas do Brasil

No Nordeste o gosto é diferente
Tem bucho de bode que é estranho pra gente.
Já a tapioca é muito boa
Pois quem faz tem o dom
O acarajé é um prato quente
Que satisfaz o gosto de muita gente.

No Sul tem chimarrão
Que é forte e esquenta o coração
Lá também tem chocolate que dá gosto e
vontade
O vinho é proibido
Pra quem não tem idade
E fica assim só na vontade.

A comida lá do Norte
Só tem coisa boa
Açaí e guaraná que eles panha na canoa
A castanha do Pará é bastante popular
Com tantas utilidades
Que não dá pra imaginar.

No Centro-oeste tem torresmo
Que para quem tá de dieta
Não é bom mesmo
Também tem o churrasco
Que é bom igual damasco.

No Sudeste tem feijoada
Que é gostosa e vem acompanhada
O pão de queijo é tradição
Quem vem em Minas come de montão.

Também tem pé-de-moleque
Que apesar do nome não se parece.

No Nordeste se espalhou
E ganhou todo o Brasil
Em todo canto se vê
Como nunca ninguém viu
Está no Sul e no Sudeste
No Norte e no Centro-oeste
Sem perder seu perfil
As comidas do Brasil.⁴

Devido ao tempo, o desenvolvimento de todas as atividades previstas ficou comprometido. Os alunos conseguiram produzir o cordel, mas muitos não alcançaram a produção das imagens da capa. Considerando as dificuldades que envolvem a produção do texto poético, foi muito compensativo ver a construção das rimas, a inserção das ideias e a coerência do texto. Ainda que muitos não tenham conseguido produzir um texto com a cara de cordel, o fato de produzirem uma poesia, ainda que sem rimas e ritmo, foi algo significativo para a experiência.

Conclusão

Com o trabalho desenvolvido foi possível verificar quanto o ensino de português precisa evoluir. Não basta apresentar a gramática e o texto como pretexto para seu ensino. Também não cabe ensinar a Literatura dividida por escolas literárias, já que as delimitações nem sempre são fixas e imutáveis.

O trabalho com a Literatura deve formar um leitor crítico, que veja além das entrelinhas do texto. O espaço para a Literatura advinda do gênero oral deve ser valorizado, pois é de fundamental importância que o aluno conheça sua língua, saiba utilizar suas va-

⁴ Cordel produzido por um grupo da turma 7^ºB.

riantes (formal e informal) de acordo com os contextos e conheça a diversidade cultural e linguística do país.

O trabalho com os cordéis foi bastante significativo e desafiador para os alunos. Apesar das dificuldades, como a escolha do tema para o desenvolvimento da escrita, os trabalhos mostraram jovens escritores que possuem boas ideias e que com auxílio do professor são capazes de produzir belas poesias.

Referências

- ACOPIARA, M. *Cordel em arte e versos*. São Paulo: Acatu, 2010.
- ALVES, R. M. *A literatura de cordel em sala de aula: uma proposta pedagógica para a construção de um sujeito crítico*. Sergipe, 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/Trpv8gS>>. Acesso em: 13 jun. 2013.
- BRANDÃO, H. N. (Coord.). *Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção aprender e ensinar com textos, 5).
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 2009. Disponível em: <<http://goo.gl/P0gTud>>. Acesso em: 15 jun. 2013.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 4. ed. São Paulo, 2003.
- MEYER, M. *Autores de cordel*. São Paulo: Abril Educação, 1980.
- MOREIRA, T. M. *Poesia popular: aulas radiofônicas – Rádio MEC 1963-1964*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2004. (Coleção FCRB Aconteceu, 1)

Leitura, interpretação e produção de tirinhas: uma experiência de estágio com alunos surdos do ensino fundamental

Eva dos Reis Araújo Barbosa

O respeito à diferença linguística do surdo lhe é garantido só e se a educação é feita em sua língua natural. Todos os cidadãos devem ter o direito de ser educados em sua própria língua.
Audrei Gesser. Libras? Que língua é essa?

Introdução

A educação de surdos no Brasil é um tema bastante discutido por estudiosos da área de Línguas de Sinais. Essa preocupação se intensificou a partir da publicação do Decreto nº 5.626, em dezembro de 2005, que defende a proposta do bilinguismo para o ensino de crianças surdas. Porém, mesmo com a discussão da eficácia da educação bilíngue para surdos, em 2012, o Governo Federal fechou várias escolas especiais no país e incluiu esses alunos em escolas regulares, o que requer a contratação de professores devidamente capacitados, a presença do intérprete nas salas de aula e a adequação dos materiais didáticos e dos métodos de avaliação, medidas que nem sempre são tomadas pelas escolas. Dentro desse novo quadro na educação de surdos, surge a dificuldade dos professores de Português no ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, por falta de conhecimentos sobre as especificidades linguísticas e educativas dos alunos surdos, de capacitação para desenvolverem tal tarefa e de ambiente favorável para isso, já que estes professores devem lidar com diferentes tipos de alunos em uma mesma sala de aula.

O presente artigo possui como principal objetivo contribuir para a defesa da educação bilíngue para alunos surdos como sendo a mais adequada, visto que ela proporciona um melhor desenvolvimento cognitivo, social e afetivo. Além disso, oferece uma ideia de trabalho didático com um gênero textual, apresentando uma

experiência que foi vivida, de fato, em uma sala de aula composta por alunos surdos.

Para dar embasamento às ideias expostas, foram escolhidos alguns teóricos da área da Libras e da educação de surdos, tais como Albres; Bernardino; Pereira; Quadros, e de outras áreas necessárias para a exposição do conteúdo, sendo consultados livros, artigos e documentos encontrados na internet.

O artigo é subdividido em três seções. A primeira seção apresenta, de maneira sucinta, um panorama da educação de surdos no Brasil, desde a criação da primeira escola, até a nova proposta de inclusão dos alunos surdos nas escolas regulares. A segunda seção discute quais são os principais obstáculos enfrentados pelos professores ao ensinarem a Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e propõe algumas atitudes que podem ser tomadas para amenizar tal situação. Na última seção, é apresentado um projeto de estágio que foi aplicado em uma escola especializada na educação de surdos, utilizando o gênero tirinha, na qual se explica a metodologia utilizada e há a discussão dos resultados obtidos.

A educação de surdos no Brasil

A educação de surdos no Brasil iniciou através da fundação da primeira escola de surdos - Imperial Instituto dos Surdos-Mudos¹ no Rio de Janeiro, em 1857. A iniciativa dessa criação foi tomada pelo imperador D. Pedro II que, para professor, convidou o francês Ernest Huet, que era surdo e utilizava a Língua de Sinais Francesa. Segundo Abbud & Almeida "o professor francês, Ernest Huet, também era surdo, por isso acreditava na capacidade educacional das pessoas surdas".² Assim, ele inaugurou o processo educacional dos surdos brasileiros e contribuiu para a formação da Língua de Sinais Brasileira (Libras).³

¹ Atualmente o Instituto de Surdos é denominado INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos.

² ABBUD; ALMEIDA citado por ALBRES. Surdos e inclusão educacional, p. 16.

³ A Libras, que é uma língua de modalidade espaço-visual, "originou-se de outra língua de modalidade gestual-visual, a Língua de Sinais Francesa, apesar de a Língua Portuguesa ter influenciado diretamente a construção lexical desta Língua de Sinais, mas apenas por meio de adaptações, pois são línguas em contato" ALBRES. Surdos e inclusão educacional, p. 11.

A partir de então, a educação de surdos no Brasil seguiu basicamente os métodos utilizados nos demais países e sofreu forte influência da Europa. Um exemplo disso pode ser visto através do Congresso Internacional de Ensino de Surdos, que ocorreu em Milão, em 1880, no qual, através de uma votação, o oralismo foi escolhido como o método que deveria ser utilizado na educação de surdos, e o uso da Língua de Sinais foi oficialmente proibido nas escolas e nas casas de crianças surdas. Assim, segundo Villela, "em 1911, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) passou a seguir a tendência mundial, utilizando o oralismo puro em suas salas de aula. Todavia, o uso dos sinais permanece até 1957, momento em que a proibição é dada como oficial".⁴

O oralismo ou filosofia oralista, defende que o surdo deve desenvolver habilidades de fala, leitura orofacial e escrita, para que, dessa forma, ele seja incluído na sociedade ouvinte. Assim, ele busca uma "recuperação" da pessoa surda, que é denominada como "deficiente auditiva". Segundo Albres, quando essa filosofia foi implementada na educação de surdos do Brasil, a Língua de Sinais foi denominada como sendo uma simples mímica e foi alvo de grandes críticas:

[...] considerada reducionista e perigosa. Apresenta-se ainda de forma simplificada e com erros gramaticais; além de transmitir apenas expressões concretas, reafirma a concepção de língua como um sistema com regras determinadas. Desse modo, a proposta do oralismo se fortalece.⁵

Outra filosofia presente na educação de surdos é a comunicação total ou bimodalismo, que chegou ao Brasil no início da década de 80 e foi adotada por algumas escolas, iniciando no país uma discussão a respeito de outros meios de comunicação para com os surdos, que não os métodos orais. Dentre os meios de comunicação defendidos podem ser citadas a língua-espaço visual, a datilologia, a língua oral, etc. Porém, esse método que passou a ser defendido

⁴ VILLELA. Histórico da educação do surdo no Brasil, p. 1.

⁵ ALBRES. Surdos e inclusão educacional, p. 11

como “a melhor alternativa de ensino para o surdo”⁶ é bastante criticado por estudiosos, já que:

Na Comunicação Total usa-se o Português Sinalizado, que emprega sinais oriundos da LIBRAS (léxico) na gramática do português, usando simultaneamente a fala e os sinais [...] esse sistema inviabiliza o uso adequado da língua de sinais, pois seus itens lexicais, sua sintaxe, semântica e morfologia usam constantemente expressões faciais e movimentos da boca incompatíveis com a pronúncia simultânea das palavras da língua oral.⁷

A partir da comunicação total que, inicialmente, visava que as Línguas de Sinais fossem reconhecidas como um direito das pessoas surdas, foi criada uma nova filosofia para a educação de surdos, o bilinguismo, propondo que as línguas de sinais e as orais oficiais se tornem acessíveis ao surdo em seu contexto escolar. O bilinguismo começou a ser adotado no Brasil a partir dos anos 90 e, segundo Bernardino:

O Bilinguismo considera que a língua oral não preenche todas essas funções [de suporte do pensamento e de estimulador do desenvolvimento cognitivo e social], sendo imprescindível o aprendizado de uma língua visual-sinalizada desde tenra idade, possibilitando ao surdo o preenchimento das funções linguísticas que a língua oral não preenche. Assim, as línguas de Sinais são tanto o objetivo quanto o facilitador do aprendizado em geral, assim como do aprendizado da língua oral.⁸

Após a divulgação do bilinguismo no Brasil, foram criadas escolas especiais, mistas ou somente de surdos, com a presença de intérpretes de Libras para ajudar no trabalho do professor em sala de aula. Após muitos anos de intensa luta, os surdos brasileiros tiveram sua língua reconhecida, através da publicação da Lei nº 10.436, no ano de 2002, que diz o seguinte:

Art.1º. É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma

de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.⁹

Alguns anos após a publicação dessa lei, foi sancionado o Decreto nº 5.626, em dezembro de 2005, que traz obrigações importantes em relação à Língua de Sinais dos surdos brasileiros, tais como: a inclusão da disciplina de Libras em todos os cursos de formação de professores e de Fonoaudiologia; a formação de docentes, instrutores e tradutores intérpretes de Libras; o direito à saúde pelas pessoas surdas e a difusão da Libras que deve ser feita nos setores públicos da sociedade brasileira.

Apesar das intensas discussões a respeito da eficácia do bilinguismo na educação de alunos surdos, em 2012, o Governo Federal, juntamente com o Ministério da Educação (MEC), optou por fechar várias escolas especiais no país. Este fato gerou um enorme desconforto na comunidade surda, que se uniu contra essa iniciativa que “prevê que os alunos sejam todos matriculados nas escolas regulares e que recebam atendimento especializado em outro horário”.¹⁰

Essa nova política de inclusão apresenta vários obstáculos, já que é impossível implementar a proposta da educação bilíngue para alunos surdos dentro das escolas regulares, visto que não existem métodos e procedimentos de ensino eficazes para levar o aluno surdo a alcançar um bom desenvolvimento em sua produção de leitura e escrita. Segundo Albres:

A inclusão e a acessibilidade dos surdos à educação não se resumem a inseri-los em uma escola de alunos ouvintes; e, quando possível, contratar um intérprete de Libras. Há também as adaptações dos interlocutores no espaço físico, dos materiais, das estratégias em sala de aula, assim como formação continuada dos professores, contratação de professores especializados [...] organização do horário para a realização das atividades complementares com o professor especializado, aquisição de recursos, projetos que envolvem a comunidade escolar.¹¹

⁶ QUADROS. Educação de surdos: a aquisição da linguagem, p. 24.

⁷ BERNARDINO. Absurdo ou lógica? Os surdos e sua produção linguística, p. 32.

⁸ BERNARDINO. Absurdo ou lógica? Os surdos e sua produção linguística, p. 29-30.

⁹ BRASIL. Lei nº 10.436, p. 1.

¹⁰ Fonte: <<http://goo.gl/Z1Zd8C>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

¹¹ ALBRES. Surdos e inclusão educacional, p. 63.

Atualmente, algumas escolas especiais de educação de surdos ainda continuam abertas, através da luta da comunidade surda e de doações de terceiros, já que o Governo Federal, após instituir a inclusão, não oferece mais ajuda. O que se pode perceber nessas escolas é que as práticas pedagógicas utilizam tanto métodos e técnicas oralistas e da comunicação total, quanto o bilinguismo.

Ensino de português como segunda língua para alunos surdos

De acordo com o Decreto nº 5.626, de dezembro de 2005, as instituições federais de ensino devem garantir a inclusão educacional dos alunos surdos em escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino abertas a alunos surdos e ouvintes, e estabelece que:

§1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.¹²

Além da modalidade escrita da Língua Portuguesa, o decreto também prevê que haja a oferta da modalidade oral “preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade”.

Diante desse paradigma na educação de surdos, no qual as escolas especiais estão sendo fechadas (apesar de ser um direito decretado) e os alunos surdos estão sendo incluídos nas escolas regulares, os professores encontram diversas dificuldades ao ensinar a língua portuguesa, já que este trabalho específico com alunos surdos requer um professor bilíngue, que domine a Libras e a Língua Portuguesa.

O maior obstáculo encontrado pelos professores é a dificuldade que os alunos surdos apresentam na leitura e na escrita do Português. As causas dessa dificuldade são explicadas por Albres: a Língua Portuguesa escrita é um sistema alfabético e representa a produção oral da Língua Portuguesa. Como as crianças que não ouvem não desenvolvem essa língua naturalmente, não têm esse elo para

representá-la na escrita; as crianças surdas, em muitos casos, pouco ou nada conhecem de Língua Portuguesa oral, ou apenas dominam a Língua de Sinais, uma língua de modalidade gestual-visual, que não serve de ponte para a apropriação da Língua Portuguesa escrita com uso de metodologias tradicionais de alfabetização; os surdos não são alfabetizados na forma escrita de uma primeira língua e, assim, não podem fazer uso intuitivo das propriedades fonológicas naturais de sua fala interna em auxílio à leitura e escrita.

Uma sugestão para amenizar essa situação enfrentada pelos professores é dada pela mesma autora, que afirma que a Língua de Sinais tem um papel fundamental para o desenvolvimento cognitivo das crianças surdas, já que ela utiliza um canal de comunicação de fácil acesso a esses alunos. Assim, o professor pode utilizar a Libras para levar seus alunos surdos a compreenderem a Língua Portuguesa escrita.

Quadros afirma, contudo, que “o domínio da língua nativa, apesar de ser essencial, não garante o acesso a uma segunda língua”,¹³ já que há vários fatores que determinam esse processo. Sendo assim, o que deve ser feito é investir na qualificação dos professores, conforme afirma Albres “uma vez que a escola comum também está incumbida, pela política inclusiva, dessa árdua tarefa, cabe fornecer informações aos professores sobre as necessidades educacionais especiais do alunado com surdez”.¹⁴

Esse tipo de capacitação também é prevista no decreto de dezembro de 2005, ao dizer que “deve ser proporcionado aos professores a literatura e informações sobre a especificidade linguística do aluno surdo”. O que se espera é que essas intenções sejam realmente colocadas em prática para que o aluno surdo possa ser verdadeiramente incluído na educação e possa se desenvolver bem em seus âmbitos cognitivos, afetivos e sociais.

Produção de tirinhas por alunos surdos: o desafio

O projeto de estágio *Leitura, interpretação e produção de tirinhas por alunos surdos* foi realizado durante o primeiro semestre de 2013,

¹² BRASIL. Decreto nº 5.626.

¹³ QUADROS. Educação de surdos: a aquisição da linguagem, p. 30.

¹⁴ ALBRES. Surdos e inclusão educacional, p. 09.

para a disciplina Análise da Prática de Estágio do Português I, que é obrigatória para a formação acadêmica dos graduandos do curso de Letras, da Universidade Federal de Minas Gerais. A partir da observação das aulas de Português, em uma escola de Ensino Fundamental II, os alunos deveriam criar um projeto de ensino e aplicá-lo, tendo em vista as orientações da supervisora do estágio.¹⁵

O projeto em questão foi aplicado em uma escola especializada em educação de surdos, que atende alunos de toda a região metropolitana de Belo Horizonte.¹⁶ A escola é filantrópica, de cunho religioso e foi fundada na década de 40, sendo uma das precursoras da educação de surdos em Minas Gerais. A partir da observação das aulas e do funcionamento da escola feita pela aluna estagiária, foi possível perceber que a escola encontra-se em um período de transição entre o método de ensino oralista e a educação bilíngue, utilizando, muitas vezes, técnicas da comunicação total, com o uso de todas as formas possíveis de comunicação para com os alunos surdos: fala, escrita, sinais, gestos, português sinalizado,¹⁷ etc. Dessa forma, há a confirmação do que foi dito por Albres, ao observar que as práticas pedagógicas ainda não estão bem definidas nas escolas que recebem alunos surdos.

Os objetivos desse projeto eram: caracterizar o gênero tirinha utilizando vários recursos ilustrativos; desenvolver o método de compreensão das historinhas através da Libras; estimular a aprendizagem da leitura e da escrita através da Língua Portuguesa; incentivar o gosto pela leitura ao propiciar a interação entre a Libras e a Língua Portuguesa nesse processo; trabalhar a criatividade e a imaginação dos alunos através de uma atividade de criação de suas próprias tirinhas e explorar a leitura de imagens. A constituição desse projeto de estágio é mais bem explicada nas próximas seções.

¹⁵ Considera-se como supervisora de estágio a professora responsável pelas aulas de português na escola escolhida como campo de estágio.

¹⁶ Por questões de privacidade decidiu-se não mencionar o nome da escola, bem como dos participantes da aplicação do projeto de estágio.

¹⁷ Segundo Quadros, o português sinalizado diz respeito ao uso dos sinais dentro da estrutura da língua portuguesa.

A escolha do gênero

Para a realização do projeto de estágio foi escolhido o trabalho com o gênero textual tirinha. De acordo com Mendonça, as tirinhas são:

uma subdivisão das HQs; com histórias mais curtas que facilitam e agilizam a leitura dos textos, podendo ser sequenciadas com narrativas mais longas ou fechadas (um episódio por vez). A temática presente na maioria das tiras é a sátira, elas normalmente satirizam aspectos políticos e econômicos do país.¹⁸

Além disso, as tirinhas se enquadram no tipo textual narrativo, já que possuem personagens, enredo e acontecem em um determinado lugar, circulando no meio midiático, em jornais, revistas, internet, etc.

A escolha desse gênero textual se justifica pela observação das aulas no campo de estágio, na qual foi percebido que a professora possuía muitas dificuldades em encontrar textos que fossem compatíveis com a faixa etária e a série em que os alunos se encontravam, já que eles possuíam um vocabulário reduzido em relação ao português e tinham interesses diversos daqueles que eram tratados nos textos com vocabulário mais simples, já que estes eram considerados pelos alunos como sendo infantis. Portanto, foi preciso pensar em um gênero em que os alunos tivessem menos dificuldades de leitura e mais interesse, e as tirinhas se encaixaram perfeitamente, uma vez que, segundo Montenari e Menegassi,

[...] as tiras em quadrinhos podem ser utilizadas em sala de aula e em qualquer nível de ensino, pois são inúmeros os temas e finalidades, delineados por diferentes estilos linguísticos. Além disso, esse gênero discursivo é de fácil acesso e chama a atenção de muitos leitores de diversas idades visto que o visual e o verbal, em um jogo interativo, são ótimos recursos para que se desperte a autonomia, o lado crítico do aluno e, conseqüentemente, o domínio da Língua Portuguesa.¹⁹

Outro fator que serviu como auxílio durante a escolha do gênero foi a possibilidade de se trabalhar com a imagem. Segundo Silva, a imagem facilita a interação entre o professor e os alunos surdos,

¹⁸ MENDONÇA citado por BRITO; ELIAS. O trabalho com o subgênero tirinha: o que se fala e o que se cala, p. 06.

¹⁹ MONTENARI; MENEGASSI. O conteúdo temático no gênero discursivo tiras em quadrinhos, p. 04.

já que ela ajuda a preencher algumas lacunas que possam aparecer durante a comunicação e é uma ferramenta importante que contribui para a ampliação do conhecimento de mundo desses alunos. Dessa forma, a imagem se apresenta como algo essencial na educação de surdos, já que, segundo Vieira e Araújo, ela auxilia na compreensão textual do surdo, servindo como uma estratégia de pré-conhecimento, ao ser utilizada como referência para a construção de sentido do conteúdo verbal. Além disso, ela se torna um recurso para a aprendizagem da Língua Portuguesa.

Metodologia

Esse projeto foi aplicado em dois horários de aula de 50 minutos, em uma turma de nove alunos surdos da 6ª série. Foi levado em conta o método de ensino da professora, que utilizava, de maneira interativa, a Libras e a Língua Portuguesa, o que facilitava o processo de interpretação e compreensão de textos pelos alunos surdos.

Essa proposta de aula foi composta por quatro passos principais: primeiro contato com o gênero, leitura do gênero, exercícios de interpretação e produção do gênero. Os passos utilizados serão explicitados a seguir.

Primeiro contato com o gênero

Na primeira etapa de aplicação do Projeto, a professora estagiária²⁰ apresentou aos alunos uma revistinha em quadrinhos da *Turma da Mônica*, de Maurício de Souza, sem mencionar ainda o conceito de tirinha, a fim de descobrir o que os alunos já conheciam a respeito do gênero em questão. Vale ressaltar que essa primeira intervenção foi realizada pela professora estagiária usando somente a Libras como meio de comunicação. Após apresentar a revistinha para a turma, foram feitas as seguintes perguntas aos alunos: "alguém sabe o que é isto que eu trouxe para a aula de hoje? Quem gosta de ler este tipo de revista? Vocês gostam de ler histórias em quadrinhos? Quais historinhas vocês leem? Para que servem os quadrinhos?"

²⁰ O Projeto de Estágio foi aplicado pela professora estagiária sob a supervisão da professora supervisora, que esteve presente na sala durante a aplicação, para apoiar e avaliar a prática docente da aluna de estágio.

Após o primeiro contato com o conhecimento dos alunos sobre o gênero história em quadrinhos, levando em consideração suas respostas às perguntas iniciais, foi mostrada uma tirinha da mesma revistinha (as tirinhas, geralmente, vêm no final dos gibis e das revistas de histórias em quadrinhos), fazendo as seguintes perguntas: "e isto, o que é? Elas são diferentes das histórias em quadrinhos desta revista? Por quê? Onde podemos encontrar este tipo de historinha?"

Através das respostas dos alunos a este segundo grupo de perguntas foi realizada uma breve explicação a respeito da diferença entre as histórias em quadrinhos e as tirinhas, mais uma vez utilizando somente a Libras como meio de comunicação com os alunos. Depois disso, foram apresentadas as principais características das tirinhas utilizando anotações de algumas informações no quadro negro e um *handout* (bem didático e com ilustrações), desta vez utilizando a Língua Portuguesa escrita, já que a escola não possui *data-show* e, portanto, não foi possível o uso de *slides*.

Leitura do gênero

O segundo passo constituiu na leitura do gênero em questão. Para isso, foram apresentadas diferentes tirinhas (da *Turma da Mônica*, do *Calvin*, da *Mafalda* e também algumas com temática de Libras) para que os alunos percebessem na prática as características do gênero que foram anteriormente explicitadas. As tirinhas foram levadas em uma caixa de sapato decorada, e cada aluno foi incentivado a escolher uma delas, tendo um tempo para lê-la, para posteriormente contá-la para seus colegas utilizando a Libras. Durante a leitura e a apresentação das tirinhas, houve a intervenção da professora estagiária para auxiliar no entendimento de algumas palavras que foram consideradas pelos alunos como sendo de difícil compreensão, dando seus significados em Libras.

Exercícios de interpretação

No terceiro momento, os alunos fizeram alguns exercícios de interpretação. Estes exercícios foram elaborados previamente pela estagiária a partir de algumas tirinhas escolhidas e sob a orientação

da professora supervisora do estágio. Um dos objetivos dessas atividades era comprovar os conhecimentos adquiridos pelos alunos a respeito do gênero ensinado, além de testar sua compreensão utilizando o Português escrito, ou seja, sem o auxílio da Libras.

Produção do gênero

Um dos exercícios citados trazia instruções para a criação de uma tirinha que os alunos produziram em casa, tendo o prazo pré-estabelecido de uma semana para a entrega. A partir das tirinhas produzidas, foi composto um livrinho que foi copiado e entregue para cada um deles. Este fato serviu como um incentivo para suas produções, visto que a criação teve como finalidade a divulgação do texto, não sendo apenas parte de um exercício avaliativo. Além disso, os alunos tiveram a oportunidade de ler as criações de seus colegas.

Análises e discussões dos resultados

Após a aplicação do projeto, os resultados obtidos foram analisados através da apresentação do gênero, da leitura, da interpretação e da produção de tirinhas pelos alunos surdos. Estes resultados são descritos a seguir.

Apresentação do gênero

No primeiro passo, ao apresentar a revistinha para os alunos, eles reagiram bem e demonstraram já possuir algum conhecimento a respeito das histórias em quadrinhos. Em resposta ao primeiro grupo de perguntas, foi unânime que se tratava de uma revistinha em quadrinhos, que eles gostavam de ler e que as histórias preferidas eram da *Turma da Mônica*. Essa preferência pode ser devido ao fato de que, talvez, eles não conheçam, ou não saibam o nome, de outros personagens de tirinhas.

Em relação ao segundo grupo de perguntas, os alunos demonstraram não saber a diferença entre os quadrinhos e as tirinhas, apesar de a professora já ter trabalhado com eles esse tipo de gênero em outras aulas e atividades. Com relação ao local onde o gênero pode ser encontrado, eles responderam: revistinhas, jornais,

internet e livros, evidenciando que já tiveram contato com o gênero e seus suportes em algum momento de suas vidas.

Todos os alunos copiaram as informações que foram passadas no quadro, não apresentando dificuldades na realização de tal tarefa. Durante a explicação do conteúdo passado no quadro e do conteúdo do *handout*, que foi realizada em Libras,²¹ os alunos se mostraram atentos e interessados. Muitos já conheciam algumas características do gênero, dizendo já terem visto algo sobre a representação da fala dos personagens em balões, o que facilitou muito a apresentação. A única palavra utilizada sobre a qual eles tiveram dúvida foi *crítica*, mas essa situação foi resolvida com a ajuda da professora supervisora que improvisou seu significado com outros sinais existentes na Libras.

Segundo Pereira: “a única forma de assegurar que os textos se tornem significativos para os alunos surdos é interpretá-los através da língua de sinais”.²² Esse interesse pela aula evidencia a importância do uso da Libras para a explicação de conteúdos em Português, já que possibilita um melhor entendimento do conteúdo por parte dos alunos surdos.

Leitura em português e interpretação em Libras

Com relação à segunda parte da aplicação do projeto, os alunos gostaram muito da dinâmica realizada e se divertiram bastante. Isso comprova o que destaca Albres, ao dizer que, “para a construção de uma prática pedagógica, os professores devem procurar dinâmicas que estimulem as crianças, que ofereçam oportunidades para que elas interajam”.²³ Além disso, foram seguidas as sugestões da mesma autora ao afirmar que, durante as atividades realizadas em sala de aula, deve ser mesclado o uso do Português por escrito e a Libras.

Alguns alunos mostraram mais facilidade do que outros durante a atividade de leitura e no “reconto” em Libras, mas todos conseguiram, de alguma forma, transmitir o que estava sendo dito

²¹ Essa atitude seguiu a sugestão de Albres: “é necessário que toda mediação, orientação e explicação seja feita por meio da Libras”. ALBRES. Surdos e inclusão educacional, p. 170.

²² PEREIRA. Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos, p. 50.

²³ ALBRES. Surdos e inclusão educacional, p. 170

na tirinha aos seus colegas. O que se pôde observar é que, durante a interpretação das historinhas, os alunos utilizaram bastante seu conhecimento de mundo, trazendo para sua interpretação em Libras aquilo que eles já sabiam a respeito dos personagens e do gênero proposto. Segundo Pereira, “para que leiam e escrevam, as crianças surdas, assim como todas as outras, necessitam ter conhecimento de mundo de forma que possa recontextualizar o escrito e daí derivar sentido”.²⁴

Algumas situações interessantes também merecem destaque nesta seção: ao recontarem as historinhas do personagem *Calvin*, os alunos se referiram a ele como sendo um menino surdo. Eles começaram a contar a tirinha da seguinte maneira: “Um dia, um menino surdo...”. Isso talvez tenha ocorrido pelo fato de que os alunos não conheciam o personagem ou, porque, nas tirinhas em questão, não há a representação da fala do personagem, mas somente suas imagens, como é possível verificar a seguir.



Figura 1 – Tirinha do Calvin I
Fonte: <<http://goo.gl/HGFW9B>>. Acesso em: 01 mar. 2016.



Figura 2 – Tirinha do Calvin II
Fonte: <<http://goo.gl/HGFW9B>>. Acesso em: 01 mar. 2016

No entanto, esse mesmo fato não ocorreu durante a leitura de uma tirinha da *Turma da Mônica* (a figura 3, por exemplo), que também não possui a fala dos personagens, mas estes já são conhecidos por todos os alunos e, inclusive, tal revistinha foi citada como sendo o tipo mais lido por todos.



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

5122

Figura 3 – Tirinha da Turma da Mônica I
Fonte: <<http://goo.gl/7oTos6>>. Acesso em: 01 mar. 2016.

Somente duas palavras não foram compreendidas pelos surdos no momento da leitura e da interpretação: *sensível* e *felicidade*. No primeiro caso, o aluno pediu auxílio à professora supervisora (apesar

²⁴ PEREIRA. Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdo.

de haver um sinal na Libras para essa palavra), que o ajudou dando o significado a partir de outros sinais da Libras. No segundo caso, o aluno não pediu auxílio à professora supervisora ou à professora estagiária, mas demonstrou dificuldade na compreensão, uma vez que, apesar de a palavra possuir um sinal específico em Libras, ele utilizou o recurso da *datilologia soletração manual*²⁵ para representá-la. Os dois casos demonstram uma falta de conhecimento não somente do vocabulário do Português, mas também dos sinais específicos da Libras. As tirinhas em questão estão apresentadas nas imagens 4 e 5.



Figura 4 – Tirinha de surdos I
Fonte: <<http://goo.gl/wYWe40>>. Acesso em: 01 mar. 2016

Os alunos ficaram muito satisfeitos ao saber que existem tirinhas com temática de surdos, eles se mostraram curiosos e disseram que iriam pesquisar mais a respeito dessas tirinhas na internet.



Figura 5 – Tirinha da Mafalda I
Fonte: <<https://goo.gl/yrH9IA>>. Acesso em: 01 mar. 2016

Considera-se que os resultados obtidos nesse segundo momento foram bastante satisfatórios, já que se pensou que os alunos apresentariam uma dificuldade maior na realização de tal tarefa. Um fator que poderia ter sido mais bem explorado é a diversidade de interpretações de uma mesma tirinha por diferentes alunos utilizando a Libras, porém o projeto em questão não propôs a troca de tirinhas, já que o tempo de aula cedido para a aplicação não seria suficiente.

A atividade proposta pela estagiária, na qual os alunos leram as tirinhas em Português, mas tiveram a oportunidade de recontá-las em Libras, serviu para evidenciar o importante papel que a Língua de Sinais possui no aprendizado e na compreensão da criança surda, uma vez que, segundo Pereira: "é através dela que os alunos surdos poderão atribuir sentido ao que leem, deixando de ser meros decodificadores da escrita, e é através da comparação da Língua de Sinais com o português que irão constituindo o seu conhecimento do português".²⁶

Interpretação escrita

Durante a realização das atividades de interpretação escrita, as dificuldades encontradas pelos alunos foram bem maiores em comparação às atividades de leitura, principalmente porque, para realizá-las,

²⁵ "O alfabeto soletrado manualmente [...] é um conjunto de configurações de mão que representam o alfabeto do português." QUADROS; KARNOPP. Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos, p. 88.

²⁶ PEREIRA. Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos, p. 49.

foi necessário o uso da Língua Portuguesa escrita. Os resultados obtidos confirmam as dificuldades descritas, ao dizer que os maiores problemas encontrados pelos alunos surdos durante a escrita são a “dificuldade com o léxico e a falta de domínio das estruturas sintáticas da língua”.²⁷ Alguns registros encontrados, exemplificados a seguir, dizem respeito à ortografia, ao uso das classes gramaticais e a aspectos semânticos e pragmáticos que podem ser diferenciados entre a Libras e o Português:²⁸

Ortografia: *Casção* (Casção), *Cansção* (Casção), *esta* (está), *dulex* (durex), *constuma* (costuma), *silencio* (silêncio).

Emprego dos pronomes: *Me costume ver só na revistinha*. (Eu costume ver só na revistinha.).

Emprego de artigos: *Ele calou na boca do Casção com dulex*. (Ele calou a boca do Casção com o durex.) / *Tampa na boca com a fita*. (Tampa a boca com a fita.).

Emprego de conectivos: *Porque Mônica batendo o coelho e para a cabeça do Cebolinha*. (Porque a Mônica está batendo o coelho na cabeça do Cebolinha.) / *Está gritando que ele está durex na boca mais ele foi embora*. (Está gritando que está com durex na boca, mas ele foi embora.).

Conjugação verbal: *Cebolinha viu e correu para pegando a maleta de médico*. (Cebolinha viu e correu para pegar a maleta de médico.) / *Casção chamar da mamãe*. (Casção chamou a mamãe).

Significado de expressões: Os alunos não conseguiram escrever algumas expressões utilizadas na língua falada e escrita e, muitas vezes, sinalizaram a ação pedindo que a professora estagiária dissesse como escrevê-la em Libras. Ex: *Calou na boca* (calou a boca), *tampou na boca* (tampou a boca), *foi correu* (saiu correndo), *está silêncio* (ficou em silêncio), *andar embora* (foi embora), etc.

²⁷ FERNANDES citado por ALBRES. Surdos e inclusão educacional, p. 159.

²⁸ Os escritos em itálico referem-se às respostas dadas pelos alunos e os que estão entre parênteses referem-se ao uso “correto” das palavras para o contexto das atividades.

Dificuldades de interpretação do enunciado: Muitos alunos não compreenderam bem o que o enunciado pedia. O enunciado que apresentou maiores dificuldades de interpretação perguntava o que os alunos achavam que havia acontecido depois do que é mostrado na tirinha, mas eles interpretaram como sendo o que aconteceu no último quadrinho. Um exemplo disso é indicado por meio das imagens 6 e 7.



Figura 6 – Tirinha da *Turma da Mônica II*

Fonte: <<http://goo.gl/7oTos6>>. Acesso em: 01 mar. 2016.

c) O que você acha que aconteceu depois disso?

Casção está silêncio e Cebolinha foi andar embora.

c) O que você acha que aconteceu depois disso?

Tampa na boca com a fita

c) O que você acha que aconteceu depois disso?

O Cebolinha não gosta de Casção está gritando que ele está durex na boca mais ele foi embora só!

Figura 7 – Resposta dos alunos

Fonte: Arquivos da autora.

Dificuldades na leitura de imagens: Em uma das tirinhas apresentadas, a Mônica pergunta ao Cebolinha por que ele não quer mais brincar de casinha. O Cebolinha, que está fazendo todo o serviço de casa na brincadeira, enquanto a Mônica é quem vai trabalhar, responde: "Adivinha!". No enunciado da questão, os alunos deveriam dizer por que, na opinião deles, o Cebolinha não queria mais brincar. Porém, alguns inventaram a resposta (a partir do conhecimento que possuíam das histórias da *Turma da Mônica*) ou fizeram uma interpretação equivocada da questão, não conseguindo encontrar a resposta a partir das imagens, como é possível verificar nas imagens 8 e 9.



Figura 8 – Tirinha *Turma da Mônica* III
Fonte: <<http://goo.gl/7oTos6>>. Acesso em: 01 mar. 2016.

c) Por que você acha que o Cebolinha não quis mais brincar?

Porque o Cebolinha não mais brincou com o celho da Mônica. Porque Mônica batendo o celho e para cabeça do Cebolinha.

c) Por que você acha que o Cebolinha não quis mais brincar?

Porque Cebolinha gosta muito de brincando de casinha, mas Mônica não gosta mais não.

Figura 9 – Resposta dos alunos
Fonte: Arquivos da autora

Além disso, durante a realização dessas atividades em sala de aula, os alunos usaram frases curtas, quase não fizeram uso de vírgulas, solicitaram orientações constantes da professora estagiária com relação a algumas palavras presentes nos enunciados das questões e apresentaram a interferência da Libras ao escreverem suas respostas.

Essas características da escrita dos alunos surdos, muitas vezes, funcionam como um obstáculo na prática docente do professor, que se sente perdido em meio a várias dúvidas: Como corrigir as produções escritas dos meus alunos surdos? O que levar em conta durante a correção? Segundo Albres, é importante dar um retorno dos erros cometidos pelos alunos e pedir a reescrita dos textos, já que "pela interferência e dedução eles constroem hipóteses erradas de produção do Português como segunda língua, que se não forem corrigidas podem se cristalizar".²⁹

Essa dificuldade também foi encontrada pela professora estagiária no momento da avaliação das atividades realizadas pelos alunos, por ter dúvidas em qual ponto focar durante sua correção: a ortografia, a gramática ou a interpretação de texto. De acordo com Albres:

O que se tem feito diante desse quadro é ser mais brando na avaliação. Assim, de forma paliativa, o MEC orienta que os critérios para a avaliação devam ser diferenciados para alunos surdos. Por meio do Aviso Circular 27794 e da Portaria nº 167999, sugere a necessidade de se considerar, na Língua Portuguesa, o conteúdo em detrimento da forma.³⁰

Após consultar uma professora de Libras da Faculdade de Letras/UFMG e ler a respeito do assunto, a professora estagiária optou por centrar sua correção na interpretação do texto feita pelos alunos. Não foi possível pedir a reescrita das atividades pelos alunos, pois o tempo cedido para a aplicação do projeto não foi suficiente para tal ação.

²⁹ ALBRES. Surdos e inclusão educacional, p. 164.

³⁰ ALBRES. Surdos e inclusão educacional, p. 165.

Produção

A produção das tirinhas pelos alunos superou as expectativas da professora estagiária, já que eles demonstraram grande criatividade e facilidade na criação das histórias e dos desenhos. Poucos alunos utilizaram os recursos de representação das falas dos personagens em diferentes tipos de balões, conforme foi ensinado na parte expositiva da aula, mas os que fizeram isso utilizaram muito bem o recurso. As regras da atividade foram basicamente seguidas, com exceção de um aluno que se esqueceu de criar um título para sua história e de uma aluna que copiou uma tirinha já existente na internet, não criando, portanto, uma história inédita. Seguem, nas imagens 10, 11 e 12, algumas das tirinhas criadas pelos alunos.

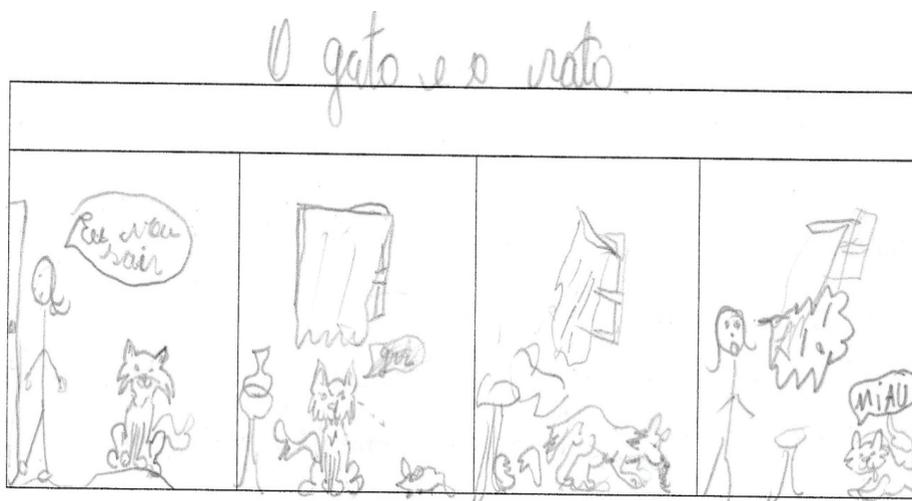


Figura 10 – Tirinha dos alunos
Fonte: Arquivos da autora

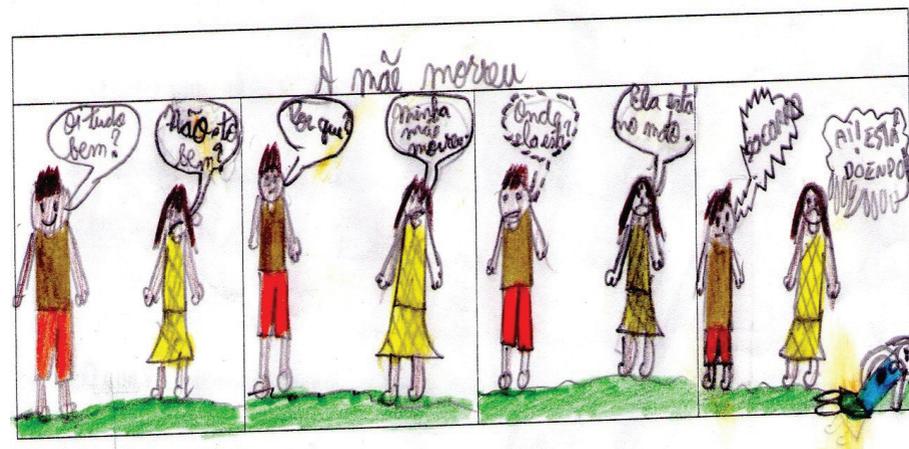


Figura 11 – Tirinha dos alunos
Fonte: Arquivos da autora

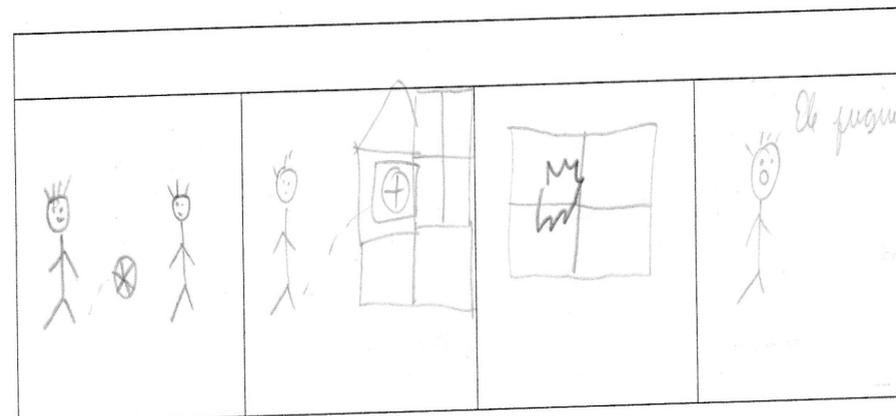


Figura 12 – Tirinha dos alunos
Fonte: Arquivos da autora

Os alunos criadores das tirinhas apresentadas nas imagens 10 e 11 seguiram bem as instruções pedidas na atividade de produção, criando um título para as historinhas e utilizando diferentes tipos de balões para a representação da fala dos personagens (balão convencional, balão de grito, balão de sussurro e balão de choro), além de utilizarem bem o espaço para o desenvolvimento das histórias, que possuem início, meio e fim. Os alunos demonstraram utilizar bem a escrita do Português, apesar da omissão de alguns sinais de pontuação e de alguns erros ortográficos, e também de terem grande habilidade em desenhar. O aluno criador da tirinha apresentada na imagem 12 demonstra ter tido mais dificuldades na leitura do enunciado da atividade de produção e na compreensão de algumas características do gênero, já que não criou um título para a historinha e não representou a fala do personagem do último quadrinho dentro de um balão. Porém, percebe-se que a mensagem que ele quis passar através de sua tirinha é bem compreendida através de seus desenhos.

A interpretação e análise destas e de outras tirinhas criadas pelos alunos renderia várias colocações interessantes, tais como o uso do espaço, o tema escolhido, os recursos visuais empregados, porém esse não é o objetivo deste artigo. O que as tirinhas criadas pelos alunos evidenciam é que o uso da Libras bem como a adaptação dos materiais didáticos no ensino de Português para alunos surdos é essencial para o real aprendizado desses alunos. Segundo Albres, a elaboração das aulas e das atividades por parte do professor deve ser “desenvolvida mediante pesquisa de temas interessantes para os alunos, direcionando-se o ensino do léxico em cada unidade, com o objetivo de contemplar aspectos da gramática e atingir a produção e a compreensão da língua, ou seja, a comunicação”.³¹

Após a entrega das tirinhas finalizadas, foi confeccionado um livrinho com a coletânea de historinhas criadas pelos alunos, com todas as descrições (nome do autor, título da tirinha, nome da escola, dedicatória aos alunos, professores e funcionários, etc.) em Português e em datilografia, utilizando a fonte de Libras do programa *Word*. Os alunos ficaram muito surpresos no momento em que

³¹ ALBRES. Surdos e inclusão educacional, p. 170.

receberam seus livrinhos e demonstraram satisfação ao verem que suas historinhas também poderiam ser lidas pelos seus colegas.

Considerações finais

Através deste artigo pretendia-se defender a educação bilíngue como a melhor filosofia de ensino para alunos surdos. Para tanto, foi apresentada, inicialmente, a visão de alguns teóricos a respeito dos métodos de ensino que foram e ainda são utilizados nas salas de aula de alunos surdos. Como foi citado, o oralismo não dá conta de abarcar as especificidades dos alunos surdos, visto que impõe o uso de uma língua que não é a língua materna desses indivíduos, impedindo-os de se desenvolverem naturalmente em sua língua natural, a Língua de Sinais. A comunicação total, apesar de ter sido um pontapé inicial para o uso da Língua de Sinais nas salas de aula, também não proporciona um aprendizado natural, uma vez que utiliza sistemas artificiais, como o Português sinalizado, por exemplo, que não apresenta completamente nem a estrutura da Libras, nem a estrutura do Português. Dessa forma, o bilinguismo se mostra como mais adequado para o contexto dos alunos surdos, já que, segundo Quadros, “considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita”.³²

Depois da apresentação das filosofias de ensino, foi abordada a grande dificuldade enfrentada pelos professores ao ensinarem o Português como segunda língua para seus alunos surdos, propondo algumas saídas que são sugeridas por Albres. Por fim, foi apresentado um Projeto de Estágio com o gênero textual tirinha, que foi aplicado em uma escola especializada em educação de surdos, analisando os desafios que foram encontrados pela professora estagiária e discutindo os métodos utilizados por ela durante a aplicação da aula e as tarefas produzidas pelos alunos, confirmando a eficácia do uso da Libras, mesclado ao uso do Português por escrito, proposto pelos defensores da educação bilíngue.

A aplicação do projeto de estágio confirmou que o ensino de Português para alunos surdos é um grande desafio para os profes-

³² QUADROS. Educação de surdos: a aquisição da linguagem, p. 27.

sores que não se sentem devidamente capacitados para desenvolverem tal tarefa. Com relação à leitura, interpretação e a produção de tirinhas, foi possível notar que o grande obstáculo para os alunos surdos é o uso da Língua Portuguesa escrita, uma vez que estes alunos não dominam suas estruturas sintáticas, já que sua língua natural é a Libras. Como se pôde notar, as atividades realizadas pelos alunos foram pouco exploradas, visto que há muitas outras questões que proporcionariam uma pesquisa muito extensa, que não era o objetivo deste artigo.

O que se pode concluir é que, apesar de a educação bilíngue ser um direito garantido por lei, ainda há muito que se fazer no Brasil, visto que não se deve apenas incluir o aluno surdo em uma sala de ouvintes, mas sim adaptar todo o contexto da escola, o que requer a contratação de professores devidamente capacitados, a presença do intérprete nas salas de aula e a adequação dos materiais didáticos e dos métodos de avaliação. Também se confirmou a hipótese de que os professores de Língua Portuguesa devem ser devidamente capacitados para oferecerem um melhor desenvolvimento cognitivo para seus alunos surdos, levando em consideração que o contexto de aprendizado destes alunos é diferente dos outros alunos que estão acostumados a ensinar, já que se deve levar em conta que os surdos possuem a língua espaço-visual como língua materna. Espera-se que este trabalho possa suscitar outros estudos na área da educação de surdos e ajudar de alguma forma os atuais e futuros professores de surdos, sejam eles de escolas regulares ou de escolas especiais.

Referências

ALBRES, N. A. *Surdos e inclusão educacional*. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2010.

BERNARDINO, E. L. *Absurdo ou lógica? Os surdos e sua produção linguística*. Belo Horizonte: Profetizando Vida, 2000.

BRASIL. *Decreto n° 5.626*, que regulamenta a Lei n° 10.436, de 24 de abril de 2005. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n° 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: 2005. 11 p. Disponível em: <<http://goo.gl/ET4iKO>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

BRASIL. *Lei n° 10.436*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá providências. Brasília: 2002. 1 p. Disponível em: <<http://goo.gl/NpmiEE>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

BRITO, L. T. A.; ELIAS, S. S. O trabalho com o subgênero tirinha: o que se fala e o que se cala. In: SEMANA DE LETRAS: LINGUAGENS E ENTRECHOQUES CULTURAIS, 6, 2011, Paraíba. *Anais...* Catolé do Rocha: Universidade Estadual da Paraíba, 2011, p. 1-11. Disponível em: <<http://goo.gl/I2qjY1>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

GESSER, A. *Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LUCAS, R. *Protesto contra atual modelo do MEC de educação para os surdos*. Portal Mara Gabriili. 2013. Disponível em: <<http://goo.gl/xViHi0>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

MOTERANI, N. G.; MENEGASSI, R. J. O conteúdo temático no gênero discursivo tiras em quadrinhos. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, Maringá, v. 32, n. 2, p. 225-232, 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/TVMei4>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

MOTERANI, N. G.; MENEGASSI, R. J. A escrita do gênero discursivo tira em quadrinhos em uma sequência didática. In: ENCONTRO DO CELSUL, 9, 2010, Palhoça. *Anais...* Santa Catarina: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2010, p. 1-9. Disponível em: <<http://goo.gl/N2YFoj>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

POKER, R. B. Texto 2: Abordagens de ensino na educação da pessoa com surdez. (Texto elaborado para uso no curso de Libras a distância da UNESP de Marília). Universidade Estadual Paulista, Marília, [s.d.]. Disponível em: <<http://goo.gl/NyMnAD>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

PEREIRA, M. C. C. Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. In: LODI, A. C. B. *et al* (Org.). *Letramento e Minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

QUADROS, R. M. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RODRIGUES, C. H. R. Situações de incompreensão vivenciadas por professor ouvinte e alunos surdos em sala de aula: processos interpretativos e oportunidades de aprendizagem. 2008. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Linguagem). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <<http://goo.gl/NpvDdK>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

SILVA, A. G. A leitura de charges e tirinhas como recurso pedagógico na educação de jovens e adultos surdos. 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/B6P1LW>>. Acesso em: 28 abr. 2013.

VIEIRA, P. A.; ARAÚJO, V. L. S. Observações sobre a leitura da imagem em atividades com surdos na perspectiva de Kress e van Leeuwen. *ReVel*, v. 10, n. 19, 2012. Disponível em: <<http://goo.gl/pjiuGX>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

VILELA, G. B. Histórico da educação do surdo no Brasil. Disponível em: <<http://goo.gl/JAgF1>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

Leitura de contos: o mundo encantado de Monteiro Lobato

Heloísa Dias Sampaio

Introdução

Este texto busca refletir sobre o espaço da leitura dentro do contexto escolar. O docente é pressionado contra o tempo a dar conta de todo o conteúdo do livro didático, muitas vezes não há separação entre aulas de Literatura, Língua Portuguesa e Produção de Textos. O profissional de Letras tem que se desdobrar em diferentes áreas do conhecimento. Portanto, visto que sempre a leitura fica em segundo plano, voltamos nossa atenção para o processo de formação do jovem leitor, incentivando o hábito de leitura às crianças do 6º ano do colégio Villa Real de Sabará. Enfatizando que todas as atividades escolares devem ser realizadas objetivando o crescimento e a formação do cidadão. Partimos do ponto que para ser um bom leitor, o aluno precisa compreender que a leitura é um processo mais amplo, que não basta somente decodificar os signos gráficos. Desta forma, o aluno precisa raciocinar, construir sentidos e significados e relacionar os textos com diferentes momentos históricos e com sua experiência de vida.

A leitura em diagnóstico

O estágio da Língua Portuguesa nas turmas do Ensino Fundamental II proporcionou atenta observação enquanto uma pequena experiência do ofício do docente e também o verdadeiro contato com os alunos. Desta forma, foi percebida a heterogeneidade dentro de uma mesma turma, inclusive em níveis de leitura.

O estágio trouxe a possibilidade de acompanhar a interação dinâmica professor-aluno, com uma postura reflexiva, assimilando todos os conteúdos e teorias estudados durante todo o percurso do curso de licenciatura em Letras. Podendo então, associar teoria e prática, pois o estágio traz a motivação para o acompanhamento das aulas teóricas, ajudando a ampliar as ideias.

Sentindo falta de ter no currículo da Faculdade de Letras um maior número de matérias voltadas para a educação ao longo do curso, o futuro profissional da educação somente tem contato com a maioria das disciplinas voltadas para a licenciatura, quando no final do curso passa pela Faculdade de Educação. Sendo assim, foi elaborado um projeto, durante a vivência de situações reais em sala de aula, aplicando e aprofundando os conhecimentos objetivados no curso.

Durante o estágio foi percebido que a maioria dos alunos não têm o hábito da leitura, contudo, os que gostavam de ler eram filhos e muitas vezes netos de professoras. Esses alunos iam ao cinema e teatro frequentemente, visitavam museus, enfim, programas culturais, o que facilitava a relação entre literatura e cinema, por exemplo. Entretanto, nos que tinham pouca intimidade com a leitura, foi observado como consequência disso, dificuldades marcantes sentidas no desempenho escolar: vocabulário precário, dificuldade de compreensão das atividades propostas, erros ortográficos elementares, poucas produções de textos significativas dos alunos. Portanto, o conteúdo do projeto que foi trabalhado com os alunos do 6º ano, foi a leitura de um conto de Monteiro Lobato, intitulado “A chave do tamanho”, parte do livro homônimo, que acabou sendo lido na íntegra por parte dos alunos. Assim, proporcionando o incentivo à leitura, objetivando a diminuição de todos os problemas apresentados pelos discentes. Ressalto que a leitura na sala de aula tinha para a maioria desses alunos, uma relação direta com avaliações e não com prazer. Em casa, eles nunca pegavam nada para ler. Mesmo na internet, que hoje em dia comprovadamente quase todos os jovens

navegam grande parte do dia, eles somente utilizam as redes sociais para fazer pequenos comentários de coisas corriqueiras.

Na sala de aula, alguns alunos se recusavam a ler, ou liam muito baixo quando solicitados pela professora, demonstravam insegurança porque tinham dificuldades de leitura. Gaguejavam, advinhavam palavras a partir de sílabas iniciais (onde se lia ministro, eles liam mínimo), não sabiam resgatar a ideia principal dos textos lidos, não sabiam interpretar as perguntas feitas em relação ao texto e não sabiam pesquisar o que era pedido no comando do dever de casa. Portanto, foram utilizadas várias estratégias com o propósito de familiarizar os alunos com mais dificuldade de leitura, que logo serão apresentadas nesse artigo.

Ler é viajar por lugares nunca imaginados

Durante o processo de incentivo à leitura, foi possível observar o brilho nos olhos, a expressão de suspense, as gargalhadas em cada rosto enquanto ouviam ou liam os contos. A cada página virada, era uma nova descoberta. De acordo com o leitor, surgiam possibilidades diferentes de leitura de um mesmo texto, devido ao redimensionamento do significado. A leitura é comprovadamente uma importante ferramenta para despertar o espírito criativo e crítico nos alunos, assim, contribuindo para a formação do cidadão. O hábito e o prazer do ato de ler, para que através da leitura o aluno possa exercer sua fantasia e imaginação, aumentando seus horizontes culturais e adquirindo conhecimento.

Para a realização deste trabalho, várias ações foram desenvolvidas: foram criadas oficinas de leituras, onde puderam ser lidas revistas em quadrinhos, poemas, cordel, tirinhas, blogs, charges, reportagens, fábulas, textos dissertativos, jograis, imagens e textos produzidos pelos próprios alunos, afinal, quanto mais diversificados os tipos de gêneros textuais, melhor. Lembrando que leitura não se trata somente de textos literários, foi muito importante que os

alunos transitassem pelos mais diversificados gêneros textuais, para facilitar a prática de leitura e escrita.

A partir dessas oficinas, foi possível desenvolver a competência leitora nos alunos que não conseguiam acompanhar o ritmo dos demais, favorecendo assim o aprendizado. Quando estudaram o gênero textual conto de fadas, por exemplo, eles chegaram a criar contos baseados em personagens bastante conhecidos pertencentes aos contos de fadas, porém com diferentes contextos, recheados de atualidades e foi muito divertida a apresentação desses contos pelos alunos. Percebi que as aulas podem ter formatos diversos, que nenhum dia é igual ao outro dentro de uma sala de aula.

Os alunos perceberam que a leitura pode proporcionar momentos de lazer e descontração. Mesmo quando se trata de uma leitura obrigatória, não significa que não se possa efetivar uma leitura prazerosa, desde que se tenha o gosto pela leitura. E foi justamente isso que buscamos despertar nos alunos.

A leitura opera em diversos níveis: cognitivo, linguístico, afetivo e social. Foi possível observar e auxiliar a aproximação entre os alunos, devido aos temas apresentados nestas oficinas, onde eles puderam ler sobre conflitos na adolescência, *bullying*, preconceitos, morte, virtude, cultura, lazer, paz, dentre outros temas sociais relevantes. A leitura é uma atividade interdisciplinar e multidisciplinar, portanto, é um fator extremamente importante para um desempenho satisfatório do discente. E pensando em tornar essas práticas de leituras mais atrativas, que as oficinas de leitura foram realizadas em diferentes ambientes além da sala de aula, como a biblioteca, a quadra, o laboratório de ciências e o laboratório de informática. Esse foi um fato que eles adoraram.

Nesta fase, foi interessante ter auxiliado os alunos na leitura dos textos, suas possíveis leituras, fazendo inferências, questionamentos para saber se o aluno estava acompanhando e entendendo a leitura, ter discutido opiniões, ter promovido a interação entre todos os alunos e o professor (estagiário) que funcionou como mediador. Depois disso, passou-se para a etapa subsequente, onde foi apresentado o gênero textual trabalhado especificamente como experiência

didática, curiosidades sobre o autor e realizada a leitura do conto "A chave do tamanho", obra de Monteiro Lobato, com o propósito de despertar e criar o gosto pela leitura. A escolha de Monteiro Lobato foi pensada para a faixa etária dos alunos, que ainda carregam traços da infância mesclados à adolescência que se anuncia. Monteiro Lobato fez parte da infância de muita gente, assim como o universo ficcional do *Sítio do pica-pau amarelo*.

Os alunos leram o conto e, posteriormente, foi realizado um seminário para verificar a interpretação do conto, onde foi possível observar a desenvoltura dos leitores. Foi também observada a participação significativa voluntária dos alunos na atividade proposta, a motivação do uso da palavra aos alunos introvertidos havendo interação total entre todos.

Muitas vezes, o aluno, através da leitura, associa o conteúdo a um fato ocorrido que é de seu conhecimento, assim a leitura é como uma ferramenta para a memória:

aspectos ligados à relação entre sujeito leitor e o texto enquanto objeto, entre linguagem escrita e compreensão, memória, inferência e pensamento. Eles tentam incorporar aspectos socioculturais da leitura, uma vez que vão desde a percepção das letras até o uso do conhecimento armazenado na memória.¹

E é neste momento, relacionando o texto com experiências de vida, percebendo o recurso da intertextualidade dos textos já lidos, associando com histórias contadas pela família, com filmes e músicas é que a leitura cria uma instância fantástica para o leitor.

A boa leitura de uma obra literária depende da aceitação ou recusa do leitor e um dos fatores determinantes disso é a identificação ou não por parte do leitor com o personagem. Os personagens são o principal vínculo afetivo do leitor com a obra e serão os responsáveis por sua adesão afetiva. O leitor se identifica com narrativas que contenham fatos semelhantes aos já vivenciados por ele, imaginando desse modo, ele como parte da obra que está lendo.

Dentro da atividade proposta aos alunos que leram e analisaram o conto "A chave do tamanho", de Monteiro Lobato, foi percebida

¹ KLEIMAN. Oficina de leitura: teoria e prática, p.31.

uma releitura de *Alice no país das maravilhas*. Sendo assim, os jovens leitores já começaram a notar que existem traços, resquícios de uma obra dentro de outra, portanto, estamos sempre relendo uma obra.

Observamos também que as obras podem ser trabalhadas em diferentes formatos: leitura impressa, versão fílmica ou teatral, entre outras. Nessa perspectiva, pode ser interessante fazer comparações entre as diferentes versões ou formatos.

A tecnologia a favor da educação

Diante de tantas possibilidades, foi possível observar que o letramento dos alunos, muitas vezes, estava restrito apenas a leituras retiradas de livros didáticos entre outros textos impressos que eram trazidos pela professora (que demonstrou ter grande compromisso com a educação). Logo, resolvemos instituir em parte do processo de leitura a ferramenta digital, utilizando computadores disponibilizados no laboratório de informática da escola, para que o desenvolvimento dos alunos pudesse ser ainda mais proveitoso e trouxesse retorno mais preciso. Entendemos que essa nova geração se utiliza das ferramentas disponíveis, até então somente com o intuito de uso de redes sociais, o que não significa um ponto negativo, pois através desse recurso também podemos atingi-los no propósito de letramento, desde que seja de maneira criativa e prazerosa, instigando esses alunos sobre os mais diversos tipos textuais que podem ser encontrados circulando na internet de maneira simples e gratuita, como os *blogs*, por exemplo. Foi importante nessa parte do processo construir a percepção de que dentro de um gênero, podem existir outros gêneros e não há como trabalhar a língua portuguesa sem ser através dos gêneros textuais.

O método aplicado com os computadores não foi de livre acesso somente às redes sociais, e sim direcionado a pesquisas dos textos propostos, com o objetivo de verificar o nível de entendimento e compreensão dos textos para a partir daí, trocaram experiências entre colegas com menor grau de absorção e afinidade, buscando total interação entre os alunos. Sendo assim, os alunos puderam dividir suas experiências. Então, houve orientações de como empregar a ferramenta

computacional de maneira adequada e prazerosa. O letramento digital é também parte do processo de alfabetização e, portanto, deve-se ir além do simples ato de ensinar ao aluno a ler e escrever: “já não basta aprender a ler e escrever, é necessário mais que isso para ir além da alfabetização. No caso do letramento digital não é diferente. É preciso ir muito além do aprender a digitar em um computador.”²

Muitas vezes, o aluno e o professor não sabem utilizar essa importante ferramenta digital a favor do processo ensino/aprendizagem. A tecnologia é uma grande aliada da educação e ainda pouco usada no âmbito escolar.

Literatura juvenil x cânones literários

Em se tratando de leitores juvenis, não é necessário que a obra seja simplificada, empobrecida. Portanto, deve-se desafiar a capacidade intelectual do aluno. Sendo possível a realização de leituras mais superficiais ou mais complexas, dependendo da intimidade do leitor com a Literatura. Geralmente, os alunos têm uma visão errônea de Machado de Assis, por exemplo, devido às antologias que são apresentadas primeiramente aos leitores que não conhecem nada do autor.

A Literatura não deve estar restrita a grupos de elite, causando estranheza quando em contato com leitores não adultos. Tem que haver a verdadeira democratização da boa Literatura. Outro problema é a biblioteca explicitamente escolar não atrair esses leitores que precisam de um livro que prenda a sua atenção. Na maioria das vezes, os professores não são leitores literários, não tiveram acesso aos cânones na sua formação. Leem apenas o que será indicado para o aluno ler. São desatualizados quanto a lançamentos literários.

Muitas vezes os chamados cânones escolares não ajudam a formar leitores-literários,

há “gêneros” que predominam na composição dos cânones escolares: o romance de enigma, englobando aventura, suspense, e o romance-ternura,

² COSCARELLI; RIBEIRO. Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas.

narrando histórias comoventes, “poéticas”. Raramente se permite a presença de histórias satíricas ou de denúncia social. O caráter esquemático desses gêneros preferidos já demonstra uma limitação no modo de lidar com literatura.³

Os textos escolhidos pela escola, em sua maioria, têm que ter princípio, meio e fim, e espera-se que tenham final feliz sempre. Não traz nenhuma novidade para o leitor, já que as obras escolhidas quase nunca fogem do padrão dos chamados cânones escolares.

Nessa faixa etária tem-se a preocupação da formação moral do leitor, facilmente podendo ser percebidos nos conteúdos dos textos do livro didático, que ressaltam os valores morais, humanos e culturais, reforçando a ideia de que o mal não compensa. Nem todo tema é considerado apropriado pelas instituições de ensino. Mesmo recebendo o prêmio Jabuti, da Academia Brasileira de Letras, a novela *Tiro no escuro*, de Rita Espechit, foi pouco indicada pelas escolas pelo tema ser o suicídio de um adolescente. Este é um tema proibido nas escolas. Há uma grande movimentação de editoras que fazem um *marketing* fortíssimo internalizado nas escolas. Sendo assim, nas escolhas do que será ou não lido, o aluno nunca terá sua opinião levada em conta. É preciso renovar a maneira de ensinar Literatura nas escolas.

A Literatura tem importante papel na educação. Contudo, a Literatura tem que ser uma prática social significativa e que tenha também o propósito de ensinar a dizer sobre o mundo e nós mesmos. Essa prática tem que ter por objetivo o letramento literário e a formação de leitores. Porém há a inadequada escolarização da Literatura. O texto literário cai na escola e automaticamente ele será escolarizado, será determinado e orientado pelos professores, será cobrado em avaliações. Na transferência do texto de seu suporte literário para a página do livro didático, o texto é selecionado e fragmentado, os recortes muitas vezes são feitos sem cuidado, o que acaba tirando o sentido e corrompendo o texto original. Outro grande erro é achar que todo texto deve ser compreendido do início ao fim.

³ PAULINO. Formação de leitores: a questão dos cânones literários, p. 54.

Explicações excessivas e simplificações dos textos acabam por deixar de desafiar a capacidade intelectual do aluno.

Não ao preconceito linguístico

Outro aspecto observado foi o gosto em geral por textos mais próximos da coloquialidade, da oralidade, devido à facilidade com a linguagem apresentada. Linguagem essa, utilizada pelos alunos no seu cotidiano familiar e escolar em conversas informais, priorizando a fruição da leitura.

O aluno vem para o ambiente escolar com a variação linguística usada no lar, onde predomina uma cultura de oralidade, frequentemente não é a mesma língua padrão que é usada na sala de aula. Muitas vezes, essa variedade linguística é vista de forma preconceituosa, na maioria das vezes, pelos professores como erros de português. O erro é a diferença entre as duas variedades linguísticas. Os educadores brasileiros, principalmente os linguistas, tem conscientizado os professores de que é preciso respeitar a cultura que o aluno traz de casa. E é muito importante não corrigir o aluno perante uma realização de uma regra não padrão por parte deste, para não constrangê-lo. A estratégia utilizada pela professora supervisora incluiu a *identificação* da diferença e a *conscientização* da diferença. Pois, é preciso conscientizar o aluno das diferenças para que ele possa se monitorar. Porém, isso tem que ser feito de forma que não prejudique no processo ensino/aprendizagem.

Nessa experiência vivenciada no campo de estágio, foi visto a linguagem como forma de interação, contribuinte para uma postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos. No ensino da língua, nessa perspectiva, é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentenças. Sendo assim, o estudo da linguagem em funcionamento vai ao encontro das variedades linguísticas. Foi constatado que as atividades de ensino devem oportunizar aos seus alunos o domínio da forma padrão, sem que signifique

a depreciação da forma de falar predominante em sua família e em seu grupo social.

Ressalto que o letramento efetivo deve ser adquirido por meio da experiência social e não através de técnicas de leitura e escrita. O conhecimento linguístico é adquirido na prática da linguagem e não por meio de técnicas, lembrando que o letramento enfoca os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita pela sociedade. Já a alfabetização refere-se à aquisição de leitura e escrita, enquanto aprendizagem formal, por meio da escolarização, sendo esse, um processo individual. O letramento vai além da escolarização, está diretamente ligado às práticas sociais de leitura e escrita e competente interação, participação ativa do grupo social. Não bastou apenas ter ensinado a ler, escrever e alfabetizar, foi preciso também desenvolver o uso de práticas sociais de escrita e leitura.

Podemos aproveitar ainda, o momento privilegiado em que nos encontramos para identificar se as práticas de leitura e de escrita digitais condicionam processos cognitivos e discursivos. O mais importante é o desenvolvimento da reflexão do aluno, a partir da apresentação de procedimentos de uso adequado da língua. Não ensinar apenas teorias gramaticais e sim garantir ao aluno o acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir da escola.

Considerações finais

Mudanças sempre geram medo, mas para haver crescimento tem que haver mudanças. Quem não se lembra daquele frio na barriga no primeiro dia de aula, no primeiro dia de trabalho ou na hora de uma entrevista? Essa mesma sensação de presa que será devorada, surgiu no primeiro dia do estágio. Os alunos observaram, alguns se aproximaram rapidamente, outros nem tanto. Aos poucos foram conhecidas particularidades de cada um, dentre outras coisas, do que gostavam, seus pontos fortes e fracos, os que precisavam de ajuda ou os que podiam auxiliar. Felizmente, foi criada uma grande interação com cada um deles. E quando acabou o estágio a saudade apertou. A certeza que ficou é de que ser educador significa aprender

todos os dias. Pois o caminho é perpetuado por trocas de conhecimento, sentimentos e respeito.

A conduta foi feita em cima de muita reflexão sobre o incentivo à leitura no âmbito escolar, sobre o estudo de campo que foi feito na sala de aula e o diagnóstico prévio. Portanto, a experiência didática deu muito certo, os objetivos almejados foram alcançados. Assim, a leitura desempenhou um ativo papel envolvendo a construção de sentido e comunicação efetiva. Os alunos se aproximaram dos textos e descobriram novos horizontes da arte literária, houve diálogo entre texto e leitor. Aceitaram o pacto ficcional proposto. A aprendizagem não ocorreu de forma passiva. A leitura provavelmente passou para um lugar superior dentro da vida desses leitores. Eles vão saber escolher suas leituras.

Tendo consciência de que o período de estágio nos limita a tomar conclusões mais amplas. Sobre o processo de letramento literário aplicado aos alunos do 6º ano do ensino fundamental, abordado nesse artigo, os resultados concluídos apontam para a necessidade da valorização da leitura no âmbito escolar. Como ressaltado anteriormente, os alunos precisam sentir que a leitura, mesmo quando não recreativa, pode e deve ser prazerosa.

Para o incentivo à leitura, é necessário que sejam apresentadas ao jovem leitor obras mais diversificadas, com diferentes graus de complexidade, para que a leitura e o gosto não sejam padronizados. Que traga desafios à capacidade intelectual do leitor, cobrando construção de sentidos e significados por parte do leitor, pois assim, com participação ativa, a leitura se torna fonte de crescimento para o cidadão. Depois de certa intimidade com a leitura, os cânones devem ser introduzidos levemente na formação literária do aluno. A abordagem do texto literário deve explorar a análise do gênero do texto, dos recursos, etc. A dinâmica literária na escola pode proporcionar ao aluno o prazer da escrita. Devemos pensar a libertação da leitura também como a libertação da escrita.

Muitos discentes se apropriam do capital cultural que é transmitido no meio familiar, de forma imperceptível, tendo maior contato com a leitura. Porém, a maior parte dos alunos conta exclusivamente

com a escola para o letramento literário. Portanto, esse capital cultural pode não ser herdado, mas construído com muito esforço individual do aluno e por parte do educador.

Referências

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 1993.

LOBATO, M. *A chave do tamanho*. 42. ed. São Paulo: Brasiliense, 1997.

PINHO, J. *et al. Aprender a ler para saber aprender*. Setembro, 2009. Disponível em: <<http://goo.gl/wk4T0Z>>. Acesso em: 09 nov. 2012.

PAULINO, G. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v.17, p. 47-62, 2004. Disponível em: <<http://goo.gl/cyyj09>>. Acesso em: 09 nov. 2012.

O estudo do dialeto dos ribeirinhos de Minas Gerais: uma reflexão sobre a cultura, língua e identidade de um povo.

Thaiane Guerra

Introdução

O ensino de língua nas escolas brasileiras certamente tem passado, desde o início do século XXI, por uma fase de transição. Essa fase pode ser compreendida como um movimento de reflexão das universidades, instituições de educação, escola e professores acerca da necessidade de realizar um salto do ensino exclusivamente normativo e prescritivo da língua em direção ao ensino reflexivo da língua voltado para uma educação linguística.

Essa nova abordagem do ensino da língua tem tomado corpo graças às contribuições das novas disciplinas surgidas dentro do campo maior da linguística, como sociolinguística, psicolinguística, análise do discurso, linguística do texto, pragmática linguística, análise conversacional, etc.

Contudo, é possível observar ainda dois problemas que impedem a ampla realização de atividades de ensino reflexivo nas escolas. O primeiro desses problemas está relacionado aos professores que hoje estão em atividade, mas se formaram há muito tempo. Para estes, o ensino da língua está alicerçado na compreensão de que ela é (ou deve ser) homogênea, de modo que as atividades realizadas em sala de aula estão muito voltadas para o reconhecimento de nomenclaturas e o ensino prescritivo da gramática. O segundo problema é que os novos professores, que tiveram oportunidade de entrar em contato com as novas disciplinas do campo da linguística

– acima citadas – ainda não conseguem elaborar atividades em que coloquem em prática os pressupostos teóricos destas.

Diante dessa reflexão, me propus a desenvolver, como parte do meu estágio pela Universidade Federal de Minas Gerais, uma atividade em sala de aula que levasse a fundo o conhecimento das novas teorias linguísticas com as quais tive contato na Academia. Assim, o meu objeto de trabalho em sala de aula foi, de maneira geral, o estudo das variantes linguísticas, e, de maneira específica, o estudo do dialeto dos ribeirinhos de Minas Gerais com uma turma do 6º ano de uma escola privada de Belo Horizonte – MG, a Espaço Escola.

Com esse projeto de trabalho, eu pretendia verificar a capacidade de reflexão da língua por parte dessas crianças, ou seja, meu objetivo era averiguar a capacidade de estes se envolverem com o estudo da língua de forma crítica, intuitiva, autônoma e analítica de modo que elas, as crianças, é que pudessem chegar a conclusões sobre a configuração de um dialeto específico, juntamente com a associação dessa linguagem com a cultura e identidade de um grupo específico.

Desse modo, o problema de pesquisa se colocou como a real possibilidade de levar para dentro da sala de aula uma proposta de estudo da língua que não parte da gramática, não se apoia em atividades de livro didático e também não é uma atividade de interpretação de texto; mas configura-se como uma pesquisa linguística. Portanto, o objetivo pretendido foi a verificação do êxito (ou da falta de êxito) de uma aula de Língua Portuguesa (a qual tivesse como instrumental pedagógico um texto literário, cantigas populares e um documentário) que possibilitasse a construção de uma reflexão da língua realizada pelos próprios alunos.

Para elaborar esse projeto de ensino, aliei-me sobretudo à sociolinguística, que estuda a relação entre língua e sociedade, mas também a alguns pressupostos da Sociologia, buscando refletir sobre a configuração de uma comunidade, suas tradições, sua religiosidade, enfim, sua cultura, de modo a levar os alunos a correlacionarem

a estas questões o modo de falar deste povo, ou seja, de se expressar diante do mundo e diante das coisas do mundo.

Desenvolvimento

Fundamentação teórica

Conforme já exposto, o projeto de ensino desenvolvido em sala de aula se apoiou fundamentalmente na Sociolinguística, que realiza o estudo da relação entre língua e sociedade. A partir do reconhecimento dessa disciplina dentro das universidades brasileiras, o estudo das variedades linguísticas tem ganhado, gradualmente, espaço no planejamento escolar, graças aos trabalhos de linguistas como Luiz Carlos Travaglia, Marcos Bagno, Mário Perini, Sírio Possenti, entre outros. Desse modo, busquei nesses autores referências e ensinamentos que pudessem levar a uma execução do projeto de ensino que tivesse êxito na proposição inicial: a de contribuir para a educação linguística dos alunos.

Travaglia, em seu livro *Gramática e interação*, discute algumas propostas para o ensino de língua materna. Para ele, o estudo de uma gramática reflexiva aliado ao estudo das variedades linguísticas é uma questão fundamental para estruturar uma prática pedagógica de ensino de língua que seja produtiva e pertinente para o aluno. No capítulo dedicado à variação linguística o autor afirma que

ao falarmos dos objetivos do ensino de língua materna [...] dissemos que para desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua era preciso abrir a escola à pluralidade dos discursos. Uma dimensão dessa pluralidade diz respeito às variedades linguísticas.⁴

Assim, conhecer e entender a pluralidade de discursos existentes em nossa sociedade é reconhecer que a língua se manifesta de distintas formas de acordo com inúmeras variáveis, como: região, idade, classe social, sexo e geração do falante. Ou seja, é só a partir da compreensão da existência das variedades linguísticas que nossos alunos estarão aptos a compreender como se dão as relações de

⁴ TRAVAGLIA. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática, p. 41.

poder e de subjugação, as relações de valoração e de preconceito e, conseqüentemente, a multiplicidade de discursos correntes, principalmente disseminados pela mídia. A investigação desses processos trará como resultado a ampliação da visão de mundo de nossos jovens e, por conseguinte, o aprofundamento de sua capacidade crítica.

Contudo, um grande questionamento realizado por nós, professores, é o de como deveremos colocar em prática (nas nossas atividades em sala de aula) essa investigação da língua? Bagno nos coloca essa questão em seu artigo "A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística". Para nosso contentamento, esse questionamento não fica sem resposta. O autor aponta que é possível empreender uma investigação da língua em sala de aula a partir da pesquisa linguística e aponta

a introdução da prática da pesquisa como instrumento para a teorização/investigação da língua se justifica por um fato bastante óbvio: jamais será possível escrever uma única gramática que dê conta de todas as variedades linguísticas do português brasileiro nem de seus incontáveis usos nos quase infinitos gêneros textuais em que elas podem se manifestar [...] Diante dessa impossibilidade de encontrar todas as respostas num único lugar, cabe ao ensino de língua criar condições para que os indivíduos possam produzir seu próprio conhecimento linguístico, aprendendo a praticar a investigação-teorização sobre os fatos da língua e da linguagem.⁵

Esse projeto de ensino se alicerçou, portanto, a partir da perspectiva de que é preciso que os alunos produzam seu próprio conhecimento linguístico por meio da metodologia de pesquisa linguística. Explicando melhor: o trabalho desenvolvido em sala de aula partiu, obviamente, da proposta de estudar o dialeto dos ribeirinhos de Minas Gerais, mas foi executada por meio de uma pesquisa empreendida pelos alunos em busca do reconhecimento dos vocábulos comumente utilizados por esse grupo. O objetivo, portanto, não foi a transmissão de um conhecimento aos alunos, mas, ao contrário, uma construção coletiva de um conhecimento ainda não partilhado:

a língua, cultura e identidade de um grupo específico, os ribeirinhos de MG.

O contexto da escola em que o projeto foi aplicado

A Espaço Escola, situada na região sul de Belo Horizonte, foi o campo em que este trabalho foi desenvolvido. Com um número reduzido de alunos em cada turma (que não passam de 20 alunos), a escola tem hoje uma turma de cada ano (Infantil 1 ao 5; e do 5º ao 9º ano). Além disso, no turno da manhã é oferecido horário integral para os alunos do turno da tarde. A escola também recebe alunos especiais em suas salas, buscando por uma educação integrada e transformadora das relações humanas.

A Cooperativa de Ensino de Belo Horizonte – Coopen BH é uma entidade sem fins lucrativos, fundada em 1992, responsável pela gestão e pedagogia da Espaço Escola. Ela tem como objetivo estimular o desenvolvimento progressivo e a defesa de atividades educacionais e de ensino dentro dos princípios do cooperativismo. Diferentemente dos modelos tradicionais de gestão escolar, a Espaço Escola é a única de Belo Horizonte na qual os pais são cooperados, se responsabilizando pelo Projeto Pedagógico da escola.

O Projeto Pedagógico da escola propõe um trabalho com o objetivo de formar os estudantes como seres humanos, cidadãos, sujeitos históricos que pensam, desejam, perguntam, escolhem e experimentam a partir de sua própria cultura, e que são capazes de analisar a realidade e agir sobre ela. A Espaço Escola, coerente com seu modelo de gestão cooperativista, promove a participação e a colaboração não apenas dentro da escola, mas também na relação com seu entorno, por meio do diálogo e da integração com as diversas instituições da comunidade. Portanto, a interação com o mundo é o que direciona o ensino na escola. Assim, atividades em grupo (inclusive envolvendo séries distintas), aulas de História da Arte, de Musicalização e de Literatura desde os anos iniciais têm como objetivo possibilitar à criança um contato mais humanizado com o mundo.

Além disso, a participação das famílias é ponto chave no processo escolar da Espaço Escola. Assim, os pais participam das

⁵ BAGNO. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística, p. 60-61.

decisões da cooperativa, bem como são convidados a participar de atividades didáticas em conjunto com os filhos (nas tarefas escolares ou nos eventos da escola). O aluno também faz parte do processo de participação, sendo convocado a se engajar e discutir sobre os problemas da sala de aula e da escola nas assembleias que são realizadas mensalmente pelos professores em sala de aula.

Esse projeto partiu do desejo de levar esse tema ao grupo de jovens que formam o sexto ano da Espaço Escola (antes denominada Coopen BH), caminhando junto com a proposta de formação humana que está firmada no Projeto Pedagógico desta, como forma de reconhecer a identidade, cultura, hábitos e valores de determinado grupo social através dos seus usos linguísticos. Assim, através do reconhecimento de uma linguagem determinada pela região, regionalismo, será discutida não só a questão da variedade linguística como também o reconhecimento da cultura de um povo (os ribeirinhos do Médio Vale do São Francisco – MG) e da sua identidade.

A justificativa para a execução do projeto de ensino

O interesse em estudar a linguagem dos ribeirinhos do Médio São Francisco – MG ocorreu devido ao desenvolvimento, na turma do 6º ano, de um projeto transdisciplinar, o qual envolve as áreas de Geografia, História e Língua Portuguesa, focado no estudo de alguns rios, dentre eles o rio São Francisco.

Além desse motivo, a existência de outro projeto norteador do ensino de Língua Portuguesa no 6º ano, voltado para a confecção de um jornal que tem como tema central a discussão sobre os estrangeirismos, também ensejou a realização desse projeto, sendo este, inclusive, resultado de uma sugestão dos próprios alunos da classe que questionaram se haveria a possibilidade de haver, no jornal, um espaço reservado para a exposição da linguagem dos povos do rio.

A aplicação desse projeto se justificou, em primeiro plano, por estar em consonância com o projeto pedagógico da escola, que busca uma relação dos seus alunos com o mundo que os cerca de forma mais direta e imediata; relação essa que possibilite a reflexão diante da realidade desse mundo de modo a possibilitar a autonomia do

pensar e agir desses sujeitos. Diante dessa perspectiva, o projeto sobre o estudo dos rios, desenvolvido com a turma desde o início do trimestre, contou com a realização de visitas de alguns rios pela turma em companhia dos professores de Ciências, Geografia e História. Assim, este projeto de estágio visou a caminhar junto com esse projeto transdisciplinar e com ele contribuir de forma a enriquecer o conhecimento dos alunos e a permitir a compreensão ampla da questão do rio, que envolve sua biodiversidade e também seu povo, sua cultura e, portanto, sua língua.

Em segundo plano, o interesse pelo desenvolvimento desse projeto se deveu também à possibilidade de trabalho com a questão das variedades linguísticas, teoria que tem mudado – ou levado à reflexão sobre – o ensino de língua na escola. Desse modo, a introdução e o debate com os alunos sobre as linguagens em circulação em nossa sociedade pôde possibilitar uma reflexão inovadora sobre a importância de reconhecer as linguagens tidas como erradas ou pobres e perceber a importância delas.

Em terceiro plano, o objetivo do estudo das variedades linguísticas era o de ser um instrumento capaz de possibilitar uma reflexão sociológica ao caminharmos para o estudo do dialeto dos ribeirinhos do Médio São Francisco – MG, uma vez que esse estudo nos guiaria para a reflexão sobre a ligação desse dialeto com a identidade e cultura desse grupo, desse povo. Isso porque, a partir da leitura e discussão do texto literário “A terceira margem do rio”, de Guimarães Rosa; da apreciação do documentário *Girimunho* (no qual os alunos conheceram uma típica ribeirinha do Médio São Francisco, Bastú, que reflete sobre a vida, as lembranças e a morte); e da leitura de cantigas populares típicas da região, discutimos, em conjunto, como as manifestações culturais, as crenças, os valores estão atrelados à linguagem de determinado povo e como isso reflete na identidade desse mesmo povo. Assim, pretendia-se também trabalhar a apreciação do belo no linguajar simples, mas rico, dos ribeirinhos com

meu irmão e eu. Mas se deu que, certo dia, nosso pai mandou fazer para si uma canoa.

Era a sério. Encomendou a canoa especial, de pau de vinhático, pequena, mal com a tabuinha da popa, como para caber justo o remador. Mas teve de ser toda fabricada, escolhida forte e arqueada em rijo, própria para dever durar na água por uns vinte ou trinta anos. Nossa mãe jurou muito contra a ideia. Seria que, ele, que nessas artes não vadiava, se ia propor agora para pescarias e caçadas? Nosso pai nada não dizia. Nossa casa, no tempo, ainda era mais próxima do rio, obra de nem quarto de légua: o rio por aí se estendendo grande, fundo, calado que sempre. Largo, de não se poder ver a forma da outra beira. E esquecer não posso, do dia em que a canoa ficou pronta.

Sem alegria nem cuidado, nosso pai enalçou o chapéu e decidiu um adeus para a gente. Nem falou outras palavras, não pegou matula e trouxa, não fez a alguma recomendação. Nossa mãe, a gente achou que ela ia esbravejar, mas persistiu somente alva de pálida, mascou o beijo e bramou: — “Cê vai, ocê fique, você nunca volte!” Nosso pai suspendeu a resposta. Espiou manso para mim, me acenando de vir também, por uns passos. Temi a ira de nossa mãe, mas obedeci, de vez de jeito. O rumo daquilo me animava, chega que um propósito perguntei: — “Pai, o senhor me leva junto, nessa sua canoa?” Ele só retornou o olhar em mim, e me botou a bênção, com gesto me mandando para trás. Fiz que vim, mas ainda virei, na grota do mato, para saber. Nosso pai entrou na canoa e desamarrou, pelo remar. E a canoa saiu se indo — a sombra dela por igual, feito um jacaré, comprida longa.

Nosso pai não voltou. Ele não tinha ido a nenhuma parte. Só executava a invenção de se permanecer naqueles espaços do rio, de meio a meio, sempre dentro da canoa, para dela não saltar, nunca mais. A estranheza dessa verdade deu para estarrecer de todo a gente. Aquilo que não havia, acontecia. Os parentes, vizinhos e conhecidos nossos, se reuniram, tomaram juntamente conselho.

Nossa mãe, vergonhosa, se portou com muita cordura; por isso, todos pensaram de nosso pai a razão em que não queriam falar: doideira. Só uns achavam o entanto de poder também ser pagamento de promessa; ou que, nosso pai, quem sabe, por escúpulo de estar com alguma feia doença, que seja, a lepra, se desertava para outra sina de existir, perto e longe de sua família dele. As vozes das notícias se dando pelas certas pessoas — passadores, moradores das beiras, até do afastado da outra banda — descrevendo que nosso pai nunca se surgia a tomar terra, em ponto nem canto, de dia nem de noite, da forma como cursava no rio, solto solitariamente. Então, pois, nossa mãe e os aparentados nossos, assentaram: que o mantimento que tivesse ocultado na canoa, se gastava; e, ele, ou desembarcava e viajava s’embora, para jamais, o que ao menos se condizia mais correto, ou se arrendia, por uma vez, para casa.

No que num engano. Eu mesmo cumpria de trazer para ele, cada dia, um tanto de comida furtada: a ideia que senti, logo na primeira noite, quando o pessoal nosso experimentou de acender fogueiras em beirada do rio, enquanto que,

no alumiado delas, se rezava e se chamava. Depois, no seguinte, apareci, com rapadura, broa de pão, cacho de bananas. Enxerguei nosso pai, no enfim de uma hora, tão custosa para sobrevir: só assim, ele no ao-longe, sentado no fundo da canoa, suspendida no liso do rio. Me viu, não remou para cá, não fez sinal. Mostrei o de comer, deposei num oco de pedra do barranco, a salvo de bicho mexer e a seco de chuva e orvalho. Isso, que fiz, e refiz, sempre, tempos a fora. Surpresa que mais tarde tive: que nossa mãe sabia desse meu encargo, só se encobrindo de não saber; ela mesma deixava, facilitado, sobra de coisas, para o meu conseguir. Nossa mãe muito não se demonstrava.

Mandou vir o tio nosso, irmão dela, para auxiliar na fazenda e nos negócios. Mandou vir o mestre, para nós, os meninos. Incumbiu ao padre que um dia se revestisse, em praia de margem, para esconjurar e clamar a nosso pai o `dever de desistir da tristonha teima. De outra, por arranjo dela, para medo, vieram os dois soldados. Tudo o que não valeu de nada. Nosso pai passava ao largo, avistado ou diluso, cruzando na canoa, sem deixar ninguém se chegar à pega ou à fala. Mesmo quando foi, não faz muito, dos homens do jornal, que trouxeram a lancha e tencionavam tirar retrato dele, não venceram: nosso pai se desaparecia para a outra banda, aprova a canoa no brejão, de léguas, que há, por entre juncos e mato, e só ele conhecesse, a palmos, a escuridão, daquele.

A gente teve de se acostumar com aquilo. Às penas, que, com aquilo, a gente mesmo nunca se acostumou, em si, na verdade. Tiro por mim, que, no que queria, e no que não queria, só com nosso pai me achava: assunto que jogava para trás meus pensamentos. O severo que era, de não se entender, de maneira nenhuma, como ele aguentava. De dia e de noite, com sol ou aguaceiros, calor, sereno, e nas friagens terríveis de meio-do-ano, sem arrumo, só com o chapéu velho na cabeça, por todas as semanas, e meses, e os anos — sem fazer conta do se-ir do viver. Não pojava em nenhuma das duas beiras, nem nas ilhas e croas do rio, não pisou mais em chão nem capim. Por certo, ao menos, que, para dormir seu tanto, ele fizesse amarração da canoa, em alguma ponta-de-ilha, no esconso. Mas não armava um foguinho em praia, nem dispunha de sua luz feita, nunca mais riscou um fósforo. O que consumia de comer, era só um quase; mesmo do que a gente depositava, no entre as raízes da gameleira, ou na lapinha de pedra do barranco, ele recolhia pouco, nem o bastável. Não adoecia? E a constante força dos braços, para ter tento na canoa, resistido, mesmo na demasia das enchentes, no subimento, aí quando no lanço da correnteza enorme do rio tudo rola o perigoso, aqueles corpos de bichos mortos e paus-de-árvore descendo — de espanto de esbarro. E nunca falou mais palavra, com pessoa alguma. Nós, também, não falávamos mais nele. Só se pensava. Não, de nosso pai não se podia ter esquecimento; e, se, por um pouco, a gente fazia que esquecia, era só para se despertar de novo, de repente, com a memória, no passo de outros sobressaltos.

Minha irmã se casou; nossa mãe não quis festa. A gente imaginava nele, quando se comia uma comida mais gostosa; assim como, no gasalhado da noite, no desamparo dessas noites de muita chuva, fria, forte, nosso pai só com a mão e uma cabaça para ir esvaziando a canoa da água do temporal. Às vezes,

algum conhecido nosso achava que eu ia ficando mais parecido com nosso pai. Mas eu sabia que ele agora virara cabeludo, barbudo, de unhas grandes, mal e magro, ficado preto de sol e dos pelos, com o aspecto de bicho, conforme quase nu, mesmo dispondo das peças de roupas que a gente de tempos em tempos fornecia.

Nem queria saber de nós; não tinha afeto? Mas, por afeto mesmo, de respeito, sempre que às vezes me louvavam, por causa de algum meu bom procedimento, eu falava: — “Foi pai que um dia me ensinou a fazer assim...”; o que não era o certo, exato; mas, que era mentira por verdade. Sendo que, se ele não se lembrava mais, nem queria saber da gente, por que, então, não subia ou descia o rio, para outras paragens, longe, no não-encontrável? Só ele soubesse. Mas minha irmã teve menino, ela mesma entestou que queria mostrar para ele o neto. Viemos, todos, no barranco, foi num dia bonito, minha irmã de vestido branco, que tinha sido o do casamento, ela erguia nos braços a criancinha, o marido dela segurou, para defender os dois, o guarda-sol. A gente chamou, esperou. Nosso pai não apareceu. Minha irmã chorou, nós todos aí choramos, abraçados.

Minha irmã se mudou, com o marido, para longe daqui. Meu irmão resolveu e se foi, para uma cidade. Os tempos mudavam, no devagar depressa dos tempos. Nossa mãe terminou indo também, de uma vez, residir com minha irmã, ela estava envelhecida. Eu fiquei aqui, de resto. Eu nunca podia querer me casar. Eu permaneci, com as bagagens da vida. Nosso pai carecia de mim, eu sei — na vagação, no rio no ermo — sem dar razão de seu feito. Seja que, quando eu quis mesmo saber, e firme indaguei, me diz-que-disseram: que constava que nosso pai, alguma vez, tivesse revelado a explicação, ao homem que para ele aprontara a canoa. Mas, agora, esse homem já tinha morrido, ninguém soubesse, fizesse recordação, de nada mais. Só as falsas conversas, sem senso, como por ocasião, no começo, na vinda das primeiras cheias do rio, com chuvas que não estivam, todos temeram o fim-do-mundo, diziam: que nosso pai fosse o avisado que nem Noé, que, por tanto, a canoa ele tinha antecipado; pois agora me entrelembro. Meu pai, eu não podia malsinar. E apontavam já em mim uns primeiros cabelos brancos.

Sou homem de tristes palavras. De que era que eu tinha tanta, tanta culpa? Se o meu pai, sempre fazendo ausência: e o rio-rio-rio, o rio — pondo perpétuo. Eu sofria já o começo de velhice — esta vida era só o demoramento. Eu mesmo tinha achaques, ânsias, cá de baixo, cansaços, perrengue de reumatismo. E ele? Por quê? Devia de perder demais. De tão idoso, não ia, mais dia menos dia, fraquejar do vigor, deixar que a canoa emborcasse, ou que bubuiasse sem pulso, na levada do rio, para se despenhar horas abaixo, em tororoma e no tombo da cachoeira, brava, com o fervimento e morte. Apertava o coração. Ele estava lá, sem a minha tranquilidade. Sou o culpado do que nem sei, de dor em aberto, no meu foro. Soubesse — se as coisas fossem outras. E fui tomando ideia.

Sem fazer véspera. Sou doido? Não. Na nossa casa, a palavra doido não se falava, nunca mais se falou, os anos todos, não se condenava ninguém de

doido Ninguém é doido. Ou, então, todos. Só fiz, que fui lá. Com um lenço, para o aceno ser mais. Eu estava muito no meu sentido. Esperei. Ao por fim, ele apareceu, aí e lá, o vulto. Estava ali, sentado à popa. Estava ali, de grito. Chamei, umas quantas vezes. E falei, o que me urgia, jurado e declarado, tive que reforçar a voz: — “Pai, o senhor está velho, já fez o seu tanto... Agora, o senhor vem, não carece mais... O senhor vem, e eu, agora mesmo, quando que seja, a ambas vontades, eu tomo o seu lugar, do senhor, na canoa!...” E, assim dizendo, meu coração bateu no compasso do mais certo.

Ele me escutou. Ficou em pé. Manejou remo n’água, proava para cá, concordado. E eu tremi, profundo, de repente: porque, antes, ele tinha levantado o braço e feito um saudar de gesto — o primeiro, depois de tamanhos anos decorridos! E eu não podia... Por pavor, arrepiados os cabelos, corri, fugi, me tirei de lá, num procedimento desatinado. Porquanto que ele me pareceu vir: da parte de além. E estou pedindo, pedindo, pedindo um perdão.

Sofri o grave frio dos medos, adoeci. Sei que ninguém soube mais dele. Sou homem, depois desse falimento? Sou o que não foi, o que vai ficar calado. Sei que agora é tarde, e temo abreviar com a vida, nos rasos do mundo. Mas, então, ao menos, que, no artigo da morte, peguem em mim, e me depositem também numa canoinha de nada, nessa água que não pára, de longas beiras: e, eu, rio abaixo, rio a fora, rio a dentro — o rio.⁶

Com o tempo que restou da aula, iniciamos o documentário *Girimunho* (que continuou a ser exibido no início da aula seguinte). Na segunda aula, continuamos a assistir ao documentário na sala de vídeo. Após esse momento, retornamos à sala de aula e discutimos brevemente as impressões sobre o filme (sobretudo no sentido de caracterizar o homem do Médio São Francisco – MG: um homem, simples, rude, mas extremamente espiritualizado e conhecedor dos mistérios da vida e do mundo). Logo após, realizamos mais um diálogo sobre o dialeto a partir das contribuições dos alunos sobre os possíveis sentidos dos vocábulos que eles encontraram no texto de Rosa (foram realizadas anotações no quadro, em forma de lista, das palavras e os sentidos que os alunos conseguiram traduzir).

⁶ ROSA. A terceira margem do rio, p. 31-37.



Figura 2 – Imagens do documentário *Girimunho*
 Fonte: <<http://goo.gl/2gtXcM>>. Acesso em: 01 mar 2016.

Posteriormente, foi entregue aos alunos o conto de Rosa com dicionário léxico (que foi formulado através de *O léxico de Guimarães Rosa* e *A língua e o folclore da Bacia do São Francisco*) para realização de leitura conjunta com o grupo de modo a redescobrir os sentidos do texto de Rosa e provocar uma reflexão sobre o aspecto do belo ligado não só ao enredo da narrativa, mas também aos vocábulos nela empregados. Esse momento foi voltado para a apreciação do texto literário e diálogo sobre os possíveis sentidos, ou seja, foi um momento mais livre que possibilitou leituras diversas e prazer.

Na terceira aula, foi entregue uma pequena coletânea de canções populares, retiradas do livro *A língua e o folclore da Bacia do São Francisco*, cantadas pelos ribeirinhos do Médio São Francisco. A partir disso, exploramos outras questões ligadas à linguagem e cultura desse povo.

Pisa na canoa, canoeiro,
 Pisa na canoa, devagá.
 Pisa na canoa, canoeiro,
 Deixa meu amor, passeá.

Menina tu vai simhora.
 Bem podia me levá.
 Eu sou tão pequenininho
 Que não posso caminhá.

Se cravo branco soubesse
 O valô qui o roxo tem,
 Panhava sol e sereno
 Ficava roxo também.⁷

Ê! Morena,
 Eu ia e não vou mais.
 Eu fiz que fui lá dentro, morena,
 Fui lá e voltei pra trás.

Tomara que o mato seque,
 Pras cobras morrerem de fome,
 Tomara que chegue o tempo, morena,
 das muié tratá dos homi.⁸

Em seguida, o grupo (que conta com 10 alunos) organizou o pequeno dicionário léxico a partir de suas escolhas pessoais. Nesse momento também houve contribuições de outras naturezas, como desenhos que serão reproduzidos junto ao pequeno dicionário. Esse momento teve sua atenção voltada ao trabalho em grupo, processo com o qual os alunos estão familiarizados devido ao projeto pedagógico da

⁷ TRIGUEIROS. A língua e o folclore da Bacia do São Francisco.

⁸ TRIGUEIROS. A língua e o folclore da Bacia do São Francisco.

escola que incentiva a associação destes para a realização de diversas tarefas artísticas e também pedagógicas.

Resultados

Durante o desenvolvimento desse projeto de ensino já foi possível observar que se chegaria a um resultado muito satisfatório. Isso porque já na primeira aula executada percebeu-se a voluntariedade e o envolvimento efetivo dos alunos na discussão acerca das variedades linguísticas. Foi interessante observar a capacidade desses jovens de compreender esse fenômeno, bem como de serem capazes de contribuir efetivamente para o debate a partir de exemplos, perguntas e constatações. Uma das alunas, por exemplo, afirmou que não se pode discriminar alguém pela maneira de falar, diante da pergunta: o que seriam as variedades linguísticas? O que demonstrou um conhecimento e compreensão do conteúdo. Claro que isso se deve à escola e seu Projeto Pedagógico, uma vez que esses jovens já haviam estudado o conteúdo. O que se percebe, portanto, é que a busca por uma reflexão linguística deve, e pode, iniciar-se muito cedo com as crianças, como tem feito a Espaço Escola. Ainda nesse primeiro momento da atividade, quando foram entregues os mapas, os alunos foram capazes de realizar contribuições sobre a identidade dos ribeirinhos de Minas Gerais. Ao perguntar se eles conheciam alguma cidade que havia se desenvolvido às margens do São Francisco, eles citaram as cidades de São Francisco e Januária e apontaram a existência do artesanato com o barro, das festas de Folia de Reis, da existência da pesca como atividade que possibilita o sustento, etc.

O reconhecimento, por parte dos alunos, do texto de Guimarães Rosa causou-me certa surpresa. Ao selecionar o texto, projetei que poderia haver certa, ou muita, dificuldade na compreensão, o que demandou a criação do texto com o dicionário léxico. Porém, ao perceber que os jovens já haviam tido contato com os textos de

Rosa e conhecido Cordisburgo, o trabalho com seu texto se tornou mais fácil e menos penoso.

Na exibição do vídeo *Um conto contado* (documentário em que a contadora de histórias Dôra Guimarães conta de cor até o momento do clímax o texto de Rosa) os alunos se mostraram muito seduzidos pela narrativa oral. Quando o filme foi interrompido no clímax do conto ouve um "ah...!" coletivo, o que demonstrou o interesse deles pela narrativa. Houve também uma salva de palmas motivada por eles. Essa experiência comprova que o despertar do gosto pela Literatura pode se dar através de estratégias diversas usadas pelo professor.

Após a exibição do filme *Girimunho*, houve expressões interrogativas, outras decepcionadas e algumas curiosas. Fato é que, na discussão sobre o filme, mesmo as faces interrogativas se tornaram ativas do processo de discussão sobre quem era Bastú, o que era ficcional e o que era real, o misticismo e a religiosidade distinta dos moradores de São Romão – MG. Foi também a partir do filme, aliado ao texto de Rosa e às cantigas, que discutimos o valor da língua e como ela pode servir para oprimir aqueles que não dominam a variante formal. Por outro lado, também debatemos como o dialeto pode ser reconhecido como fonte de riqueza ao proporcionar a compreensão da cultura e identidade de um povo.

Também no processo de levantamento dos significados que os alunos haviam desvendado no texto de Rosa e na leitura coletiva do conto com o dicionário léxico, houve contribuição efetiva. Os alunos realmente se empenharam na busca do sentido de palavras e expressões e trouxeram suas contribuições variáveis, que partiram desde pesquisa em dicionário até sugestões aleatórias. Ao revelar o sentido de algumas palavras desconhecidas, houve sentimento de surpresa ou até mesmo de desilusão por se tratar de um sentido tão comum, corrente.

Além disso, na seleção dos vocábulos que comporiam o pequeno dicionário léxico, eles optaram por um critério de seleção que privilegiava a seleção de palavras que soassem mais esquisitas ou incomuns. Em princípio, o título do dicionário a ser publicado no

jornal seria *Pequeno dicionário léxico dos ribeirinhos do São Francisco* – MG, contudo os alunos afirmaram que esse título não era interessante: “é muito comprido e ninguém entende o que é.” Assim, eles decidiram colocar como título uma das expressões utilizadas no conto de Rosa *Diz-que-disseram*, que é uma expressão que remete à conversa ou caso que corre à solta, passando de boca em boca.

Conclusão

A partir das atividades desenvolvidas em sala de aula, a conclusão a que cheguei foi de que é possível contribuir para a educação linguística a partir de uma pesquisa linguística realizada em sala de aula, tendo como atores centrais da produção de conhecimento os próprios alunos.

Contudo, para que isso se realize, é necessário que nos proponhamos abrir mão do conforto oferecido pelo livro didático e das atividades exclusivas de estudo da gramática prescritiva e nos empenhemos na preparação de um projeto de aula que contemple e responda positivamente aos nossos objetivos.

Ao realizar esse trabalho, fica evidente que a autonomia dos alunos está associada à autonomia do professor, que deve usar a língua como instrumento de crítica e percepção de questões sociais que nos cercam. Assim, a educação linguística está associada de modo intrínseco à autonomia que demonstramos e ao que fornecemos aos nossos alunos nas nossas atividades pedagógicas que envolvem a língua.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: _____. *Língua materna, letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002. p. 13-84.

GIRIMUNHO. Direção: Helvécio Marins Jr., Clarissa Campolina. Brasil: TEIA Filmes / Autentika Films / Dezenove Som e Imagens / Eddie Saeta S.A., 2011. DVDRip (90 min.), son., color., português.

MARCUSCHI, L. A. O papel da linguística no ensino de língua. In: ENCONTRO DE ESTUDOS LINGUÍSTICO-CULTURAIS, 2000, Recife. *Anais...* Recife: UFPE, 2000.

MARCUSCHI, L. A. *Oralidade e escrita*. In: ENCONTRO FRANCO BRASILEIRO DE ENSINO DE LÍNGUA, 2, 1995, Natal. *Signótica, Natal*, v. 9, p. 119-145, dez./jan., 1997.

MARTINS, N. S. *O léxico de Guimarães Rosa*. São Paulo: Edusp, 2001.

ROSA, J. G. A terceira margem do rio. In: _____. *Primeiras estórias*. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1981. p. 31-37.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 2005.

TRIGUEIROS, E. *A língua e o folclore da Bacia do São Francisco*. FUNARTE: Rio de Janeiro, 2001.

UM CONTO contado. Direção: Gustavo Rosa de Moura, 2005. (6min), son., color., português. Disponível em: <<http://goo.gl/cw3eJE>>. Acesso em: 01 maio 2013.

**Edições Viva Voz de interesse para a área de
Didática e ensino**

O livro didático de língua portuguesa

Regina Lúcia Péret Dell'Isola (Org.)

Oralidade no ensino: sugestões de atividades

Sônia Queiroz (Org.)

Re-textualizações

Regina Lúcia Péret Dell'Isola (Org.)

A informática na escola

Carla Viana Coscarelli

Os Cadernos Viva Voz estão disponíveis também em versão eletrônica no site: www.lettras.ufmg.br/labeled.



Esta publicação é resultado do trabalho de monografia da aluna Rayanne Teles com o objetivo de obtenção do título de bacharel em Letras Português com ênfase em Edição.

As publicações Viva Voz acolhem textos de alunos e professores da Faculdade de Letras, especialmente aqueles produzidos no âmbito das atividades acadêmicas (disciplinas, estudos orientados e monitorias). As edições são elaboradas pelo Laboratório de Edição da FALE/UFMG, constituído por estudantes de Letras – bolsistas e voluntários – supervisionados por docentes da área de edição.

