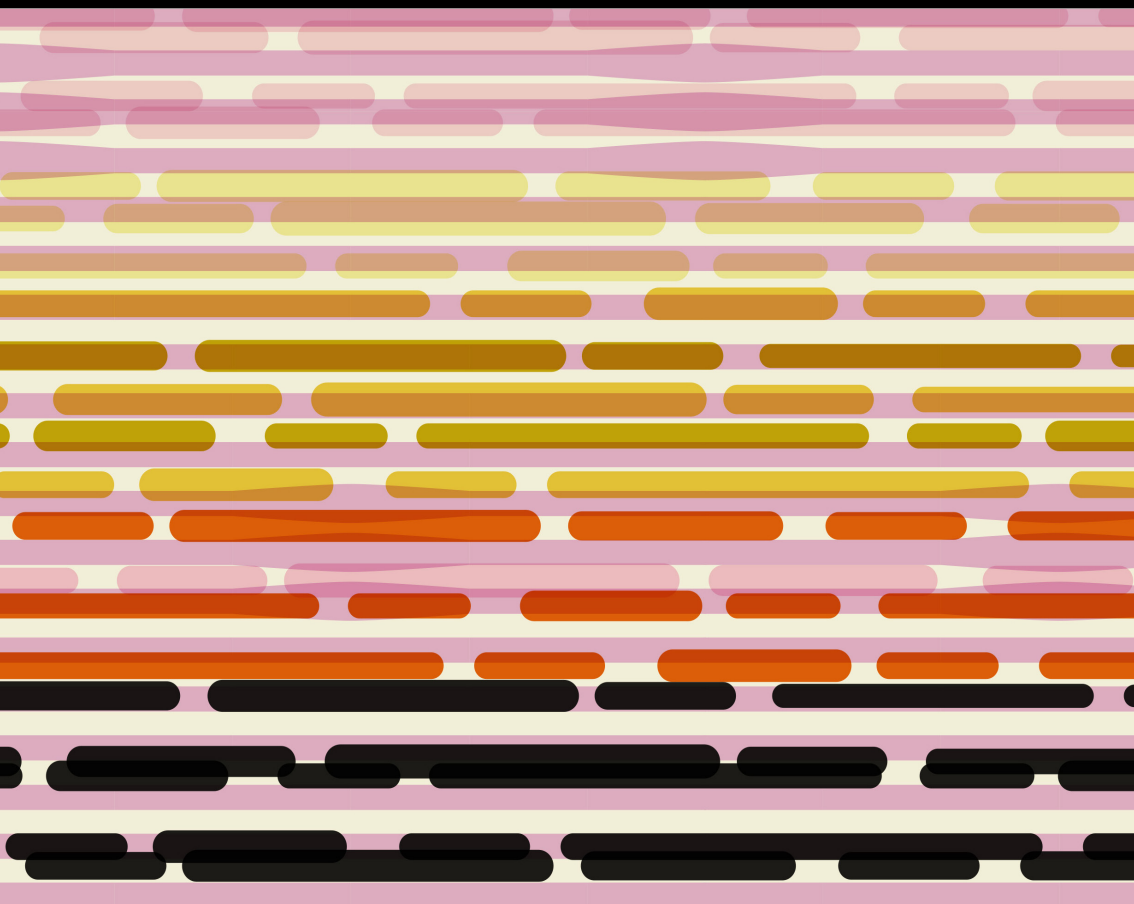




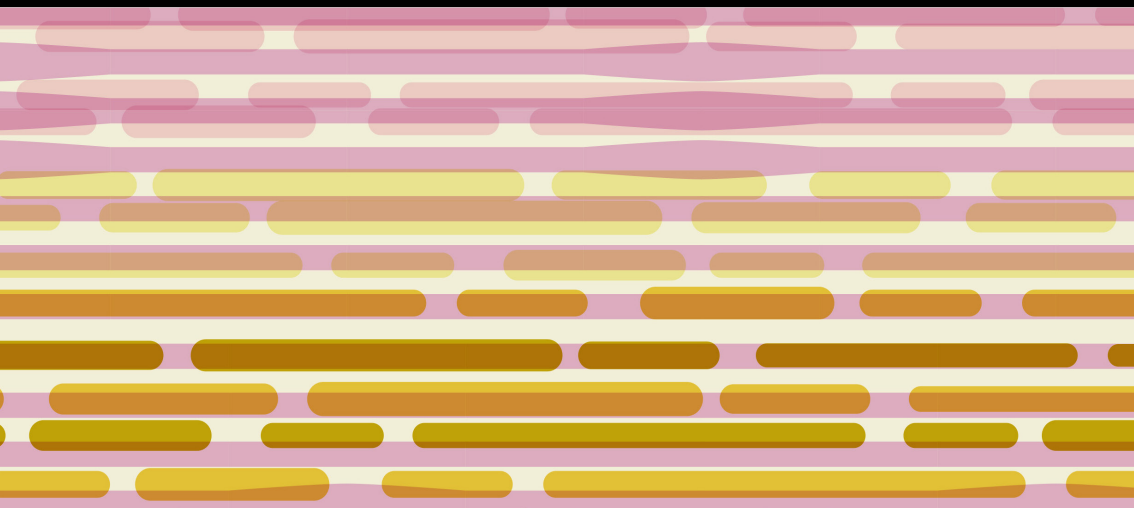
Elizete Oliveira de Andrade, Glaciene Januário Hottis Lyra
e Maria da Penha Ferreira de Assis (orgs.)

O TECIDO DO TEXTO

na interface entre o ensino, a pesquisa e a extensão

editora





Elizete Oliveira de Andrade, Glaciene Januário Hottis Lyra
e Maria da Penha Ferreira de Assis (orgs.)

O TECIDO DO TEXTO

na interface entre o ensino, a pesquisa e a extensão

Belo Horizonte, 2021

editora



T255 O tecido do texto na interface entre o ensino, a pesquisa e a extensão [recurso eletrônico] / Elizete Oliveira de Andrade, Glaciene Januário Hottis Lyra e Maria da Penha Ferreira de Assis (orgs.). – Dados eletrônicos. – Belo Horizonte : EdUEMG, 2021.

Livro eletrônico.

Modo de acesso: <<http://eduemg.uemg.br/catalogo>>

Vários autores.

ISBN 978-65-86832-12-9

1. Educação - Conhecimento. I. Andrade, Elizete Oliveira de.
II. Lyra, Glaciene Januário Hottis. III. Assis, Maria da Penha Ferreira de.
IV. Universidade do Estado de Minas Gerais. V. Título.

CDU 37:165

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS | UEMG

Lavínia Rosa Rodrigues | Reitora

Thiago Torres Costa Pereira | Vice-reitor

Raoni Bonato da Rocha | Chefe de Gabinete

Fernando A. F. Sette P. Júnior | Pró-reitor de Planejamento, Gestão e Finanças

Magda Lúcia Chamon | Pró-reitora de Pesquisa e Pós-graduação

Michelle Gonçalves Rodrigues | Pró-reitora de Ensino

Moacyr Laterza Filho | Pró-reitor de Extensão

EDITORA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS | EDUEMG

CONSELHO EDITORIAL

Thiago Torres Costa Pereira | UEMG

Amanda Tolomelli Brescia | UEMG

Ana Elisa Ribeiro | CEFET-MG

Ana Lúcia Almeida Gazzola | UFMG

Fuad Kyrillos Neto | UFSJ

Helena Lopes da Silva | UFMG

José Márcio Pinto de Moura Barros | UEMG / PUC Minas

Thiago Torres Costa Pereira | Editor-chefe

Gabriella Nair Figueiredo Noronha Pinto | Coordenação

EXPEDIENTE

Elizete Oliveira de Andrade,
Glaciene Januário Hottis Lyra e
Maria da Penha Ferreira de Assis

Organização

Tainá Verona França e Leandro Luiz
Ferreira Andrade

Revisão

Gabriella Nair F. Noronha Pinto

Capa

Sofia Carvalho

Projeto gráfico e diagramação

Direitos desta edição reservados à EdUEMG.
Rodovia Papa João Paulo II, 4143. Ed. Minas, 8º andar,
Cidade Administrativa, bairro Serra Verde, BH-MG. CEP: 31630-900
(31) 3916-9080 | e-mail: editora@uemg.br | eduemg.uemg.br



PREFÁCIO

Esta obra dedica-se ao debate de questões pertinentes à linguagem, à literatura, à história e à educação e propicia ao leitor se defrontar com questões às quais não ficará indiferente. O propósito contido nos doze capítulos é alargar as discussões que passam por essas áreas, de modo que se possa refletir sobre a multiplicidade de campos em que se fragmentaram as práticas e as teorias, que, porém, deveriam formar um corpo coeso, do ponto de vista filosófico, uma vez que possuem um lastro comum. Acreditamos que livros teóricos não servem somente para proporcionar conhecimento, mas revelam principalmente a atitude percebida pela exposição dos conteúdos.

Nesse viés, os textos que compõem a coletânea – elaborados por professores e alunos e resultados de projetos de pesquisa, extensão e discussões em sala de aula – contemplam uma dupla missão de apresentar o seu conhecimento e discuti-lo. Pois o que importa é proporcionar um espaço para o diálogo interdisciplinar entre diversas teorias e práticas de leitura dos signos e do mundo. O objetivo é a interação disciplinar.

Tomados por essa pretensão, os autores e autoras elaboraram textos acessíveis, dedicados às pessoas que, de um modo geral, se interessam pelo estudo dessas questões.

Braz Antônio Pereira Cosenza

*Diretor Acadêmico da Universidade do Estado de Minas Gerais,
unidade Carangola, entre 2014 e 2019.*

APRESENTAÇÃO

Em meio à azáfama dos tempos contemporâneos, um grupo de professores e estudantes universitários se reuniu com o propósito de registrar fatos e reflexões a respeito da educação nos últimos anos. O intuito era romper os muros da instituição acadêmica e abordar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e, ainda, trazer à tona práticas vivenciadas em escolas e em outros contextos educativos para discutir questões relacionadas às políticas educacionais na interseção com os conhecimentos produzidos na universidade.

Considerando ensino, pesquisa e extensão como um tripé que fundamenta saberes e práticas do processo de formação docente, são apresentados resultados de projetos desenvolvidos por professores(as) e alunos(as) da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), unidade Carangola, cujos desdobramentos se refletem também no cotidiano da realidade educacional. Os trabalhos reunidos caracterizam a relação transformadora da universidade com a sociedade e assinalam a busca de integração entre o conhecimento e a experiência no desenvolvimento dos professores. Essa integração se dá por meio da articulação de metodologias diversificadas, que permitem ações que vão além do uso instrumental direcionado para a solução de problemas, mediante a aplicação de teorias e técnicas que possibilitam a formação integral dos envolvidos no processo educacional, tendo em vista uma educação que amplie as possibilidades de inserção no mundo contemporâneo.

O debate sobre o papel da universidade como agente de transformação social ganha relevância, principalmente levando em conta a possibilidade do contato de estudantes universitários com as especificidades da área da educação, o que resulta em melhorias nas práticas educacionais e no desenvolvimento do profissional docente.

O livro está dividido em três seções: a primeira (capítulos 1 e 2) aborda a importância da extensão e do ensino no campo da história, como possibilidade de múltiplas aprendizagens para os estudantes e a importância dos documentos históricos enquanto personagens e testemunhas de seu tempo; a segunda (capítulos 3 a 8) traz discussões sobre as mais diversas nuances que o estudo, o ensino e aprendizagem da língua adquirem na modernidade; e a terceira (capítulos 9 a 12) traz uma gama de temas que fazem parte do universo multifacetado e, ao mesmo tempo, imbricado da educação.

Dessa forma, os(as) autores(as) refletem sobre questões variadas, mas há uma unidade temática que se manifesta na importância de conhecer e analisar os processos educativos para contribuir com a construção de um espaço mais plural e democrático nas escolas.

Assim, o capítulo 1, **Extensão universitária: memória, narrativa e formação docente**, de Érika Oliveira Amorim Tannus Cheim, apresenta práticas para incremento da formação docente, valendo-se da tríade ensino-pesquisa-extensão. Nele, encontram-se as narrativas de uma professora de história, bolsista de um projeto de extensão na unidade Carangola, que, devido à sua participação no projeto, obteve sua inserção no mestrado profissional em Patrimônio Cultural, Paisagens e Cidadania, da Universidade Federal de Viçosa (UFV), em novembro de 2017.

O capítulo 2, **O fio da meada**, de Tarcísio Glauco da Silva, mostra como a análise de documentos históricos pode ser feita enxergando o documento para além de seu conteúdo. O autor faz referência ao paradigma indiciário de Ginzburg e à confecção de um tecido histórico proposta por Schorske. E, assim, discute o documento como personagem e testemunha de uma determinada temporalidade, a partir do qual procura-se entender os embates sociais e políticos da época em que foi escrito.

O capítulo 3, **Emília no País da Gramática: a moderna gramática de Monteiro Lobato**, de Ivete Monteiro de Azevedo, Lídia Maria Nazaré Alves e Maxwell de Sousa Amorim, discute essa obra de Lobato, que tematiza como a gramática tradicional normativa abarca (ou não) os fenômenos da língua, bem como as dificuldades dos profissionais da área para ensiná-la. A literatura, nesse caso, tão velha e tão nova, funciona como um instrumento que viabiliza reflexões sobre o problema e aponta caminhos para os profissionais de letras o administrarem.

O capítulo 4, **A importância da leitura e da escrita para a formação do estudante em sua trajetória escolar na educação básica**, de Maria da Penha Ferreira de Assis e Miriã Ferreira Braga, apresenta a necessidade do acesso à cultura letrada para uma participação cidadã efetiva no mundo contemporâneo. Fruto de atividades de um projeto de extensão, o texto corrobora experiências com múltiplos tipos e gêneros textuais e promove reflexão acerca das especificidades e dos usos desses gêneros. Desse modo, demonstra como o estudante pode ser melhor preparado para manejar suas habilidades de leitura e escrita.

O capítulo 5, **A hipermodernidade e a Teoria dos Gêneros Textuais: conceitos, convergências e a prática docente**, de Anna Carolina Ferreira Carrara Rodrigues e Bruna Sabino Sinis, apresenta o conceito de hipermodernidade com o propósito de avaliar como a escola lida com novas formas de construção de sentido e discute práticas pedagógicas para o ensino da língua que levem os alunos à apreensão dos gêneros discursivos de forma crítica e ética.

O capítulo 6, **Entre fatos e hipóteses: a linguagem em análise**, de Ivete Monteiro de Azevedo, Lídia Maria Nazaré Alves, Fernanda Soares Wenceslau e Leonardo Gomes de Souza, origina-se de um projeto de pesquisa desenvolvido em 2017, na UEMG, unidade Carangola, sobre as maneiras como conteúdo e forma equilibram-se na escrita do texto. São discutidos processos de construção de períodos

simples e compostos e seus impactos sobre a obra *Ponciá Vicêncio*, de Conceição Evaristo. Para tanto, buscou-se a relação entre as orações a partir de uma relação hierarquizada, na qual se tem a oração “principal” e uma identificada como coordenada ou subordinada, uma dependente e outra independente.

O capítulo 7, **Para além do humor: a sequência didática com o gênero meme e o letramento digital nas aulas de língua portuguesa**, de Anna Carolina Ferreira Carrara Rodrigues, Fernanda Abreu Gualhano e Laynara Viana Tavares, apresenta possibilidades de trabalho com memes nas aulas de língua portuguesa, levantando uma reflexão a respeito da prática docente, que precisa estar alinhada às mudanças na comunicação e construção de significados através da língua.

O capítulo 8, **Deveres de casa: estratégias educativas familiares**, de Fernanda Bevilaqua Costa, discorre acerca das estratégias educativas empreendidas por algumas famílias de camadas popular e média ao acompanhar o dever de casa dos filhos. Para desenvolver a pesquisa, utilizou-se a sociologia das relações família-escola.

O capítulo 9, **A importância da música na integração do processo ensino-aprendizagem: a suavidade e o aprender – Cantar é construir**, de Glaciene Januário Hottis Lyra, apresenta a música como auxílio na aprendizagem, por beneficiar o desenvolvimento do gosto estético e da expressão artística. A prática musical propicia o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança e amplia sua forma de expressão e de entendimento do mundo em que vive, desenvolvendo o pensamento criativo. Assim, a introdução de música na escola, desde a educação infantil, pode possibilitar uma aprendizagem mais prazerosa e resultados mais eficazes, aumentando a satisfação de professores(as).

No capítulo 10, **Fechamento de escolas do campo: impactos socio-culturais nas comunidades rurais**, de Elizete Oliveira de Andrade e

Mislaine dos Reis Ventura, é discutido o fechamento de escolas do campo no município de Fervedouro, em Minas Gerais. São trazidas narrativas dos afetados, de modo a entender e analisar os impactos socioculturais gerados por essa política.

O capítulo 11, **A narrativa como possibilidade investigativa: o olhar da criança**, de Sonia Maria de Oliveira, aprecia os saberes e fazeres das crianças da comunidade rural Serra da Batata, em Carangola, Minas Gerais. O foco da investigação foi compreender o significado da escola para os sujeitos da comunidade, de modo a demonstrar que aprender a fazer pesquisa com crianças é uma possibilidade de colocar todos como sujeitos no centro do processo educacional, travando relações que valorizem a humanidade de cada um.

O capítulo 12, **Necessidades educacionais especiais: um novo olhar no contexto escolar**, de Glaciene Januário Hottis Lyra e Maria Emília Martins Baroni, aborda o conceito de acessibilidade em suas seis dimensões e defende uma educação inclusiva, de maneira que a criatividade do professor e a sua intencionalidade sejam utilizadas na aquisição de conhecimento. Assim, buscou-se evidenciar métodos, técnicas e recursos para os diferentes níveis de aprendizagem individual dos alunos.

Em cada uma das abordagens é possível constatar as inter-relações entre as dimensões global e local, demonstrando a importância de conhecimentos advindos da construção de uma cultura investigativa que, aos poucos, consolida-se como base de uma educação que prima por trabalhar os pilares da universidade: ensino, pesquisa e extensão.

Diante desta apresentação, espera-se que a leitura desta obra seja o mote para a reflexão e a realização de muitos outros textos.

As organizadoras

SUMÁRIO

SEÇÃO I – Ensino e extensão no campo da história

13 Capítulo 1 – Extensão universitária: memória, narrativa e formação docente

Érika Oliveira Amorim Tannus Cheim

24 Capítulo 2 – O fio da meada

Tarcísio Glauco da Silva

SEÇÃO II – Ensino e aprendizagem da Língua

43 Capítulo 3 – Emília no País da Gramática: a moderna gramática de Monteiro Lobato

Ivete Monteiro de Azevedo, Lídia Maria Nazaré Alves, Maxwell de Sousa Amorim

59 Capítulo 4 – A importância da leitura e da escrita para a formação do estudante em sua trajetória escolar na educação básica

Maria da Penha Ferreira de Assis, Miriã Ferreira Braga

76 Capítulo 5 – A hipernovidade e a Teoria dos Gêneros Textuais: conceitos, convergências e a prática docente

Anna Carolina Ferreira Carrara Rodrigues, Bruna Sabino Sinis

90 Capítulo 6 – Entre fatos e hipóteses: a linguagem em análise

Ivete Monteiro de Azevedo, Lídia Maria Nazaré Alves, Fernanda Soares Wenceslau, Leonardo Gomes de Souza

108 Capítulo 7 – Para além do humor: a sequência didática com o gênero meme e o letramento digital nas aulas de língua portuguesa

Anna Carolina Ferreira Carrara Rodrigues, Fernanda Abreu Gualhano, Laynara Viana Tavares

SEÇÃO III – Estudos em educação

- 123 Capítulo 8 – Deveres de casa: estratégias educativas familiares**
Fernanda Bevilaqua Costa
- 141 Capítulo 9 – A importância da música na integração do processo ensino-aprendizagem: a suavidade e o aprender – Cantar é construir**
Glaciene Januário Hottis Lyra
- 157 Capítulo 10 – Fechamento de escolas do campo: impactos socioculturais nas comunidades rurais**
Elizete Oliveira de Andrade, Mislaine dos Reis Ventura
- 173 Capítulo 11 – A narrativa como possibilidade investigativa: o olhar da criança**
Sonia Maria de Oliveira
- 189 Capítulo 12 – Necessidades educacionais especiais: um novo olhar no contexto escolar**
Glaciene Januário Hottis Lyra, Maria Emília Martins Baroni
- 202 Sobre as organizadoras**



SEÇÃO I

ENSINO E EXTENSÃO
NO CAMPO DA HISTÓRIA



CAPÍTULO I

Extensão universitária: memória, narrativa e formação docente¹

Érika Oliveira Amorim Tannus Cheim²

1 Este texto é um dos resultados do Projeto de Extensão “A universidade, o museu e nós: memória e patrimônio nos caminhos da Extensão”, financiado pelo Programa Institucional de Apoio à Extensão (PAEx/UEMG).

2 Professora no Curso de História da UEMG, unidade Carangola. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em História Social das Relações Políticas da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). E-mail: erikaoamorim@hotmail.com.

Introdução

Desenvolver ações pautadas na tríade ensino-pesquisa-extensão era o alicerce do projeto desenvolvido na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), unidade Carangola, entre 2014 e 2016, tendo o Plano Nacional de Extensão Universitária (PNExt) como norteador de suas diretrizes. Nele, a extensão era vista como uma via de mão dupla, que possibilitava troca de saberes entre universidade e comunidade. Além disso, objetivava dinamizar o acesso de estudantes do ensino fundamental ao Museu e Arquivo Histórico de Carangola³, incentivando a valorização do patrimônio histórico e cultural local. Ao mesmo tempo, proporcionava aos discentes de história e turismo o contato direto com o acervo histórico e arquivístico, a experiência do ensino de história e a organização de visitas guiadas.

Durante a elaboração desse projeto de extensão, buscou-se valorizar o lugar de memória existente na cidade, uma vez que Carangola se destaca pelo seu patrimônio histórico material e imaterial. E, também, transformar o espaço do Museu e Arquivo Histórico em local de pesquisa e prática extensionista, numa parceria entre UEMG e Prefeitura Municipal, entidade pública responsável por mantê-lo. A parceria não foi implementada, no entanto, ainda permanece como uma possibilidade para o curso de história da universidade.

A relevância social, necessária em um projeto de extensão, firmava-se na promoção do acesso da comunidade aos bens culturais e

3 O Museu e Arquivo Histórico de Carangola foi criado em 1950 e instituído por meio da Lei Municipal nº. 205, de 14 de maio de 1959. Possui um vasto acervo de documentos históricos, fotografias, mobiliário, artes sacras, obras de arte produzidas por artistas locais, artefatos de povos indígenas que viveram na região, bem como achados arqueológicos. Está sob a tutela da Secretaria Municipal de Cultura e, desde 2005, localizado em um galpão construído em 1919, cedido em comodato pela Empresa Barbosa & Marques à Prefeitura Municipal de Carangola por um período de 20 anos. Atualmente, o espaço físico é precário, apresentando problemas de infiltrações que comprometem o acervo.

patrimoniais da cidade, valorizando os saberes populares na construção do conhecimento. Os estudantes do nono ano do ensino fundamental da rede pública estadual, ao participar das oficinas temáticas e das visitas guiadas ao museu, se tornavam multiplicadores de noções sobre o patrimônio histórico-cultural local.

A extensão universitária – assim como museus, espaços expositivos, teatros, galerias, bibliotecas, arquivos e centros de documentação – permite a interligação entre as culturas científica e das humanidades. Ou seja, é indispensável para a mediação entre os produtores de conhecimentos e bens simbólicos e os destinatários da ação universitária, sejam eles estudantes ou sujeitos externos à universidade (DE PAULA, 2013).

Metodologicamente, as atividades do projeto amparavam-se na observação simples, e os registros davam-se por meio de fotografias, filmagens e cadernos de campo, posteriormente analisados pela equipe. Segundo Marconi e Lakatos (2011), a técnica da observação não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar os fatos ou fenômenos que se deseja estudar. Os cadernos de campo registravam, além de aspectos da prática extensionista, as percepções da professora orientadora, no que se referia à participação e ao envolvimento dos estudantes de graduação. Para a elaboração deste texto, a bolsista – hoje professora de história – concedeu uma entrevista na qual instigamos suas memórias sobre a participação, principalmente no que se refere à sua formação docente.

O projeto foi encerrado em dezembro de 2016, dentro do prazo previsto pelo edital que concedia a bolsa para a estudante. A fase final de execução do trabalho foi prejudicada pela impossibilidade de acesso ao Museu e Arquivo Histórico de Carangola, dadas as condições estruturais que impediam a visita: o espaço foi fechado para reformas quando a pesquisa estava sendo concluída. No entanto, o balanço que se fez é que o projeto alcançou uma relevância social ampla. Essa afirmação foi corroborada pelo resultado alcançado pela

aluna: em decorrência das reuniões para a discussão dos conceitos de patrimônios materiais e imateriais – essenciais para a realização das oficinas temáticas –, ela adquiriu conhecimentos importantes para a elaboração de um projeto de pesquisa e foi aprovada no mestrado profissionalizante na área de patrimônio.

A atividade extensionista como incremento da formação docente

Um dos desafios do processo de formação de professores de história é a conscientização quanto à construção do saber histórico e o reconhecimento de que o sujeito no espaço escolar é dotado de cultura, valores e memórias, sendo o professor um agente de transformação desses diferentes conhecimentos. Essa ação de integrar a teoria ao que os estudantes já trazem consigo consiste em uma dialética de significações e ressignificações, produzidas em meio às interações, que podem ser desenvolvidas em diferentes espaços, além da sala de aula. As atividades extensionistas possibilitam tal experiência, pois fundamentam-se no aprofundamento do papel das instituições educadoras e no comprometimento com a transformação social, aproximando a comunidade da produção científica.

A partir dos anos 1980, surge no Brasil o momento “Acadêmico Institucional”, quando as ideias de Paulo Freire passam a basear conceitos e práticas da extensão universitária. Desse modo, torna-se um processo educativo que estabelece uma via de mão dupla entre universidade e comunidade, na qual ensino e pesquisa se articulam de forma indissociável. Nesse contexto, são sujeitos tanto professores e estudantes quanto os destinatários das ações de extensão, pautados por compartilhamento, diálogo, interação e construção coletiva de saberes.

Neste caso, o projeto buscava trabalhar a formação e a prática docente da estudante de licenciatura em história, através de ações

que envolviam o intercâmbio entre comunidade e escola. Esse contato desenvolveu habilidades relacionadas a ensino, pesquisa e extensão, durante as oficinas temáticas sobre patrimônio histórico e cultural ofertadas a estudantes da rede pública estadual. Assim, a bolsista se debruçou sobre os conceitos e abordagens teóricas e aproximou-se da pesquisa científica, ao mesmo tempo em que fazia extensão e ensinava história. As suas memórias, registradas na entrevista, reafirmam tais aspectos:

O primeiro Projeto de Extensão que participei foi minha primeira experiência em uma sala de aula. Todas as vezes que penso nas experiências em questão, me recorrem as inúmeras tentativas de aproximação com os alunos e a forma com que ao longo das oficinas eles demonstravam interesse. Lembro de uma vez que os alunos não queriam ir ao museu, quando tivemos que voltar ao colégio, eles disseram em coro: 'Mas já, professora?'. Essa aproximação com os alunos e a aproximação destes com o patrimônio da cidade são minhas primeiras lembranças ao falar de 'projeto de extensão' (BOLSISTA, 2017).

Essa narrativa mostra como a atividade extensionista esteve atrelada à sua formação docente, possibilitando a experiência do ensino de história em consonância com a realidade da sala de aula. Nesse sentido, Castro (2004, p. 14) afirma que a extensão produz conhecimento a partir da prática e proporciona a capacidade de narrar sobre o seu fazer. Assim, os relatos da professora, que fazem parte das memórias de sua formação, são os registros de seus fazeres no projeto. Quando questionada se essa participação superou as expectativas, ela respondeu:

Eu diria que até além do que imaginava, principalmente por ter sido minha primeira experiência com a docência. A dinamicidade do projeto, em seus anos de execução,

possibilitou inúmeras trocas de experiências que fizeram com que eu aprendesse a lidar com a sala e comesse a me construir enquanto professora (BOLSISTA, 2017).

A licencianda também menciona a relevância do projeto para sua aprovação no processo seletivo de pós-graduação:

As inquietações que surgiram no decorrer das oficinas e visitas guiadas contribuíram tanto para minha formação docente – no sentido de conseguir de forma didática mostrar aos alunos que são parte desse patrimônio, ainda que não tenham vivido na época em que foram constituídos; como também estimulou meu interesse em compreender como as diversas temporalidades que estão representadas no museu guardam a memória da cidade, que por sua vez está em constante processo de transformação, trazendo consigo novos sujeitos. Neste sentido, o projeto também estimulou meu ingresso no mestrado (BOLSISTA, 2017).

O curso é o Mestrado Profissional em Patrimônio Cultural, Paisagens e Cidadania, da Universidade Federal de Viçosa (UFV), aprovado em 2014 e vinculado ao Departamento de História da instituição. A professora, que antes de ser bolsista atuou como aluna voluntária, acompanhou as atividades do projeto por dois anos consecutivos. Isso permitiu que ela desenvolvesse habilidades no ensino de história, demonstrando a relevância do conhecimento teórico para a prática do historiador e do professor. Assim, a licencianda transitou pelos campos da pesquisa, do ensino e da extensão e desenvolveu habilidades de elaboração de projetos de trabalho, aliadas à fundamentação teórica e ao interesse pela pesquisa científica. Este último foi incentivado pelas apresentações em eventos acadêmicos, como os Seminários de Pesquisa e Extensão da UEMG.

Há que se destacar que o contato com a sala do nono ano do ensino fundamental foi impactante para os graduandos, tanto por ser a primeira experiência no ambiente escolar como por causa da indisciplina da turma, que fazia com que os licenciandos ficassem muito tímidos nas primeiras oficinas. Tal fato desencadeou, inclusive, a desistência de um dos estudantes voluntários.

Na primeira oficina, os estudantes receberam a equipe do projeto com indiferença e, em alguns momentos, hostilidade. Os graduandos representavam *outsiders* (ELIAS; SCOTSON, 2000) para eles. Esse contato inicial foi tema de inúmeras reuniões e estudos da equipe, em busca de alternativas para viabilizar o trabalho.

São recorrentes questões como desinteresse ou indisciplina na sala de aula. Mas isso se converteu em ponto positivo para a formação docente, pois os graduandos foram obrigados a rever estratégias e elaborar atividades que incentivassem a participação dos alunos e despertassem a motivação. A disciplina tem papel preponderante, pois – ao assegurar os limites das vontades individuais e o controle dos impulsos egoístas dos jovens – garante-se a ordem, a continuidade e o respeito à vida social (SETTON, 1999, p.77). Discutiram, naquela ocasião, como conquistar a obediência e respeito à autoridade do professor, que, segundo Furter (1979), tem duas funções distintas: ensinar o aluno a se normatizar e levá-lo a usar sua liberdade. O desinteresse dos estudantes foi lembrado pela professora entrevistada:

No ano em que fui bolsista conheci um aluno. Em nossa primeira oficina esse aluno se manteve afastado e não fez questão de participar de nada. Uma aluna voluntária do projeto nos disse que ele morava em um abrigo e tinha uma família bastante problemática, então nós tentamos fazer com que esse aluno se sentisse acolhido. Na segunda oficina nossa orientadora o convenceu a fazer uma atividade sobre memória, ele fez uma colagem. Na terceira

vez que nos vimos ele sorriu e participou da montagem da “linha do tempo” que havíamos proposto como atividade e nem precisamos insistir muito. Ao longo dos dias, nos encontramos algumas vezes no centro da cidade e o aluno que mal me olhava na sala passou a me cumprimentar! Esse acontecimento me marcou muito e mostrou que ser professor envolve sensibilidade. Todas as vezes que leciono procuro fazer com os alunos se sintam acolhidos e que sintam que serão ouvidos (BOLSISTA, 2017).

A sensibilidade do professor em sua atuação e a criação de possibilidades para envolver o aluno na construção do conhecimento foram despertadas durante a participação nas ações do projeto de extensão. O desenvolvimento dessas competências é essencial à prática educativo-crítica, dados por Freire:

[...] é preciso que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como um sujeito da produção do saber, se convença, definitivamente, de que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 1996, p. 25).

Envolver os estudantes no processo de aprendizagem foi uma das alternativas propostas pela equipe, especificamente pelos graduandos, que se colocaram no lugar dos alunos para pensar uma prática que instigasse a participação. Foi assim que surgiu a ideia de eleger monitores, escolhendo, estrategicamente, os mais indisciplinados, o que foi positivo para as etapas posteriores do projeto e, ainda, minimizou problemas com indisciplina.

Questionada se as dificuldades encontradas durante o projeto a desestimularam a seguir carreira na docência, respondeu:

Sim, eu me sentia deslocada por nunca ter tido contato com uma sala de aula e sentia que talvez a licenciatura não fosse para mim. Na medida em que fui me envolvendo com as atividades do projeto percebi que eu não poderia ser outra coisa, eu precisava ser professora. E se algum amigo pedisse minha opinião para ingressar na carreira docente, eu diria a ele que as coisas não são fáceis, mas vale a pena. Quando você compreende que pode contribuir com o crescimento de alguém e que essas experiências fazem com que você também cresça, ser professor se torna um exercício de cidadania. É preciso ter muita responsabilidade, dedicação e paciência (BOLSISTA, 2017).

Essas percepções da entrevistada sobre a experiência docente possibilitada pela atividade extensionista reafirmam a importância do contato com a sala de aula como forma de compreender o ensino de história inserido nas práticas escolares, para além das discussões teóricas histórico-pedagógicas.

O processo de formação de professores perpassa a imersão nos conhecimentos historiográficos, pedagógicos e curriculares, mas o maior desafio é demonstrar que quem se encontra nos espaços escolares é sujeito de saberes, experiências, memórias e valores. Mediar a construção do conhecimento requer o fornecimento de elementos numa dialética entre afetividade e racionalidade, simbólico e imaginário, mediação e desafio, ciência e arte, conforme Barbier (2002).

Interagir com estudantes na sala de aula não foi uma experiência fácil para a jovem professora. No entanto, foi desafiador em razão da proposta do projeto, que demandava uma participação efetiva dos estudantes, pois eram oferecidas oficinas temáticas cuja participação ativa era fundamental. Repensar ações, rever estratégias e envolver os alunos nas atividades propostas foram dificuldades diárias

vivenciadas pela equipe e que se converteram em incremento da formação docente.

Considerações finais

As atividades de extensão podem contribuir para a formação docente e se consolidar como respostas aos desafios colocados às universidades públicas e privadas do Brasil. Por meio das narrativas de uma jovem professora de história, buscou-se demonstrar que as práticas escolares exigem dos docentes muito mais do que o conhecimento específico adquirido na universidade. Evidenciou-se, ainda, a necessidade de se articularem diferentes saberes e espaços no processo de formação, utilizando como exemplo o museu e a escola em diálogo permanente com a comunidade acadêmica.

Destarte, a participação da bolsista nos eventos acadêmicos institucionais promovidos pela UEMG – como Seminários de Pesquisa e Extensão, Semana UEMG e Seminários Acadêmicos do curso de História – possibilitou seu contato com a comunidade acadêmica. Tal fato a conscientizou do compromisso do pesquisador para com a sociedade, oferecendo uma contrapartida das pesquisas fomentadas por bolsas de incentivo.

A atuação no projeto de extensão apresentado envolveu diferentes atores sociais: comunidade escolar (pais de alunos, coordenação da escola, professores e equipe pedagógica) que recebeu as oficinas; universidade, através do Núcleo de Pesquisa e Extensão, que aprovou as ações do projeto; a professora universitária que coordenou a equipe; e os discentes da UEMG que se dedicaram ao trabalho, cumprindo o cronograma e vivenciando o papel de extensionista. Essa vivência profissional se agregou à formação universitária e promoveu – principalmente para estudante bolsista – uma trajetória acadêmica de possibilidades.

Referências

- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução Lucie Didio. Brasília: Líber-Livro, 2002.
- BOLSISTA. [Entrevista cedida a] Érika Oliveira Amorim Tannus Cheim (dez. 2017). Carangola, 2017. 1 arquivo.mp3 (19 min.).
- CASTRO, Luciana Maria Cerqueira. A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores. *In*: Reunião Anual da Anped, 27, Caxambu, 2004. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/t1111.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2017.
- DE PAULA, João Antônio. A extensão universitária: história, conceito e propostas. **Interfaces**: Revista de Extensão da UFMG, v. 1, n. 1, p. 5-23, jul./nov. 2013. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/revistainterfaces/index.php/IREXT/article/view/5/pdf>. Acesso em: 11 ago. 2017.
- ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FURTER, Pierre. **Educação e reflexão**. Petrópolis. Vozes. 1979.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. São Paulo: Atlas, 2011.
- SETTON, Maria da Graça J. As transformações do final do século: ressignificando os conceitos de autoridade e autonomia. *In*: AQUINO, Júlio Groppa (org.). **Autoridade e autonomia na escola**: alternativas teóricas práticas. São Paulo: Summus Editorial, 1999. p. 71-84.

Leitura complementar

- FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra. 2006.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993, p. 23.



CAPÍTULO 2

O fio da meada¹

*Tarcísio Glauco da Silva*²

1 Artigo originalmente escrito para a disciplina História, Cotidiano e Poder do Programa de Pós-graduação – Mestrado em História Social das Relações Políticas da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Foi utilizado como material de discussão da disciplina História do Brasil Colônia II, entre 2014 e 2016, na UEMG, unidade Carangola.

2 Mestre em História Social das Relações Políticas pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professor e coordenador do curso de História da UEMG, unidade Carangola, entre 2014 e 2019. E-mail: tglauco555@hotmail.com.

Quem já teve a oportunidade de manusear uma meada de linha sabe como é decisivo puxar o primeiro fio com precisão. Um erro, uma distração, e a meada embola, ficando muito difícil a lida e o aproveitamento da linha para o bordado.

Por vezes – muitas vezes, por sinal – sentimos essa dificuldade na construção de um texto. Antes de tudo, o texto deveria ser interessante de ser lido, porém há momentos em que nos esquecemos disso. Principalmente ao lidarmos com documentos, livros e demais materiais ligados ao nosso estudo, fazemos um texto técnico e profissional, que não se transforma em um “bordado”, às vezes nem em uma trama rústica. Quanto a esse cuidado ao escrever, foi inspiradora a fala de Ariano Suassuna, publicada na revista Nossa História:

Acontece que os historiadores modernos começaram a fazer uma História baseada em documentos. Tudo bem, eles são importantíssimos, sim. Mas, com essa ênfase nos registros, os historiadores deixam de lado algo muito importante que é o personagem. Só que para isso tem que ser escritor. Os grandes historiadores têm que ter a precisão, a documentação, o estudo, o esforço do cientista, e também a chama do escritor (SUASSUNA, 2004, p. 51).

Não me considero um escritor na acepção de Suassuna, estou na verdade bem longe disso. Mas esta entrevista despertou a atenção para a necessidade de escrever melhor, de transmitir melhor o que penso. De certa forma, obras como as de Carl Schorske e Carlo Ginzburg nos mostraram como a história pode dialogar com diversas ciências – psicologia, história da arte, antropologia, literatura e outras – e como elas podem ser ferramentas importantes para o trabalho do historiador. Revelaram também, mesmo indiretamente, que o diálogo do pesquisador com suas fontes pode trazer mais eficiência e

diversidade, abrindo brechas que, sem abrir mão do rigor científico, tornam o ofício mais interessante e, por vezes, instigante.

Mas como fazer da trama rústica um bordado? Como dialogar com conhecimentos de áreas tão diversas? E, principalmente, como fazer da análise documental um estudo interessante e, ainda mais, escrita com “a chama do escritor”?

É esse desafio que resolvemos encarar ao escrever este artigo. Não temos a pretensão de escrever uma novela ou um romance. Queremos, sobretudo, praticar o exercício de análise documental com uma abordagem pessoal. É, como já dito, um exercício sem a ambição de perfeição, mas com a sinceridade de quem busca conhecimento. Talvez não consigamos produzir um texto tão agradável como o pretendido, porém, a tentativa de fazê-lo poderá ajudar a melhorar nossa forma de expressão.

E, para agravar a situação e tornar o trabalho mais complicado, os “personagens” são documentos. Como fazer com que documentos se mostrem como personagens? Quem sabe, talvez, se indicar como dialogamos com esses objetos, pudéssemos dar vozes a eles? Tentemos, então, puxar o fio da meada.

O objeto de pesquisa no curso de mestrado foi a Junta de Civilização e Conquista dos Índios e Navegação do Rio Doce, uma junta militar criada por Ordem Régia do Príncipe D. João (APM SC 335, 1808, p. 2) com o objetivo de iniciar uma guerra contra os indígenas botocudos que habitavam a região leste do atual estado de Minas Gerais e, de modo geral, oferecer melhores condições para povoamento e aproveitamento econômico da região do Vale do Rio Doce. Morel (2002) explica que botocudo era uma denominação depreciativa e genérica cunhada por portugueses e brasileiros para identificar grupos nativos diversos. Aplicou-se, nesse caso, aos povos da língua Borun, da

família linguística Macro-Jê, que habitavam territórios compreendidos por partes da Bahia, Minas Gerais e Espírito Santo.

A primeira parte de trabalho foi levantar a maneira pela qual foi sendo devassada aquela parte do território da então Capitania de Minas Gerais ao longo do século XVIII, a fim de montarmos um quadro que explicasse o por que, no começo do século XIX, essa região ainda se encontrava praticamente inexplorada (SILVA, 2004). Uma questão, no entanto, tornou-se crítica. No levantamento bibliográfico, deparamo-nos com o seguinte texto de Diogo de Vasconcellos (1918, p. 258), citando o governador Luiz Cunha Menezes: “Certão para a parte de Leste denominado Arias Prohibidas, na epoteze de servirem os ditos certões de uma barreira natural a esta capitania para a segurança de sua fraude [...]”³. Vimos aí o fio de nossa meada. Antes de continuar pesquisando a ocupação do território, pareceu urgente entender a questão das “áreas proibidas”.

Ao propor a análise através de indícios, fragmentos ou detalhes quase negligenciáveis, Ginzburg (1989) chama a atenção para o qualitativo, intuitivo e para o interesse no individual e no estudo do excepcional, daquilo que não se repete, para, a partir daí, tentar descrever o que não teríamos visto, mas cujas pistas poderiam nos levar a reconstituir uma dada situação. Foi mais ou menos essa sensação que nos foi despertada ao ler o trecho de Diogo de Vasconcellos.

Já havíamos levantado que, ao longo do século XVIII, algumas expedições sondaram o leste da capitania mineira. O primeiro registro trabalhado é de 1734, uma expedição do mestre-de-campo Mathias Barbosa que “desce” uma parte do rio Doce, reportada através de um relatório ao governador André de Melo e Castro. Em 1779, outro governador, Dom Antonio de Noronha, ordena a abertura de picadas na mesma região e, em 1781, o governador Dom Rodrigo José de

3 Neste e em outros textos e documentos, será mantida a grafia original.

Menezes também dá atenção especial à área, bem como à parte da Zona da Mata, inclusive, indo pessoalmente à região. Citamos esses casos para ilustrar o caminho de nosso raciocínio e mostrar como nos vimos seguindo indícios que não se conciliavam.

Em nossa opinião, não fazia sentido que em 1784 Luiz Cunha de Menezes, mencionado por Diogo de Vasconcellos, fizesse referência a uma “área proibida” – os sertões do leste – se essa área já era investigada, mesmo que parcialmente, desde 1734. O primeiro passo foi resgatar o documento indicado por Vasconcellos, encontrado na Revista do Arquivo Público Mineiro (RAPM, 1897, p. 346), cujo início é o seguinte:

Tendo presentes as Suas Cartas de 4 de Fevereiro, 3, 4 e 15 de Março, e vendo o que Vm^{ce} me diz na primeira em resposta a minha de 14 de Janeiro, e na segunda sobre o **Certão para a parte de Leste desta Capitania denominado Arias prohibidas na epotezes de servirem os ditos Certoens de uma barreria natural a esta Capitania, para a segurança de sua fraude:**⁴ ao que querendo eu dar huma providencia, segura e bem fundada na ideya em que estou, e que já communiquei a Vm^{ce} na sobre dita Carta, de que não me parece ser util aos interesses desta mesma Capitania haver terras inuteis pella falta de se conhecer as utilidades que se poderão tirar das mesmas: tomei a Rezolução de mandar fazer huma exatissima averiguação nas mesmas pelo Sargento Mayor Pedro Affonso Galvão de São Martinho (grifos nossos).

Na sequência, no preâmbulo das instruções a serem seguidas pelo sargento-mor Pedro Afonso Galvão de São Martinho e pelo alferes Joaquim José da Silva Xavier, também integrante da expedição, encontramos:

4 Destacamos o trecho citado por Diogo de Vasconcellos.

Como á minha noticia tem chegado que nos certos para a Leste da estrada que segue para a Capital do Rio de Janeiro denominados Areas prohibidas e que vão terminar nos confins desta com aquella Referida Capitania, se tem estabelecidos muitos povoadores, e de maneira que se acha terem os ditos certos huma barreira imaginaria, e que de se lhe dar alguma justa providencia tendente aos uteis fins da Segurança dos Reaes intereces, e não o poder eu fazer Sem ter hum total conhecimento fisico da sua Verdadeira Citação [...] (RAPM, 1897, p. 348-349).

A leitura de um trecho maior nos mostra que Diogo de Vasconcellos utilizou apenas uma parte do documento expedido por Luiz Cunha de Menezes. Não queremos desmerecer o trabalho do grande historiador, responsável por uma obra interessantíssima sobre a história mineira, porém argumentamos que seu raciocínio parte da hipótese de que realmente havia uma área proibida, ideia que, nos aventuramos a dizer, fazia parte do senso comum da época em que ele escreveu sua obra.

Voltando à questão da comparação entre o trecho citado por Vasconcellos e o documento de Menezes, vale ressaltar que a utilização desses registros deve levar em conta o tempo e as condições sociopolíticas nas quais foram escritos. Além disso, a contextualização deve ser feita junto com a análise propriamente dita, pois como nos adverte Le Goff:

O documento não é inócuo. É antes de mais o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio (LE GOFF, 1997, p. 103).

O documento não está solto, pairando absoluto sobre o bem e o mal. Com efeito, é uma construção e, como tal, sujeito às mais diversas interpretações de acordo com o observador. Se Diogo de Vasconcellos partiu do princípio de que existiam áreas proibidas, ele procurou reunir indícios que reforçassem essa ideia. Nós, por outro lado, procuramos fundamentos para entender o início do processo de ocupação em parte do leste mineiro. Já tínhamos ouvido alusões à questão das áreas proibidas e, procurando “rastrear” como alguns governadores lidaram com a proibição, nos deparamos com registros bem intrigantes que abordaremos no decorrer do trabalho.

A utilização de documentos, notadamente as fontes primárias, é uma tentativa de resgate de um determinado momento histórico, uma forma de procurar entender a motivação e a dinâmica de sua produção, na época em que foi produzido. Sua análise é parcial, uma vez que é influenciada por escolhas cujo objetivo é aplicar o material no contexto da pesquisa. Mas essa parcialidade, a seleção de determinado documento, não implica que ele não seja objeto de estudo e crítica. Sua aceitação não é, pura e simplesmente, motivada pela antiguidade ou singularidade, ela se volta para entender uma sociedade através do documento, inserido em seu contexto, de modo a utilizá-lo da maneira que julgamos mais adequada ao nosso trabalho. Como nos adverte Carr:

Nenhum documento pode nos dizer mais do que aquilo que o autor pensava – o que ele pensava que havia acontecido, o que devia acontecer – o que ele pensava que havia acontecido, ou talvez apenas o que ele queria que os outros pensassem que ele pensava, ou mesmo o que ele próprio pensava pensar. Nada disso significa alguma coisa, até que o historiador trabalhe sobre esse material e decifre-o (CARR, 2006, p. 52).

Além disso, nosso personagem também se insere numa categoria especial, documento oficial, e isso é um ponto que não pode ser negligenciado. Não é simplesmente a opinião de uma pessoa, mas de uma autoridade, dirigida a todos que estão sob sua tutela e emitida a fim de justificar determinada posição. Além do texto escrito, precisamos ter em mente que ele, como discurso, acarretará consequências ao ser lido, interpretado e reproduzido. Segundo Rojo:

Todo discurso se enquadra em uma situação, em um tempo e espaço determinado e, por esse motivo, o termo discurso nos refere também uma prática discursiva que permite a realização de outras práticas sócias (julgar, classificar, informar). Esta compreensão do discurso explica a relação que existe entre o texto e seu contexto (ROJO, 2004, p. 213).

Ao voltarmos, mais uma vez, ao documento emitido pelo governador Luiz Cunha de Menezes, julgamos que, ao se referir às áreas do sertão do leste como “proibidas”, ele parecia mais interessado em conhecer e mapear a região do que em reforçar uma eventual proibição. Inclusive determinou que uma expedição militar se deslocasse para aquelas paragens (repetimos a citação, pois achamos interessante focar suas palavras e tentar entender sua real intenção):

que não me parece ser util aos interesses desta mesma Capitania haver terras inuteis pella falta de se conhecer as utilidades que se poderão tirar das mesmas: tomei a Resolução de mandar fazer huma exatissima averiguação nas mesmas pelo Sargento Mayor Pedro Affonso Galvão de São Martinho.

Por que, então, ele faz essa referência “sobre o Certão para a parte de Leste desta Capitania denominado Arias prohibidas”, se parece que ele não as considerava tão proibidas? Lembremos que a expedição

também tinha a incumbência de mapear os povoadores existentes. A presença de pessoas nos leva a crer que uma ocupação sistemática estava ocorrendo há algum tempo. Desse modo, a conclusão de nossa pesquisa sobre a ocupação dos sertões do leste e parte da zona da mata segue sendo: desde meados do século XVIII essa área apresentava um movimento de exploração, tanto pelo governo como por pessoas que o faziam por sua conta e risco.

Para respondermos aquela pergunta, temos que recuar um pouco no tempo e nos concentrarmos na expressão “área proibida”. Apenas para nos situarmos melhor, o documento foi emitido em abril de 1784, e precisamos, agora, voltar a maio de 1736 para dialogar com outro personagem, desta feita, um Bando⁵ (RAPM, 1896, p. 707-708) emitido pelo governador Gomes Freire de Andrade, do qual transcrevemos o seu final:

E atendendo aos inconvenientes que tem resultado das chamadas posse, pretendendo-se com a facil occupação de mui pequena porção de terra adquirir a posse de todas as vertentes de que tem resultado muitas mortes, que ficão sem castigo pelos dezertos em que se commetem, alem de outras feitas pelo gentio brabo nas partes mais remotas: prohibo, que do dia da publicação deste em diante ninguem lance semelhantes posses, sob a pena de duzentas oitavas, e de se julgarem nulas, e que dellas não rezulte posse alguma na terra immediata, e que fica dentro das mesmas vertentes; e querendo algúa pessa povoar, ou lançar rossas nas extremidades não povoadas deste Governo, o não possão fazer sem licença minha, ou de meus successores por escripto, que fique registrada na Secretaria, a qual se concederá, ou negará, segundo for

5 Bando era a denominação dada a um tipo de pregão ou proclamação, afixado em local público, emitido pelos governadores da capitania para dar conhecimento, ao povo em geral, das ordens ou resoluções oficiais.

conveniente a utilidade publica, e Serviço de S. Magestade. E para que esta minha determinação que faço em virtude das referidas ordens do dito Senhor, chegue a noticia de todos, mando publicar por este Bando.

Com essa instrução, que é a última parte de um Aditamento ao Regimento de Minas de abril de 1702 (RAPM, 1896, p. 674-683), o governador da capitania de Minas Gerais proíbe a livre ocupação “das extremidades não povoadas deste Governo”. Ele, segundo o documento, procurava resolver um problema de posse indevida de terras. Ao chamar a atenção para “a fácil ocupação de mui pequena porção de terra adquirir a posse de todas as vertentes”, parece querer evitar que o possuidor de uma data (área de exploração mineral) ou sesmária pudesse reivindicar o direito a uma área maior, contígua à sua.

Examinando o Aditamento em sua totalidade, vimos que o governador procurava legislar a respeito dos pontos em que o Regimento das Minas era falho e criar dispositivos legais que pudessem resolver os problemas ligados à concessão de datas e sesmarias, bem como os registros e utilização das terras, águas e matas das porções distribuídas. Ou seja, ele buscava uma forma de adequar o Regimento de 1702 para a realidade em 1736, momento em que a exploração do ouro estava em crescimento.

A título de informação – uma vez que não é nosso objeto o estudo da legislação sobre a exploração mineral –, no período de 1702 a 1822 listamos 41 documentos, entre Cartas Régias, Aditamentos, Provisões e Avisos, editados para resolver problemas legais ligados à distribuição de datas e à mineração propriamente dita. Essa atitude está de acordo com o procedimento da Coroa Portuguesa de tentar submeter a região ao seu controle, com a elaboração de copiosa documentação, fato que, por sinal, ocorreu durante todo o período colonial e abrangendo os mais diversos assuntos.

Como também pode ser observado no trecho citado, não era uma proibição total ou um fechamento de toda a área da capitania de Minas Gerais. Na realidade, era uma tentativa do Estado de controlar a ocupação, pois a autorização poderia ser concedida desde que fosse “conveniente à utilidade pública e a serviço de Sua Majestade”.

Os registros levantados na pesquisa, acreditamos, mostram que a expressão “áreas proibidas” pode ter tido sua origem nesse Bando. Teria sido, talvez, uma simplificação resultante da análise feita a partir da proibição, por parte do governador Andrade, da ocupação não autorizada das “extremidades não povoadas deste Governo”, uma proposição bastante vaga. O que seriam as áreas não povoadas? Se já era complicado exercer controle sobre regiões habitadas, o que dizer das despovoadas?

Recorremos novamente a Ginzburg (1989) e fazemos desses “indícios” o caminho de nossa argumentação. Os documentos podem nos mostrar o que ficou escrito, mas não o que era pensado, discutido ou redefinido pela sociedade da época. Existe a possibilidade de resgatar o cotidiano por meio de análise documental (indiretamente), porém sem garantias de sucesso. Isso porque nossa maneira de “ler” esses registros já é relativa, uma vez que coloca nossa visão, distorcida pelo tempo e pelas modificações sociais que aconteceram desde meados do século XVIII, como referência. Por mais que tentemos nos aproximar da realidade do período, nosso olhar será, com mais ou menos comprometimento, influenciado pela sociedade em que vivemos. Mesmo que busquemos evitar anacronismos, nossa (re) visão jamais resgatará totalmente os comportamentos sociais e perspectivas políticas do passado que queremos estudar.

Assim como Ginzburg (1989), tentamos ver “nas orelhas e nos dedos” os sinais que podem nos levar a respostas, nos ajudar a levantar o véu que recobre os documentos e dar um pouco de vida às suas afirmações. Com a mesma paciência do caçador à espreita de sua presa,

e com atenção ao decifrar o caminho de suas pegadas, buscamos dialogar com nossos personagens, conforme Ginzburg:

Uma atitude orientada para a análise de casos individuais, reconstruíveis somente através de pistas, sintomas e indícios [...]. Mas por trás desse paradigma indiciário ou divinatório, entrevê-se o gesto talvez mais antigo da história intelectual do gênero humano: o caçador agachado na lama, que escruta as pistas da presa (GINZBURG, 1989, p. 154).

Para finalizar, mais um “personagem” (ou dois). São dois trechos de um longo ofício enviado pelo governador D. Rodrigo José de Menezes, em junho de 1781, ao ministro de Estado da Marinha e dos Negócios Ultramarinos, Martinho de Melo e Castro. Nesse documento (SC 224, 1780), assim como em outros do governador, ele tenta convencer as autoridades portuguesas da necessidade de mudanças na administração colonial, além de criticar certas práticas, como a restrição ao povoamento de certas áreas da capitania de Minas Gerais. No primeiro trecho, reclama sobre o controle (ou proibição) da ocupação de espaços e, no segundo, trata de acontecimento específico da região da Mantiqueira. Vejamos o primeiro trecho (SC 224, 1780, p. 29v):

Se se tivessem observado as Ordens de 1720, 1733 em que são referidas a mesma Provizão e outras da mesma natureza [da proibição da exploração de certas áreas] que se achão registradas nesta Secretaria, de que talvez não haja lembrança no mesmo Conselho Ultramatino, estarião as Minas na sua primeira infância; Não haverião Goyazes, Paracatú, Campanha do Rio Verde, Minas Novas de Arassuahy e outros Districtos de menór ponderação, que terião ficado sem extrairer as riquezas que delas [ilegível] se não se abrissem novas picadas para ali chegar, de que depois de fizerão caminhos, nem se [ilegível] trabalhado na do Cuyeté para se procurarem as riquezas que diziam ter.

Já o segundo trecho (SC 224, 1780, p. 30v):

Pouco depois que aqui cheguei, e que principiei a tomar alguns conhecimentos do Paiz, e Ordens por onde se dirigia me persuadi ter havido pessoas, que por interêsses particulares, tivessem alucinado o Governador interino José Antonio Freire de Andrade para o fazerem publicar o dito Bando e tive ocasião de me convencer da realidade da minha suspeita. O Motôr daquele Bando foi o Tenente coronel Manoel Lopes de Oliveira, morador na Borda do Campo, contiguo ao dito Certão, que além de outros motivos para ficar sendo único possuidor de todo o terrêno que quizesse apropriarse, soube pistar os dânos que cauzaria abrir se aquele Certão, de que só ele queria receber utilidades, e conhecer os intrincados caminhos, fazendo todos os esforços em quanto vivo, e depois o seu sucessor José Ayres Gomes, para que se não pudêsse vir no conhecimento interior do mesmo Certão, já fazendo toda a ideya de que nele houvesse ouro, para que a certeza da existencia deste metal não conduzisse os meus antecessores a darem algumas providencias, tiverão a confiança de protestar o não havia, ao Conde de Valadares, que intentou examinar esta matéria.

Mais uma vez, temos a “voz” de um governador percebida através de documentos deixados por ele. O que escutamos? Esse discurso não é dirigido ao povo ou a um subordinado, ao contrário, seu destinatário é um alto funcionário da Coroa Portuguesa. Talvez, por isso, seja mais incisivo e direto, pois um governador se dirige a um ministro sem intermediários, sem o receio de que o “povo em geral” possa perceber que ele não concorda com certas ordens e tenta justificar sua decisão de não as cumprir.

No primeiro trecho, D. Rodrigo José de Menezes procura mostrar que foi o descumprimento da ordem de restrição de ocupação que deu

condições para que o território da capitania de Minas Gerais fosse ampliado e, por conseguinte, uma maior quantidade de riquezas fosse descoberta e apropriada pela Coroa. Já no segundo, ele mostra como, no caso específico de uma área da Mantiqueira, a atuação de uma pessoa de certo prestígio levou o governador interino (1752 a 1758), José Antonio Freire de Andrade, a publicar um Bando proibindo a ocupação de determinado local. Proibição que só beneficiaria quem já conseguira a posse de terras na região dita “proibida” (se alguém já tem direitos sobre determinado espaço físico, como considerá-lo restrito ou proibido?).

Julgamos esse trecho mais interessante porque Menezes também procura pistas, indícios para construir sua argumentação: “Pouco depois que aqui cheguei, e que principiei a tomar alguns conhecimentos do Paiz”. O que mostra ele, ao inteirar-se dos procedimentos administrativos, notando que algo não estava correto e, não só tentando resolver, mas também participando as autoridades portuguesas de que algumas leis e determinações da Coroa pudessem estar sendo utilizadas para prejudicar os Reais interesses.

Poderíamos, ainda, relacionar outros documentos referentes ao processo de ocupação do território da capitania de Minas Gerais, todavia, julgamos que o que foi apresentado até aqui permite, no mínimo, duas conclusões. A primeira refere-se diretamente à questão das ditas “áreas proibidas”. Pelos registros analisados, podemos argumentar que seria exagerado, senão um erro, afirmar que os sertões do leste e parte da zona da mata mineiras eram efetivamente áreas proibidas ou barreiras naturais contra o descaminho de riquezas. Parece-nos muito mais plausível que essa região, por não ser tão conhecida quanto outras áreas da capitania, ganhou o epíteto de proibida a partir de uma interpretação do texto do Bando do governador Gomes Freire de Andrade. Como vimos, com maior ou menor intensidade, o local

já havia sido alvo de explorações desde 1734 e de real interesse de vários governadores.

A segunda seria a questão da utilização de documentos como fonte de pesquisa. O documento em si é apenas uma sombra, um indício do que uma sociedade pode ter pensado ou realizado, ele só se torna realmente interessante e importante para o historiador quando é contextualizado, dissecado e contraposto a outros registros. Segundo Le Goff (1997, p. 102):

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo suas relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto documento permite à memória coletiva recuperá-lo e, ao historiador, usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa.

E é com base no manuseio e análise da base documental que o historiador fabrica seu tecido, sua teia, sua teoria. Além disso, é a partir disso que se busca a contextualização histórica do acervo, porém sem esquecer que a posição histórica e objetivos influenciam na (re)leitura. O documento é, muitas vezes, apenas o fio da meada e o resultado do uso desse fio será tanto melhor quanto mais o pesquisador se preocupar em tecer bem a sua trama e procurar dar a ela uma consistência baseada em suas pesquisas e em seus conhecimentos adquiridos. Ele nunca está isolado, está situado em um contexto e, ao ser manuseado, sofre influências tanto do passado no qual foi elaborado quanto do presente em que é lido sob outros olhares e perspectivas. Schorske (1988) nos adverte que:

O historiador procura situar e interpretar temporalmente o artefato, num campo onde se cruzam duas linhas. Uma é vertical, ou diacrônica, com a qual ele estabelece a relação

de um texto ou um sistema de pensamento com expressões anteriores no mesmo ramo da atividade cultural. A outra é horizontal, ou sincrônica; com ela, o historiador avalia a relação do conteúdo do objeto intelectual com as outras coisas que vêm surgindo, simultaneamente, em outros ramos ou aspectos da cultura. O fio diacrônico é a urdidura, e o sincrônico é a trama do tecido da história. O historiador é o tecelão, mas a qualidade do tecido depende da firmeza e da cor dos fios. Ele tem que aprender um pouco de fiação com as disciplinas especializadas, cujos estudiosos, na verdade, perderam o interesse de utilizar a história como uma de suas modalidades básicas de entendimento – mas ainda sabem melhor que o historiador, o que constitui, em seu ofício, um fio resistente e de cor firme (SCHORSKE, 1988, p. 170).

Portanto, tentamos unir o paradigma indiciário de Ginzburg e a confecção de uma trama do “tecido histórico” proposta por Schorske à nossa maneira de analisar parte da documentação levantada pela pesquisa. Propusemo-nos, também, neste texto, contextualizar e dar alguma “voz” aos “personagens”, fazendo com que eles se apresentassem e nos ajudassem no entendimento de algumas passagens ligadas ao processo de devassamento e ocupação de parte do território mineiro.

Esperamos que o texto tenha sido agradável, pois esse foi nosso objetivo: fazer com que, assim como num bordado, o primeiro fio da meada possa conduzir o trabalho, que sua trama seja firme e suas cores despertem o interesse para outros trabalhos, outras teias ou outros “fios de meada” a serem puxados até que Átropos⁶ venha cortar, definitivamente, nosso último fio.

6 As Parcas (ou Moiras), filhas de Zeus e da titânide Têmis, controlavam o destino humano. Eram retratadas quase sempre como um trio de velhas sentadas fiando o fio da vida. Chamavam-se Cloto (a que torcia o fio), Láquesis (a que media seu comprimento e enrolava) e Átropos (a que cortava o fio).

Referências

CARR, Edward Hallet. **O que é História?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GINZBURG, Carlo. Sinais: Raízes de paradigma indiciário. *In*: GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. *In*: **Enciclopédia Einaidi**. Volume 1 Memória – História. Lisboa: Imprensa Oficial, 1997.

MOREL, Marco. Independência, vida e morte: os contatos com os botocudos durante o Primeiro Reinado. Dimensões n. 14. **Revista de História da UFES**. Vitória: CCHN Publicações. 2002.

RAPM - Revista do Archivo Publico Mineiro. **Bando do Governador Gomes Freire de Andrade**. Anno I, fascículo 4. Ouro Preto. Imprensa Oficial de Minas Gerais. 1896. p. 707-711.

RAPM - Revista Archivo Publico Mineiro. **Commissão confiada ao Alferes Joaquim José da Silva Xavier**. Ouro Preto. Imprensa Oficial de Minas Gerais. Anno II fascículo 2. 1897. p. 346-350.

ROJO, Luisa Martín. A fronteira interior – Análise crítica do discurso: um exemplo sobre racismo. *In*: IÑIGUEZ, Lupiciono (coord.). **Manual de análise do discurso em ciências sociais**. Petrópolis: Vozes, 2004.

SCHORSKE, Carl E. **Viena fin-de-siècle**: política e cultura. São Paulo, Campinas: Cia das Letras, Unicamp, 1988.

SC – Sessão Colonial. **Documento 224**, folhas 29v a 24v. Arquivo Público Mineiro (APM). Correspondência do Governador D. Rodrigo José de Menezes ao Ministro de Estado da Marinha e dos Negócios Ultramarinos, Martinho de Melo e Castro (08/11/1780).

SC – Sessão Colonial. **Documento 335**, p. 2 a 4v. Arquivo Público Mineiro (APM). Carta Régia do Príncipe D. João ao Governador da Capitania de Minas Gerais Pedro Maria Xavier de Athaide e Melo, Visconde de Condeixa (13/05/1808).

SILVA, Tarcísio Glauco. **De área proibida à fronteira em expansão**: apropriação de espaços no Leste e mata mineira no século XVIII. Comunicação apresentada no V Encontro Regional de História ANPUH - Núcleo Espírito Santo, realizada de 13 a 16 de dezembro de 2004.

SUASSUNA, Ariano. Eu sou é imperador. **Revista Nossa História**. São Paulo: Ano 2, n. 14, dez./2004.

VASCONCELLOS, Diogo L. A. **História Média de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas, 1918.

Leitura complementar

ANASTASIA, Carla. Salteadores, bandoleiros e desbravadores das matas gerais da Mantiqueira (1783-1786). *In*: DEL PRIORE, Mary. **Revisão do Paraíso**: os brasileiros e o estado em 500 anos de história. Rio de Janeiro: Campus, 2000.



SEÇÃO II

ENSINO E APRENDIZAGEM
DA LÍNGUA



CAPÍTULO 3

Emília no País da Gramática: a moderna gramática de Monteiro Lobato¹

*Ivete Monteiro de Azevedo*²

*Lídia Maria Nazaré Alves*³

*Maxwell de Sousa Amorim*⁴

1 Artigo desenvolvido no âmbito das aulas de Língua portuguesa e de Literatura brasileira, na UEMG, unidade Carangola, orientado pelas professoras Ivete Monteiro de Azevedo e Lídia Maria Alves Nazaré e realizado sem financiamentos.

2 Doutora em Estudos da Linguagem na Universidade Federal Fluminense. (UFF – Niterói/RJ). Vice-diretora, professora e coordenadora do curso de Letras da UEMG, unidade Carangola, entre 2014 e 2019. E-mail: ivete.azevedo@uemg.br.

3 Doutora em Literatura pela Universidade Federal Fluminense (UFF – Niterói/RJ). Professora do curso de Letras da UEMG, unidade Carangola, entre 2014 e 2019. E-mail: lidia.alves@uemg.br.

4 Graduado em Letras pela UEMG, unidade Carangola, em 2018. Técnico em Segurança do Trabalho na CEMIG em Uberaba/MG. E-mail: maxwellamorim@hotmail.com.

Introdução

Este estudo foi desenvolvido em torno do tema “ensino de língua e literatura”. O objetivo foi visibilizar a literatura como um espaço de representações distintas, por exemplo, as limitações da gramática tradicional para dar conta da multiplicidade discursiva brasileira. Num processo de metalinguagem, o escritor brasileiro Monteiro Lobato tematiza essa limitação e aponta possíveis formas de administrar a questão em diferentes obras, principalmente, *Emília no País da Gramática*, de 1934. As sugestões do autor vêm sendo trabalhadas a partir da linguística e se voltam para as particularidades da língua que não aparecem na gramática tradicional normativa.

A justificativa desta pesquisa perpassa, tanto para estudantes de Letras quanto para professores do curso, os diferentes discursos utilizados no cotidiano que são ponto de partida e de chegada dos estudos da língua. No âmbito dos estudos literários, este estudo se justifica pelo fato de que a literatura é um espaço lúdico, no qual a aprendizagem do português acontece de forma mais prazerosa. A relevância social deste trabalho diz respeito ao domínio da língua, um importante fator de unidade nacional e de libertação do indivíduo, a partir do seu campo de atuação.

A moderna gramática de Monteiro Lobato

Todo artista tem uma intenção na elaboração de suas obras, não se escreve por acaso. Há os que objetarão, apelando para as possibilidades de interpretações diversas que toda manifestação artística tem, é verdade, mas estamos certos de que existe um fio de Ariadne, uma coluna vertebral, um motivador comum que conduz toda criação, e que pode ser encontrado e justificado dentro da própria obra. A partir disso, apresentamos como o livro *Emília no País da Gramática* (1994

[1934]) caracteriza as dificuldades da gramática tradicional em lidar com fenômenos da língua, bem como aponta questões atinentes à linguística – ciência que na época da publicação original era considerada nova.

Dessa forma, pode-se constatar o cunho pedagógico da obra de Monteiro Lobato e sua visão aguçada para assuntos referentes ao português brasileiro. Ele põe em discussão temas da gramática tradicional e suas limitações e acena para o modo como podem ser administradas, sempre em coerência com a língua. Ao propor uma maneira diferente de lidar com essas questões, o autor pauta uma ruptura com a gramática tradicional normativa, que já ecoava nos primeiros decênios do século XX no Brasil, a partir da Semana de Arte Moderna (1922), que foi motivada, não só, pelas vanguardas europeias.

As vanguardas europeias trazem à mente pinturas expressionistas que fugiam à limitação formal do objeto representado. Porém, essa fuga também se manifesta na literatura e na busca de uma letra que rompa com os fortes limites do significado. Marshall Berman (1986, p. 30), ao citar Daniel Bell, em seu livro *Tudo que é Sólido Desmancha no Ar*, diz que “o movimento moderno subverte a unidade da cultura”.

O trabalho foi desenvolvido com abordagem qualitativa, em uma análise do livro *Emília no País da Gramática* de Monteiro Lobato, publicado pela primeira vez em 1934. O estudo bibliográfico é baseado em Bagno (2006), Bechara (2006), Candido (1989), Miranda (2006), Perini (1997), Saussure (2006), Berman (1986) e Brait (2000).

Com o intuito de verificar a popularidade de Emília, propusemos, em uma escola particular de Manhuaçu em Minas Gerais, uma brincadeira para identificação das características físicas e psicológicas de diferentes personagens. Entre as personagens elencadas – por exemplo, Iracema, Aurélia, Peri, Isaura, Capitu, Gabriela –, a mais conhecida

foi a boneca. Esse resultado nos faz engrossar a fileira dos que a consideram uma das melhores personagens da literatura brasileira.

Certamente, a bonequinha é manipulada pelo autor, todavia, a certa altura da criação do artista, ela ganha vida própria. Conforme dizia em correspondência de 1940, “Emília é infernal”, ressaltava Lobato, “não posso mais com ela. Enquanto estou batendo o teclado, ela posta-se ao lado da máquina, e quem diz que eu digo o que desejo?” (LOBATO, 1994). Ele a chama de “Independência ou morte”, o que nos faz crer que ela seja o *alter ego* do autor. Em *Poço do Visconde* (1938), ele se permite “brincadeiras” curiosas em seu livro, camuflado pela irreverência da Emília. Como o seguinte diálogo:

— É besteira! — gritou a boneca.

Dona Benta advertiu-a.

— Emília, as professoras e os pedagogos vivem condenando esse seu modo de falar, que tanto estraga os livros de Lobato. Já por vezes tenho pedido a você que seja mais educada na linguagem.

— Dona Benta, a senhora me perdoa, mas quem torto nasce, tarde ou nunca se endireita. Nasci torta, sou uma besteira da natureza — ou dessa negra beijuda que me fez. E, portanto, ou falo como quero ou calo-me. Isso de falar como as professoras mandam, que fique para Narizinho (LOBATO, 1938, p. 63).

A bonequinha Emília é um artifício construído por Monteiro Lobato para dizer e fazer o que ele queria. Trata-se de uma personagem menos humana e esse “menos” faz toda a diferença, pois é nele que estão manifestadas as ideias audaciosas lobateanas, o porvir (linguística?) por assim dizer. As outras crianças, mais humanas, deviam seguir o culturalmente estabelecido. O autor é taxativo ao afirmar: “[...]”

Emília é válvula de escape, nasce como nasce todo o sonho” (BRAIT, 2000, p. 11).

Voltemos a *Emília no País da Gramática*: logo no início do primeiro capítulo, “Uma ideia da senhora Emília”, há uma leve crítica ao modo como a gramática é ensinada nas escolas. É destacada a rigidez de uma didática despreocupada em tornar o estudo prazeroso e, ao mesmo tempo, interessante, em razão da importância dada à nomenclatura e ao ato de decorar, como pode ser visto na seguinte passagem:

Pedrinho fez bico, mas afinal cedeu; e todos os dias vinha sentar-se diante de Dona Benta, de pernas cruzadas como um oriental, para ouvir explicações de gramática.

— Ah, assim, sim! — dizia ele. — Se meu professor ensinasse como a senhora, a tal gramática até virava brincadeira. Mas o homem obriga a gente a decorar uma porção de definições que ninguém entende. Ditongos, fonemas, gerúndios (LOBATO, 1994, p. 7).

Mas os senhores gramáticos são uns sujeitos amigos de nomenclaturas rebarbativas, dessas que deixam as crianças velhas antes do tempo. Por isso dividem as palavras em OXÍTONAS, PAROXÍTONAS e PROPAROXÍTONAS, conforme trazem o Acento Tônico na última Sílabas, na penúltima ou na antepenúltima.

— Nossa Senhora! Que “luxo asiático”! — exclamou Emília. — Bastava dizer que o tal acento cai na última, na penúltima ou na antepenúltima. Dava na mesma e não enchia a cabeça da gente de tantos nomes feios (LOBATO, 1994, p. 11).

Notamos que o mesmo é observado por Bechara (2006), em seu livro *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?*: “[...] Os nossos professores, em grande parte, embora muito conhecedores da matéria que ensinam, não têm o necessário preparo pedagógico para saber o que

deve ensinar às crianças e o que deve ser reservado para o cérebro [...]” (BECHARA, 2006, p. 36). Assim como Miranda (2006, p. 10), que, em *A reflexão metalinguística no Ensino Fundamental*, manifesta-se dizendo: “[...] É preciso também distinguir entre o que um profissional precisa saber sobre sua área científica e aquilo que se constitui como um saber a ser trabalhado com o aluno”.

No segundo capítulo, “Portugália”, o autor demonstra sua visão de que a língua é viva e que passa pelos mesmos processos da evolução da humanidade, ou seja, se transforma e modifica seguindo princípios semelhantes, conforme apresentado no seguinte trecho:

Essas coitadas são bananeiras que já deram cacho — explicou Quindim. — Ninguém as usa mais, salvo por fantasia e de longe em longe. Estão morrendo. Os gramáticos classificam essas palavras de ARCAÍSMOS. [...] as palavras nascem, crescem e morrem, como tudo mais. [...]

— Essas que aí vêm são o oposto dos Arcaísmos — disse Quindim. — São os NEOLOGISMOS, isto é, palavras novíssimas, recém-saídas da fôrma.

— Em matéria de palavras a muita mocidade é tão defeito como a muita velhice. O Neologismo tem de envelhecer um bocado antes que receba autorização para residir no centro da cidade. Estes cá andam em prova [...] e se os homens virem que eles prestam bons serviços, então igualam-se a todas as outras palavras da língua. [...]

— Que molecada é esta? — perguntou a menina.

— São palavras da Gíria, criadas e empregadas por malandros ou gatunos, ou então por homens dum mesmo ofício. A especialidade delas é que só os malandros ou tais homens dum mesmo ofício as entendem. Para o resto do povo nada significam (LOBATO, 1994, p. 12-13).

Essa passagem nos mostra como a língua é dinâmica e tem a capacidade de acompanhar as mudanças da sociedade, ou como nas palavras da boneca Emília, “[...] tudo na vida muda, por que as palavras não haveriam de mudar?” (LOBATO, 1994, p. 62).

No final desse capítulo (p. 11-14) e início do seguinte, “Gente importante e gente pobre” (p. 14-17), Lobato nos dá uma breve aula sobre a formação do português brasileiro e alerta para um fato que muitas vezes não é percebido pela própria população: nossa língua não é o português de Portugal (PP) e sim o português brasileiro (PB) ou língua brasileira.

— Mesmo assim — explicou o rinoceronte — muitas palavras estrangeiras vão entrando e com o correr do tempo acabam “naturalizando-se”. Para isso, basta que mudem a roupa com que vieram de fora e sigam os figurinos desta cidade. Bouquet, por exemplo, se trocar essa sua roupinha francesa e vestir um terno feito aqui, pode andar livremente pela cidade. Basta que vire Buquê. . . [...] — A parte de lá — explicou o rinoceronte — é o bairro antigo, onde só existiam palavras portuguesas. Com o andar do tempo essas palavras foram atravessando o mar e deram origem ao bairro de cá, onde se misturaram com as palavras indígenas locais. Desse modo formou-se o grande bairro de Brasilina (Brasil) (LOBATO, 1994, p. 14-15).

No capítulo IV, o autor cita uma questão relacionada ao uso de afixos para formar ou flexionar palavras.

— Isto é o que os gramáticos chamam GRAU — mudança nas palavras para dar ideia do tamanho das coisas — explicou o rinoceronte. — Há o Grau AUMENTATIVO, para aumentar, e o Grau DIMINUTIVO, para diminuir.

— Sim — insistiu ela. — Botar um Ao no fim duma palavra é latir, porque latido de cachorro é assim — ão, ão, ao! E botar um Inho, ou um Zinho no fim das palavras é choramingar como criança nova. Panela, por exemplo; se late, vira Panelão e se choraminga, vira “Panelinha. . .

— Muito bem, senhorita! — exclamou ele. — Está certo. Mas nem sempre é assim. Aquelas duas palavras que vêm vindo para o nosso lado estão aumentadas — e aumentaram sem latir. Vinha vindo a palavra Cabeçorra, de braço dado à palavra Copázio.

— São aumentativos de Cabeça e Copo — explicou Quindim.

— Cabeça — Cabeçorra; Copo — Copázio. [...] E para diminuírem, além do chorinho que Emília descobriu, como é que fazem?

O rinoceronte explicou:

— Além do Inho e Zinho que Emília já disse, elas diminuem com ito. . .

— Mosca, Mosquito — lembrou logo Pedrinho.

— E também com Ete, Eto, Oto, Ico...

— Quantos jeitos! — exclamou Emília. — Isso é que aborrece na língua. Em vez de haver um jeito só para cada coisa, há muitos. Tal abundância e jeitos só serve para dar trabalho à gente (LOBATO, 1994, p. 19-20).

E, como diz Antonio Candido em *Literatura de Dois Gumes*, a literatura brasileira bate e assopra, é ambígua (CANDIDO, 1989, p. 163-180). Assim, Lobato coloca na fala do rinoceronte Quindim o argumento que, de certa forma, a gramática tradicional tem seu lugar.

— Dá um pouco de trabalho, sim — disse o rinoceronte —, mas em compensação traz muitas vantagens. Se Pedrinho virar algum dia escritor de histórias, há de ver que esta variedade ajuda grandemente o estilo, permitindo

a composição de frases mais bonitas e musicais (LOBATO, 1994, p. 20).

Miranda também faz sua defesa em favor da gramática.

[...] é um bem indiscutível, uma necessidade para qualquer comunidade linguística complexa, que abrange uma massa de centenas de milhões de pessoas que falam a língua com pronúncias muito diferentes umas das outras (MIRANDA, 2006, p. 71).

No capítulo VIII, “No acampamento dos verbos”, o autor observa a posição dos gramáticos em relação à língua.

Os gramáticos mexem e remexem com as palavras da língua e estudam o comportamento delas, xingam nas de nomes rebarbativos, mas não podem alterá-las. Quem altera as palavras, e as faz e desfaz, e esquece umas e inventa novas, é o dono da língua — o Povo. Os gramáticos, apesar de toda a sua importância, não passam dos “grilos” da língua (LOBATO, 1994, p. 26).

Mesma observação que faz Perini (1997), em seu livro *Princípio de Linguística Descritiva*: “[...] Tal como um professor de biologia nunca determina como deve ser a natureza, o professor de gramática terá de deixar de lado a pretensão de determinar como deve ser língua” (PERINI, 1997, p. 56). E Miranda, no seu trabalho *A reflexão Metalinguística no Ensino Fundamental*: “[...] O que ocorre, de fato, é que nem os linguistas, nem os guardiões da língua, tem o poder de estancar o inevitável fenômeno da variação linguística” (MIRANDA, 2006, p. 29).

Nos capítulos X, “A tribo dos Advérbios”, e XVII, “O Susto da Velha”, Monteiro Lobato aponta como as palavras podem mudar de classe conforme a necessidade e a intenção da comunicação. Por meio de um diálogo entre Emília e Sr. Ser, nos mostra como a semântica e a contextualização definem classe:

— Os Adjetivos — disse Ser — gostam às vezes de figurar de Advérbio, mesmo sem uso do rabinho [sufixo]. Você, por exemplo, pode dizer: Eu grito alto, em vez de dizer: Eu grito altamente. O Adjetivo Alto faz aí o papel de Advérbio (LOBATO, 1994, p. 32).

— Do mesmo modo, muitos Adjetivos viram Substantivos, sem nenhuma mudança de forma — continuou a velha.

— Brilhante, por exemplo, é um Adjetivo Qualificativo da coisa que brilha, mas se se refere ao diamante lapidado, vira Substantivo. O mesmo se dá com certos Pronomes, como o Pronome Tudo, que vira Substantivo na frase: O tudo é vencer. Também há pessoas de Verbo que viram Substantivos. Venda, que é a primeira e a terceira Pessoa do Presente do Modo Subjuntivo do Verbo Vender, vira o Substantivo Venda, com significação de ato de vender ou casa onde se vendem coisas (LOBATO, 1994, p. 41-42).

Situação também observada por Perini (1997, p. 46): “Como se vê, o que temos em mãos não são duas classes de palavras nitidamente diferentes, mas uma classe que possui potencialidades expressivas variadas [...] no momento em que é necessário”.

No capítulo XV, “Uma nova interjeição”, o autor comenta sobre a questão de certo e errado na gramática tradicional:

— Boneca, minha cara, é o feminino de Boneco, palavra que veio do holandês Manneken, homenzinho. Houve mudança do M para B — duas letras que o povo inculto

costuma confundir. A palavra Manneken entrou em Portugal transformada em Banneken, ou Bonneken, e foi sendo desfigurada pelo povo até chegar à sua forma de hoje, Boneco. Dessa mesma palavra holandesa nasceu para o português uma outra —Manequim.

— Mas então o povo, isto é, os ignorantes ou incultos, influi assim na língua? — disse Pedrinho.

— Os incultos influíram e ainda influem muitíssimo na língua. — respondeu à velha. — Os incultos formam a grande maioria, e as mudanças que a maioria faz na língua acabam ficando.

— Engraçado! Está aí uma coisa que nunca imaginei. . .

— Por fim há tanta gente a cometer o mesmo erro que o erro vira Uso e, portanto, deixa de ser erro. O que nós hoje chamamos certo, já foi erro em outros tempos. Assim é a vida, meus caros meninos (LOBATO, 1994, p. 37).

E mais adiante nos mostra a origem “errada” do nosso português:

— No começo, as terras em redor dessa cidade haviam sido ocupadas pelos soldados romanos, que só falavam latim. Esses soldados moravam em acampamento (ou Castra, como se dizia em latim), de modo que foi em redor dos acampamentos que a língua nova começou a surgir.

— Que língua nova?

— A portuguesa. Os moradores das terras ocupadas pelos romanos, ou Aborígenes, eram bárbaros incultíssimos, que foram aprendendo o latim lá à moda deles — isto é, estropiadamente, todo errado e com muita mistura de termos e modos de falar locais. Tanto estropiaram o pobre latim, que ele virou um Dialeto ou uma variante do latim puro. Depois os romanos se retiraram, mas o dialeto ficou vivendo a sua vidinha, e foi evoluindo, ou mudando, até tornar-se o que chamamos hoje língua portuguesa.

— Então a língua portuguesa não passa dum dialeto do latim?

— Perfeitamente. E também a língua francesa, a espanhola e a italiana não passam de outros tantos dialetos do mesmo latim (LOBATO, 1994, p. 38).

Dessa forma, o autor questiona a gramática tradicional e seu conceito de acerto e erro. Afinal, como julgar o que é correto ou não em uma língua que começou errando?

No capítulo XVIII, “Gente de fora”, Lobato nos dá uma aula sobre variação linguística e preconceito linguístico, uma outra questão muito debatida hoje em dia.

Uma língua não pára nunca. Evolui sempre, isto é, muda sempre. Há certos gramáticos que querem fazer a língua parar num certo ponto, e acham que é erro dizermos de modo diferente do que diziam os clássicos.

— Que vem a ser clássicos? — perguntou a menina.

— Os entendidos chamaram clássicos aos escritores antigos, como o Padre Antônio Vieira, Frei Luís de Sousa, o Padre Manuel Bernardes e outros. Para os Carrancas, quem não escreve como eles está errado. Mas isso é curteza de vistas. Esses homens foram bons escritores no seu tempo. Se aparecessem agora seriam os primeiros a mudar ou a adotar a língua de hoje, para serem entendidos. A língua variou muito e sobretudo aqui na cidade nova. Inúmeras palavras que na cidade velha querem dizer uma coisa aqui dizem outra. Borracho, por exemplo, quer dizer bêbado; lá quer dizer filhote de pombo.

— Também eles dizem por lá Vatata, Vacalhau, Baca, Vesouro — lembrou Pedrinho.

— Sim, o povo de lá troca muito o V pelo B e vice-versa.
— Nesse caso, aqui nesta cidade se fala mais direito do que na cidade velha — concluiu Narizinho.

— Por quê? Ambas têm o direito de falar como quiserem e, portanto, ambas estão certas. O que sucede é que uma língua sempre que muda de terra, começa a variar muito mais depressa do que se não tivesse mudado. Os costumes são outros, a natureza é outra — as necessidades de expressão tornam-se outras. Tudo junto força a língua que emigra a adaptar-se à sua nova pátria.

A língua desta cidade está ficando um dialeto da língua velha. Com o correr dos séculos é bem capaz de ficar tão diferente da língua velha como esta ficou diferente do latim. Vocês vão ver (LOBATO, 1994, p. 46).

Essa mesma passagem é citada por Bagno (2007, p. 32), o que condiz com seu posicionamento na obra *Preconceito Linguístico – O que é e como se faz*: “ Nenhum dos dois é mais certo ou mais errado, mais feio ou mais bonito: são apenas diferentes um do outro e atendem às necessidades linguísticas das comunidades que os usam, necessidades que também são... diferentes!” (BAGNO, 2007, p. 32).

No capítulo XXVI, “Emília Ataca o Reduto Etimológico”, é feita outra crítica, desta vez em relação à formação ortográfica da língua, no diálogo entre Emília e as Palavras:

— Todas as palavras de origem tupi, como eu, sempre foram escritas assim, com Y. [Palavras]

— Mas os índios tinham linguagem escrita? [Emília]

— Não. Só a tinham falada.

— Nesse caso não há razão nenhuma para vocês andarem fingir-se de gregas usando esse Y (LOBATO, 1994, p. 64-65).

O que nos deixa perguntas como: “Quem decide como se representa uma língua?” e “A letra representa o som emitido na fala? Qual o critério?” No mesmo capítulo, mais à frente, o autor avalia ações positivas e negativas dos gramáticos em relação à língua:

Depois da tremenda revolução ortográfica da Emília, o Brasil ficou envergonhado de estar mais atrasado que uma bonequinha e resolveu aceitar as suas ideias. E o governo e as academias de letras realizaram a reforma ortográfica. Não saiu coisa muito boa, mas serviu. Infelizmente cometeram um grande deslize: resolveram adotar uma porção de acentos absolutamente injustificáveis. Acento em tudo! Palavras que sempre existiram sem acentos e jamais precisaram deles, passaram a enfeitar-se com esses risquinhos (LOBATO, 1994, p. 66).

Essas questões nos levam a contestar a gramática e sua formação ortográfica. Conforme Bagno: “Esta relação entre a língua falada e a língua escrita precisa ser profundamente reexaminada no ensino” (BAGNO, 2006, p. 54). No diálogo entre Pedrinho e Quindim (o roncero gramático), revela-se uma máxima da linguística, no que se refere a quem pertence a língua.

— Mas é obrigatório hoje escrever-se assim, com dez mil acentos — observou Pedrinho.

Quindim não concordou.

— *Est modus in rebus* (Moderação em todas as coisas) — disse ele. — A língua é uma criação popular na qual ninguém manda. Quem a orienta é o uso e só ele. E o uso irá dando cabo de todos esses acentos inúteis (LOBATO, 1994, p. 67).

É a mesma concepção de Saussure, presente no livro *Curso de Linguística Geral*.

A língua é um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos [...] ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social [...] (SAUSSURE, 2006, p. 17).

Considerações finais

A partir desta pesquisa, observou-se que Monteiro Lobato (1882-1948) – com *Emília no País da Gramática*, livro escrito nas primeiras décadas do século XX – já refletia sobre a incompletude da gramática tradicional, por não dar conta dos fenômenos da língua. Além disso, considerava a necessidade de se rever o ensino de gramática na escola, a aceitação do português brasileiro e a atitude profissional frente ao ensino da língua materna.

Trata-se de uma obra modernista, devido à escrita simples, acessível, crítica e original. Mostrando, assim, que tudo pode ser assunto literário: “Entre nós tudo se banhou de literatura, desde o formalismo jurídico até o senso humanitário [...]” (CANDIDO, 1989, p. 180).

Ao considerar esses temas, o autor se colocava no papel que os estudiosos da gramática deveriam cumprir. Dessa forma, é imprescindível registrar as palavras de Bagno, “[...] Monteiro Lobato, que morreu em 1948, estava muito mais por dentro das noções da linguística moderna do que muito autor de gramática que está por aí hoje.” (BAGNO, 2007, p. 33).

Uma obra que desconstrói a ideia de uma gramática pronta, pois, se a língua é produto da sociedade, que está em constante modernização, não há como considerar que as normas são fixas ou sólidas.

Referências

- BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**. 43. ed. Edições Loyola. São Paulo, 2007.
- BECHARA, Evanildo. **Ensino de gramática. Opressão? Liberdade?** 11. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- BERMAN, Marshall. **Tudo que é Sólido Desmancha no Ar**: A aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- BRAIT, Beth. **A personagem**. São Paulo: Ática, 2000.
- CANDIDO, Antonio. Literatura de Dois Gumes. *In*: CANDIDO, Antonio. **Educação pela noite e outros ensaios**. São Paulo: Ática, 1989. Cap. 3. p. 163-180.
- LOBATO, Monteiro. **Emília no País da Gramática**. 39. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- LOBATO, Monteiro. **O Poço do Visconde**. Rio de Janeiro: Editora Brasiliense, 1938.
- MIRANDA, Neusa Salim. **A reflexão metalinguística no ensino fundamental**: Caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2006.
- PERINI, Mário A. **Sofrendo a gramática**: Ensaios sobre a linguagem. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

Leitura complementar

- LOBATO, Monteiro. **A Barca de Gleyre**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1944.



CAPÍTULO 4

A importância da leitura e da escrita para a formação do estudante em sua trajetória escolar na educação básica¹

Maria da Penha Ferreira de Assis²

Miriã Ferreira Braga³

¹ Este texto retoma e desenvolve as ideias expostas em encontros com professores de uma escola pública, em Carangola, para a discussão do ensino da leitura e da escrita na educação básica, durante reuniões mensais no período de maio a novembro de 2016. Essas reuniões faziam parte da carga horária extraclasse do professor da rede pública de Minas Gerais, de acordo com o Decreto nº. 46.125/13, que regula dispositivos da Lei nº. 15.293/04. Nessa escola foi desenvolvido o projeto de extensão "Leitura e escrita: pilares da articulação entre o texto e as possibilidades de uma vida cidadã", financiado pelo Programa de Apoio à Extensão (PAEx/UEMG/2016). Teve como bolsista de iniciação científica a estudante Miriã Ferreira Braga. Além disso, as discussões a auxiliaram em sua aprovação para o mestrado em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, em 2018.

² Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Coordenadora do Núcleo de Estágio das Licenciaturas e professora na UEMG, unidade Carangola. E-mail: maria.assis@uemg.br.

³ Mestra em Linguística pela Universidade Federal de Juiz de Fora e licenciada em Letras pela UEMG, unidade Carangola. E-mail: mirianferreira888@gmail.com.

Introdução

É imprescindível que o estudante, desde muito cedo, seja imerso no universo da leitura e da escrita, pois o acesso à cultura letrada é essencial para uma participação cidadã efetiva no mundo contemporâneo. Conhecer e saber usar as variantes da língua de maneira consciente e autônoma – inclusive a norma culta, considerada “linguagem de prestígio” –, quando lhe convier, em contexto e situação comunicativa adequados, certamente facilitará seu trânsito na sociedade. Assim, torna-se indispensável a oferta de textos modelares, uma vez que a interação se dá por meio deles, que são definidos por Koch (2002, p. 20) como:

Evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais. Trata-se, necessariamente, de um evento dialógico (Bakhtin), de interação entre sujeitos sociais – contemporâneos ou não, co-presentes ou não, do mesmo grupo social ou não, mas em diálogo constante.

Portanto, experiências com tipos e gêneros textuais diversificados são fundamentais, já que, conforme Marcuschi (2003, p. 20), é impossível se comunicar verbalmente a não ser por meio de um *gênero*, assim como toda comunicação verbal acontece por *textos*.

A expressão *tipo textual* designa uma construção teórica definida pela natureza linguística da composição: aspectos lexicais e sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, designações teóricas. Os tipos textuais são construtos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas, que constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos. Em geral, abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, descrição, exposição/argumentação/dissertação, injunção, textos conversacionais.

A importância da leitura e da escrita para a formação do estudante em sua trajetória escolar na educação básica

Já os gêneros textuais constituem-se como ações sociodiscursivas para agir e dizer sobre o mundo, representando-o de algum modo, e são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação de linguagem, caracterizando-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais e têm relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível comparando gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita ou observando as mudanças devido ao uso da internet.

Diante de sua importância para o ensino de língua portuguesa, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998, p. 23-24) enfatizam que a abordagem de práticas de leitura e escrita na escola deve se pautar a partir deles:

Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social.

Assim, apresentar práticas sociais de leitura e de escrita é essencial para que o gosto pelos livros e as habilidades de produção textual sejam aprimorados, uma vez que o ser humano é um ser histórico

e sua historicidade se dá através do uso da linguagem articulada – diferencial em relação a outros animais. Por meio dela são elaborados os mais diferentes discursos, construídos em situações em que os interlocutores são mais que meros transmissores de uma mensagem qualquer. Os sujeitos envolvidos nesse processo travam com seu ouvinte/leitor um diálogo, no sentido mais abrangente que a palavra possa adquirir.

Outro ponto a se considerar é o fato de que cada interlocutor, por viver em sociedade, desempenha um papel social, em consonância com o qual as pessoas se expressam e desejam interferir na realidade, tendo como matéria-prima, muitas vezes, a palavra, usada com o intuito de alcançar determinado fim. Ainda deve-se levar em conta que interagir significa “agir junto”, então autor e leitor são “convidados” a participarem da construção do sentido do texto, pois o sentido que cada palavra assume na interlocução é específico.

O texto escrito, além de ser um ato cognitivo, é, também, um ato social entre dois sujeitos – autor e leitor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e a necessidades socialmente determinados. Por isso, ao escrever, sempre deve-se ter consciência do porquê de se produzir aquele texto, pois a escolha lexical para conseguir o efeito de sentido desejado é muito importante. Além disso, clareza e concisão são primordiais para que o leitor consiga seguir as pistas textuais – levantando hipóteses e confirmando-as ou não –, de modo a, como coautor, fazer uma interpretação eficaz do texto em questão.

Recorrer ao sentido etimológico da palavra *texto* pode auxiliar na tarefa de elaborar um para que ele alcance seu objetivo. *Texto* provém do latim e significa tecer, entrelaçar fios, assim, por analogia, percebe-se que é necessário “amarrar” suas partes para que o significado aflore do todo (KOCH, 2002, p. 19).

Dentro da linguística textual – ramo da linguística que estuda os textos –, há vários conceitos que precisam ser evidenciados, entre eles, o de textualidade. Para Costa Val (2000, p. 2), “Textualidade é o conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frases”.

Para os estudiosos desse campo, são sete os fatores da textualidade. Dois ligados ao significado, sentido: os fatores semânticos coerência e coesão, relacionados também ao uso dos elementos linguísticos do idioma. De acordo com Koch e Travaglia (1999, p. 21), ao analisá-los é importante evidenciar os seguintes elementos: *repetição*, *progressão* e *não-contradição*.

A *repetição* diz respeito à unidade, pois um texto deve manter-se do início ao fim abordando o mesmo tema, por exemplo, através de retomadas feitas por pronomes, pelas desinências verbais, por palavras ou expressões afins ou que estejam ligadas à semântica (sinônimos, hiperônimos, hipônimos e o uso da elipse). Além disso, atividades como substituição vocabular, uso de dicionários de ideias afins e reescritas podem auxiliar o autor/estudante a rever suas produções e a observar se estão articuladas adequadamente para veicular o sentido pretendido. Porém, o texto não é feito somente pela manutenção de um mesmo tema, por isso, ele carece da *progressão*, para que as propostas tenham continuidade.

Outro ponto crucial na construção da textualidade é a manutenção da coerência através da preservação da *não-contradição*: não se pode afirmar e, ao mesmo tempo, negar um determinado dado. Para tanto, as partes do texto devem dialogar entre si, ou seja, o uso de conectores é fundamental para conferir coesão.

No entanto, a realidade, muitas vezes, é multifacetada e o que pode parecer contraditório em um texto não o é, e sim, enfatiza os contrastes trazidos da vida para a produção textual. A escolha das palavras

– adjetivos, modalizadores e articuladores textuais – e o uso adequado das estruturas gramaticais da língua favorecem a indicação da intenção de quem escreve.

Não se pode esquecer que, em alguns gêneros textuais, a contradição é usada intencionalmente para formar um sentido novo. Cabe a quem está redigindo saber empregar esses recursos para alcançar o tom que se quer conferir. Ainda, evidencia-se que o texto não é formado por partes isoladas e nem é a soma dos sentidos de cada uma, só existe a unidade se for mantida a relação entre as ideias apresentadas, estabelecendo um diálogo do início ao fim.

Os outros cinco fatores da textualidade, referentes ao estudo dos fatores pragmáticos da língua, privilegiam o uso real que os falantes fazem da língua em situações comunicativas diversificadas:

- Intencionalidade – objetivo do autor ao elaborar o seu texto.
- Aceitabilidade – condiciona-se ao pacto de cooperação que o leitor faz com o autor, devido ao esforço para construir o sentido do texto ao buscar as pistas que fazem dele um todo coeso e coerente.
- Informatividade – quantidade de informação nova que o texto veicula, elemento necessário para manter o interesse. É imprescindível que haja o equilíbrio entre o repertório do leitor (dados) e o se quer dizer (o novo). Diz respeito ao público a quem o texto é destinado, o leitor ideal que determina a abordagem – se será mais ou menos inovadora ou arrojada –, e depende dos conhecimentos partilhados entre leitor e autor, de forma a dosar elementos que precisam ser explícitos e quais podem ficar subentendidos.
- Situacionalidade – vinculada ao mundo extratextual, concerne aos conhecimentos prévios que devem ser acionados dentro do contexto, em uma situação comunicativa, para que o sentido pretendido possa ser alcançado, evitando falhas no processo de comunicação.

- Intertextualidade – relação entre dois textos, caracterizada pela citação ou diálogo existente entre o que já foi escrito. Para uma boa interpretação, é preciso conhecer a obra, reconhecendo sua estrutura e compreendendo seu objetivo. Por isso, é importante demonstrar para o estudante que quanto mais se lê, preferencialmente diferentes gêneros, mais fácil será entender, interpretar e produzir algo novo. Assim, a intertextualidade será facilmente identificada e proporcionará condições para aprimorar as habilidades leitoras e escritoras.

Os textos dissertativo-argumentativos

Durante a trajetória até o fim da educação básica, estudantes se expõem, incontáveis vezes, a inúmeros gêneros textuais, alguns predominantemente narrativos, outros descritivos ou injuntivos. Aqui, foram privilegiados os textos dissertativo-argumentativos, que solicitam a expressão de ideias e opiniões acerca de fatos e de temas da sociedade contemporânea.

Quando as atividades têm por base a oralidade, pode-se perceber que o falante, na maioria das vezes, consegue transmitir o “seu recado” com tranquilidade e eficiência. Entretanto, se é pedido algo escrito, as dúvidas emergem e, na maioria das vezes, o papel em branco intimida e o texto não sai. Portanto, as diferenças entre falar e escrever precisam ser evidenciadas pelo professor. Ou seja, é necessário que o aluno saiba que a redação da dissertação argumentativa implica o domínio das formas de funcionamento próprias da língua escrita e, mais ainda, dentro da modalidade padrão.

São necessárias recomendações de ortografia, sintaxe, regência, concordância, colocação, pontuação, escolha do léxico, bem como de elementos extratextuais próprios da oralidade que deverão ser suprimidos. Tudo isso de modo a não prejudicar a produção de sentido, que

deve ser contemplada por meio da escolha linguística e das regras estruturais pertinentes à língua escrita.

Na produção de um texto dissertativo-argumentativo, é fundamental que o estudante entenda a proposta apresentada. Essa compreensão se dá a partir da leitura consciente do enunciado e demais conteúdos motivadores, para que possam ser acionados seus conhecimentos prévios que propiciarão a redação.

Tradicionalmente, esse tipo textual possui a seguinte estrutura:

- *introdução* – apresentação do tema, com recorte da abordagem e exposição da tese (a principal opinião defendida, o ponto de vista adotado);
- *desenvolvimento* – argumentação que irá balizar a defesa e persuadir o leitor quanto ao ponto de vista do autor (dados estatísticos; argumentos de autoridade, como citação de pesquisadores e/ou estudiosos; relatos de experiência; e exemplos advindos da mídia);
- *conclusão* – retomada da tese defendida e confirmação como a melhor opção para a situação em análise.
- *proposta de intervenção* – exposição de proposta para solucionar ou minimizar o problema apresentado (elemento muito solicitado atualmente em concursos, principalmente naqueles cujo objetivo é a obtenção de uma vaga nas universidades públicas).

De acordo com as propostas de produção desses textos, Salvador (2015, p. 27) assevera:

Escrever um texto no formato dissertativo argumentativo exige informação sobre diferentes tipos de redação e sobre como são organizados. Trata-se de demonstrar familiaridade com técnicas de escrita acadêmica. A forma dissertação argumentativa é muito utilizada em artigos

A importância da leitura e da escrita para a formação do estudante em sua trajetória escolar na educação básica

de jornais e de publicações científicas especializadas. Segue modelo tradicional de organização das ideias em que o autor deve defender um ponto de vista e apresentar argumentos para sustentá-lo.

Na escola, os alunos devem escrever sempre, uma vez que o processo da escrita, pelo menos inicialmente, é tão ou mais importante que o resultado final, ou seja, escrever e reescrever auxilia na criação de comportamentos de escritor. E o contato com textos e suas estruturas permite conhecer seus aspectos e as pistas que trazem sobre o conteúdo. A leitura e a escrita devem fazer sentido para os estudantes e ter uma função social.

Para sedimentar essa prática no ensino médio, a confecção de textos que circulam socialmente é importante, principalmente, os de cunho dissertativo-argumentativo, como carta do leitor, artigo de opinião, resenha, editorial, ensaios e outros pertinentes à situação de ensino-aprendizagem.

A questão fundamental é propiciar ao estudante a compreensão textual. Por isso, é necessário que ele consiga perceber as relações presentes no texto e formar outras em um contexto maior, assim como precisa ser capaz de descobrir ou fazer inferências sobre informações e significados mediante estratégias cada vez mais flexíveis e originais.

A utilização da experiência prévia na leitura é fator fundamental na compreensão, interpretação e construção do contexto. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento – entre eles, o linguístico, de mundo, o partilhado e o textual – que o leitor consegue construir o sentido do texto. O conhecimento linguístico dá ao escritor a possibilidade de escolher, no inventário da língua à sua disposição, quais elementos serão usados para a produção do significado. Já o de mundo diz respeito às vivências, que diferem para cada pessoa, o

que pode facilitar, em diferentes graus, a elaboração e a compreensão de um texto (KOCH; ELIAS, 2011, p. 39).

O entendimento dos tipos e gêneros textuais sinaliza quais conhecimentos de seu modelo cognitivo serão acionados para a compreensão e a interpretação do texto. Nesse caso, o campo semântico, as escolhas lexicais, os operadores argumentativos, a modalidade de língua usada e o portador são elementos essenciais.

É imprescindível desenvolver habilidades que favoreçam o reconhecimento da variante linguística necessária para diferentes objetivos, de acordo com as necessidades e oportunidades. Por meio da escrita, há a exteriorização do pensamento, por outro lado, há um procedimento inverso com a leitura, interiorização e reflexão. No entanto, ambas (leitura e escrita) fazem parte da compreensão das regras do texto escrito, que é um auxiliar na sistematização do código linguístico.

A pesquisa deve se tornar uma constante nesse tipo de atividade, assim, livros, jornais e revistas precisam estar ao alcance de todos. Ou seja, o espaço da sala de aula deve oferecer aos alunos um desafio no tocante à aquisição das habilidades necessárias e à prática de leitura e escrita.

Os textos elaborados pelos alunos não podem ser feitos apenas para o professor ler, corrigir e “dar a nota”, ao contrário, precisam ter uma finalidade concreta ou encontrar uma resposta. Nesse contexto, Geraldi (2003) propõe um modelo de avaliação que vai ao encontro dessa forma de construir o conhecimento da elaboração textual, a partir da qual os alunos podem começar a elaborar os seus próprios textos:

Desse modo, a avaliação dos textos dos alunos feita pelo professor passa a ter então um sentido mais próximo da avaliação que fazemos dos textos que circulam fora da sala

A importância da leitura e da escrita para a formação do estudante em sua trajetória escolar na educação básica

de aula: “normalmente discordamos ou concordamos com um editorial, acrescentamos argumentos a favor de uma ideia defendida num discurso; questionamos a oportunidade de tratar de um assunto ou ainda nos perguntamos pela validade ou efeitos concretos de uma conversação, etc.” (GERALDI, 2003, p. 12).

Diante do exposto, torna-se evidente que desenvolver uma prática pedagógica diferenciada – que tenha por base o estudo, a discussão e a reflexão sobre vários gêneros textuais e que propicie aos alunos uma aprendizagem significativa e o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita – é fundamental.

O professor como referência e mediador do processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita

Diante da diversidade de informações trazidas pelos meios de comunicação de massa, cabe ao professor o papel de mediador no processo de seleção e hierarquização desse material, para mostrar ao estudante que é necessário o confronto entre diferentes pontos de vista, que vêm expressos nos variados portadores textuais. A leitura desses textos “reais” e a análise de suas especificidades poderão auxiliar o aluno a entender a linguagem peculiar de cada tipo e gênero, tornando-o apto a compreender a realidade que o circunda e, certamente, leitor assíduo e interessado nos fatos de seu cotidiano. O desenvolvimento dessa competência facilitará a elaboração de textos, uma vez que, quanto mais se lê e escreve, mais capaz se tornará o autor.

Para Antunes (2009, p. 39), é imprescindível ao professor um conhecimento teórico sólido e aprofundado acerca do fenômeno da linguagem. De acordo com a autora:

O conhecimento teórico disponível a muitos professores, em geral, se limita a noções e regras gramaticais apenas, como se tudo o que é uma língua em funcionamento coubesse dentro do que é uma gramática. Teorias linguísticas do uso da prosódia, da morfossintaxe, da semântica, da pragmática, teorias do texto, concepções de leitura, de escrita, concepções, enfim acerca do uso interativo e funcional das línguas, é o que pode embasar um trabalho verdadeiramente eficaz do professor de português.

Uma atividade profícua para a compreensão da importância desse trabalho e para o aumento do interesse do aluno é o professor fazer-se, também, autor dos textos sugeridos pelos temas em análise e discussão, de forma a utilizá-los como referência e medida para sanar ou minimizar as ansiedades e as dúvidas dos estudantes. Assim, baseando-se nesse modelo, eles produziriam um texto mais adequado, a partir do processo conhecido como retextualização, que envolve idas e vindas na escrita, considerada como diálogo construído e revisitado. De acordo com Marcuschi (2001, p. 45), a retextualização consiste:

[...] em transpor um texto de um estilo ao outro, preservando seu conteúdo semântico. A função do texto permanece idêntica, porém sua forma se adequará ao novo estilo, seja do informal para o formal ou vice-versa. É importante evidenciar que esse processo envolve operações complexas que interferem no código do texto e revela facetas variadas, muitas vezes, não compreendidas na relação fala/escrita. Dependendo do que se pretende, as interferências são mais ou menos acentuadas, quando se procede à passagem da fala para a escrita. Esse processo “não é a passagem do caos para a ordem; é a passagem de uma ordem para outra ordem”, uma vez que a fala é diferente da escrita e ambas possuem regras próprias que precisam ser conhecidas e respeitadas.

Para tanto, o professor deve ter consciência de seu trabalho, e seus objetivos quanto ao ensino da leitura e da escrita devem estar bem delineados, para que ele possa obter resultados satisfatórios. Se o intuito é buscar informação, trabalhar com textos que circulam socialmente é de suma importância para a interação dos alunos com os diversos gêneros textuais. Ou seja, é necessário se inteirar sobre os fatos que acontecem no Brasil e no mundo, analisá-los e discuti-los, a fim de obter habilidades para argumentar, defender seus pontos de vista e fazer suas escolhas.

Cabe, então, ao professor privilegiar temas da atualidade; promover a pesquisa de diferentes pontos de vista de um assunto; solicitar a leitura prévia do material selecionado; incentivar o uso do dicionário, “Pai dos inteligentes e dos intelectuais”; mediar o debate entre os alunos; e propor atividades de avaliação oral ou escrita, conforme cada situação. Quando o propósito é aprimorar o repertório lexical do aluno e internalizar as sequências discursivas de cada gênero textual, o uso de textos informativos, artigos científicos, ensaios e textos oriundos dos livros didáticos torna-se primordial. A partir desse estudo, desenvolve-se a habilidade leitora e de escrita dos próprios textos, que acompanhará o estudante por toda sua vida dentro e fora da escola.

Deve-se ter em vista essas atitudes quando o objetivo é formar leitores e escritores, não só no sentido literário, mas também no sentido de ser autor, de saber o porquê de se escrever de uma forma e não de outra. Nessa trajetória, os sucessos vão acontecendo passo a passo, o que importa é saber aonde se quer chegar e, a partir daí, traçar os objetivos a serem alcançados.

Considerações finais

É importante enfatizar a importância do estudo dos gêneros textuais a fim de otimizar os resultados obtidos pelos professores ao

trabalharem com as questões relativas à linguagem e aos seus usos em contextos diferenciados. A criação de situações reais de uso do idioma – com atividades que envolvam as diversas práticas sociais da linguagem, a utilização de diferentes gêneros textuais orais e escritos e a reflexão acerca de suas especificidades e usos – poderá auxiliar o estudante a ter maior desenvoltura quando lhe for solicitado trabalhar com diversos gêneros textuais. Desse modo, ele se torna mais preparado para o manejo das habilidades necessárias para a leitura e para a escrita, conforme prescrevem os teóricos da aprendizagem significativa e da linguagem e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para a implementação da educação atual.

Contemporaneamente, é necessário que os professores trabalhem com estratégias que tornem o aluno mais hábil em relação às questões específicas do discurso, pois é fundamental que as pessoas sejam preparadas para compreender, escrever e utilizar a gama de textos que circulam socialmente. Essas habilidades são essenciais principalmente no mundo globalizado, em que trocas materiais e culturais na busca de informação e sua posterior utilização para a construção do conhecimento fazem da linguagem um sistema mediador de todos os discursos.

Hoje a escola não é mais a principal ou única fonte de informação, por isso, deve-se privilegiar a mobilização e o aperfeiçoamento da capacidade de lidar com o material trazido para a escola. Nesse contexto, segundo as orientações dos PCN, os conteúdos devem ser ministrados de forma integrada: a interdisciplinaridade e a contextualização serão focadas no relacionamento das áreas do conhecimento com os temas transversais. Assim, deve haver um compromisso de todo o corpo docente para buscar novas formas de colocar em prática essas ações.

A preocupação com a melhoria do trabalho do professor faz com que sejam elaboradas propostas que busquem a excelência do ensino na

A importância da leitura e da escrita para a formação do estudante em sua trajetória escolar na educação básica

educação básica da rede pública. Dessa forma, pode-se proporcionar ao aluno domínio de estratégias diversificadas de uso da linguagem, para auxiliá-lo na autonomia de leitura e escrita e, conseqüentemente, tornar a aprendizagem dos conteúdos curriculares mais eficaz. A prática de estudos que possibilitam a análise, a discussão e a elaboração de diferentes gêneros textuais é fundamental para a aquisição e desenvolvimento dessas habilidades.

É importante ressaltar que, no contexto cultural do nosso país, foi dada à escola a responsabilidade pela formação de leitores e escritores. Para obter êxito nessa empreitada, os professores precisam ser leitores e escritores, pois só se pode transmitir um valor quando se está convencido de sua importância. O professor que lê e escreve pode incentivar os alunos, contribuindo para formar pessoas iniciadas nos mais variados gêneros textuais.

Certamente, o aprimoramento do aluno na questão de gêneros textuais pode lhe conferir mais proficiência na leitura e na escrita, tornando-o mais preparado para adequar o uso da linguagem a cada situação, fator primordial para formar pessoas mais críticas e mais competentes para atuarem no contexto sócio-histórico-cultural em que estão inseridas.

Os avanços conceituais na área da linguagem abrem margem para o questionamento dos saberes necessários ao professor para que ele seja o agente que possibilita ao aluno viajar pelo fascinante mundo da leitura e da escrita. Desse modo, requer-se da prática escolar o redimensionamento do aprendizado e da intervenção pedagógica. E, assim, a partir do domínio da cultura letrada, abrir a todos um leque maior de possibilidades para compreender o real e transformá-lo, sempre que necessário.

Referências

- ANTUNES, Irlandé. **Aula de Português: encontro & interação**. 8. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fonte, 2000.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1999.
- KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2011.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 20-36.
- SALVADOR. Arlete. **Como escrever para o ENEM: roteiro para uma redação nota 1000**. São Paulo: Contexto, 2015.

Leitura complementar

- BAKHTIN, Mikail. **Gêneros do discurso: estética da criação verbal**. São Paulo: Martin Fontes, 1987, p. 261-305.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio: parte II. Linguagem, códigos e tecnologias**, 2000.

A importância da leitura e da escrita para a formação do estudante em sua trajetória escolar na educação básica

BRONCKART, Jean-paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Educ, 1999.

DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

FERREIRA DE ASSIS, Maria da Penha. **Leitura e escrita:** pilares da articulação entre o texto e as possibilidades de uma vida cidadã. Projeto de Extensão. PAEx: UEMG, 2016.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar.** São Paulo: Contexto, 2016.

MEURER, José Luiz. **Gêneros textuais e práticas discursivas:** subsídios para o ensino da linguagem. Bauru, São Paulo: Editora EDUSC, 2002.



CAPÍTULO 5

A hipermmodernidade e a Teoria dos Gêneros Textuais: conceitos, convergências e a prática docente¹

Anna Carolina Ferreira Carrara Rodrigues²

Bruna Sabino Sinis³

1 Trabalho resultante do projeto de pesquisa “Hipermmodernidade e apropriação de gêneros discursivos: o funcionamento da linguagem e os desafios da prática pedagógica” financiado pelo Programa de Apoio à Pesquisa (PAPq/UEMG/2017).

2 Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Docente da UEMG, unidade Carangola. E-mail: anna.rodrigues@uemg.br.

3 Graduada em Letras Português/Inglês pela UEMG, unidade Carangola e bolsista PAPq (UEMG/2017). E-mail: bruna_sabino18@hotmail.com.

Introdução

Toda semiótica é semiótica multimidiática e todo letramento é letramento multimidiático. A análise da semiótica multimidiática me levou a refazer algumas perguntas antigas de maneiras novas e a começar a olhar para a história da escrita, do desenho, do cálculo e da mostra visual de imagens em uma perspectiva diferente. Faz um bom tempo que as tecnologias do letramento não são tão simples quanto a caneta, a tinta e o papel. E na era da imprensa, assim como antes dela, o letramento raramente esteve atrelado de forma estrita ao texto escrito. Muitos dos gêneros do letramento, do artigo da revista popular ao relatório de pesquisa científica, combinam imagens visuais e texto impresso em formas que tornam as referências entre eles essenciais para entendê-los do modo como o fazem seus leitores e autores regulares. Nenhuma tecnologia é uma ilha. Conforme nossas tecnologias se tornam mais complexas, elas se tornam situadas em redes mais amplas e longas de outras tecnologias e de outras práticas culturais (LEMKE, 2010, s.p.)

As mudanças pelas quais o mundo passou e passa na era da hipermmodernidade são inegáveis, e a epígrafe eleita para iniciar este texto ilustra bem o processo. As maneiras de participação política, interação social e manifestação de opiniões assumiram características próprias, e tudo isso se reflete, de forma intensa, na forma como a comunicação se dá através dos textos (CARRARA, 2017). Diante desse quadro, a Teoria dos Gêneros Discursivos (BAKHTIN, 2003; MARCUSCHI, 2008; MARCUSCHI; XAVIER, 2010; DIONÍSIO; MACHADO; BEZERRA, 2010; ROJO; BARBOSA, 2015) aparece ainda mais potente na discussão sobre o funcionamento e o papel dos enunciados e seus mecanismos dialógicos.

A Teoria dos Gêneros Discursivos permeia as atividades de produção e circulação dos discursos desde a Grécia Antiga. O século XX retomou o tema, dando-lhe amplitude e, mais especificamente nas últimas décadas, essa teoria encontrou o caminho das salas de aula e materiais didáticos da educação básica. Embora faça parte de um conjunto de medidas para melhoria do ensino de língua portuguesa, nem sempre teve sua contraparte prática devidamente desenvolvida, o que gerou muitas teorizações, formalizações e minúcias que atravancaram o aprendizado.

Tendo consciência desse contexto, debater essa teoria e discutir metodologias e práticas pedagógicas que possam efetivar a apreensão dos gêneros do discurso pelos alunos dos ensinos fundamental e médio continua sendo um desafio para os pesquisadores e professores da área da linguagem, especialmente agora, diante do quadro de renovação e criação frequente de novos gêneros, motivado pelo comportamento da sociedade hipermoderna. Diante disso, Rojo e Barbosa (2015, p. 131) lançam as seguintes perguntas que precisam ser respondidas: Como a escola pode atuar na promoção e qualificação dessa participação multiletrada na hipermodernidade? Que experiências devem ser proporcionadas aos alunos? Quais práticas de linguagem adotar? Como contemplar esses gêneros, práticas e procedimentos na escola? Quais escolher? Como trabalhar com eles?

É fácil reconhecer que a escola ainda privilegia a cultura dita “cultura” e não leva em conta os novos e multiletramentos, bem como práticas, procedimentos e gêneros em circulação na hipermodernidade. As demandas atuais devem ser refletidas de forma crítica e elaborada nos currículos. Para Rojo e Barbosa (2015, p. 135):

Para que a escola possa qualificar a participação dos alunos nas práticas da web, na perspectiva da responsabilização, ela deve propiciar experiências significativas com produções de diferentes culturas e com práticas,

procedimentos e gêneros que circulam em ambientes digitais: refletir sobre participações, avaliar a sustentação de opiniões, a pertinência e adequação de comentários, a imagem que se passa, a confiabilidade das fontes, apurar os critérios de curadoria e de seleção de textos/produções, refinar os processos de produção e recepção de textos multissemióticos.

A possibilidade de contemplar gêneros, práticas e procedimentos hipermodernos (e digitais) no ambiente escolar passa por organizá-los por esferas de circulação. Assim, podem-se eleger, por exemplo, as de maior relevância na vida cultural, privada e pública (ROJO; BARBOSA, 2015):

- i. esfera jornalística: responsável pelo controle da informação (*blog*, carta de leitor, comentário, revista digital, programa de rádio, crônica visual, documentário, jornal de tv, meme, charge, entre outros);
- ii. esfera de divulgação da ciência: responsável pelo controle do conhecimento (resumos, resenhas, monografias, artigos etc.);
- iii. esfera da participação na vida pública: responsável pelo fazer político contemporâneo (folhetos, *flyers*, guias, carta de reclamação, e-mails, propaganda eleitoral, panfleto, debate, carta de protesto, entre outros);
- iv. esfera artístico-literária: responsável pelo entretenimento (videoclipes, curta, poema digital, canção, *playlist* comentada, *blogs* de crítica literária e cinematográfica etc.).

O objetivo deste capítulo é, pois, apresentar o conceito de hipermodernidade (LIPOVETSKY, 2004). E, assim, avaliar como a escola está lidando com as novas formas de construção de sentido e discutir práticas pedagógicas para o ensino de língua e linguagens que levem os alunos à apreensão dos gêneros discursivos de forma crítica e ética.

A hipermodernidade e a prática docente nas aulas de língua portuguesa

O termo hipermodernidade, lançado pelo filósofo francês Gilles Lipovetsky (2004), define a situação paradoxal da sociedade contemporânea, dividida de modo enlouquecido entre a cultura do excesso e o elogio à moderação. De um lado, diz Lipovetsky (2004), “é preciso ser mais moderno que o moderno, mais jovem que o jovem, estar mais na moda do que a própria moda”; de outro, “valorizam-se a saúde, a prevenção, o equilíbrio, o retorno da moral ou das religiões orientais”.

Esse regime expressa o excesso como uma exigência ou urgência da vida contemporânea. As mais diversas esferas da sociedade estão submetidas a um ritmo acelerado e hiperbólico: a circulação de capital, o consumo, os mercados gigantescos, os shoppings, a tecnologia, a televisão e seus espetáculos, as grandes cidades, o turismo. Ou seja, são os hipermercados, o hiperterrorismo, as hiperpotências, o hipertexto, as hiperclasses, enfim, o hipercapitalismo. E isso não se limita ao comportamento coletivo; ao contrário, os indivíduos também foram capturados pelos extremos: bulimias, *doping*, esportes radicais, assassinatos em série, obesidade, compulsões, obsessão pela forma física e pela beleza. Estamos na era do hedonismo individual e do hipernarcisismo.

Considerando esse fenômeno na linguística, Carrara (2015) lança algumas questões: qual seria o reflexo da modernidade superlativa em nosso modo de falar? Em uma sociedade hipermoderna haveria um hipermodo de dizer? Em termos mais específicos, a polarização das práticas e valores sociais estaria trazendo uma correlata expansão de usos, implicando novos padrões e sentidos? Os gêneros do discurso estão se remodelando diante desse novo quadro?

De fato, é assim que construções – da gramática, do léxico e do discurso – se configuram: emergem do uso e, reiteradas, se convencionalizam

em um sistema linguístico; depois, diante de mais novidades, voltam a ser chama, se renovam e expandem (CARRARA, 2015).

Rojó e Barbosa (2015) discutem como esse novo tipo de comportamento se aplica às práticas da linguagem. Para as autoras:

[...] a primeira geração da internet (WEB 1.0), principalmente dava informação unidirecional (de um para muitos), como na cultura de massa. Com o aparecimento de sites como Facebook e Amazon, a WEB tornou-se cada vez mais interativa. Nesta web 2.0, são principalmente os usuários que produzem os conteúdos em postagens e publicações, em redes sociais como Facebook, Twitter, Tumblr, Google+, na Wikipédia, em redes de mídia como YouTube, Flickr, Instagram, etc. À medida que as pessoas se familiarizaram com a web 2.0, foi possível a marcação e etiquetagem de conteúdos dos usuários que abrem caminho para a próxima geração da Internet: web 3.0, a dita internet “inteligente” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 119).

Essas questões, além de nos remeterem à avaliação da qualidade das informações veiculadas e dos textos produzidos, nos remontam, novamente, à hipermodernidade: nos tempos *hiper*, não basta viver, é preciso contar e mostrar o que se vive. Aqui, pode-se questionar se, de fato, os gêneros textuais produzidos em massa estão sendo lidos e interpretados ou se a cultura do produzir/compartilhar/curtir/comentar se sobrepõe à da leitura atenta e seleção das informações.

Partindo dessas considerações que relacionam as práticas textuais à noção da hipermodernidade, a Teoria dos Gêneros e sua aplicação – por exemplo, seus reflexos nas propostas curriculares das escolas e as sequências didáticas utilizadas – vêm à tona como um caminho profícuo para que os conceitos mantenham vínculos com a vida. Ou seja, esses princípios, nos termos de Bakhtin (2003); Marcuschi

(2008); Marcuschi, Xavier (2010); Dionísio, Machado, Bezerra (2010); e Rojo, Barbosa (2015), nos fornecem subsídios teóricos para o trabalho com os gêneros emergentes na língua ou com aqueles já cristalizados que, porém, estão se reconfigurando para atender às novas demandas.

Para Rojo e Barbosa (2015, p. 136)

[...] as práticas de linguagem ou enunciações se dão sempre de maneira situada, isto é, em determinadas situações de enunciação ou de comunicação, que se definem pelo funcionamento de suas esferas ou campos de circulação dos discursos (científico, jornalístico, literário, artístico, de entretenimento, íntimo, familiar e assim por diante). Essas esferas ou campos e seu funcionamento estão eles mesmos situados historicamente, variando de acordo com o tempo histórico e as culturas locais (ou globais). Assim, a maneira de se fazer jornalismo no Brasil de hoje não é a mesma que a da Inglaterra ou a do Brasil no século XX. O funcionamento das esferas de circulação dos discursos define os participantes possíveis da enunciação (locutor e seus interlocutores) assim como suas possibilidades de relações sociais (interpessoais e institucionais). Define também um leque de conteúdos temáticos possíveis no funcionamento de uma esfera (não se fala de qualquer coisa em qualquer lugar).

Enquanto falantes, nos comunicamos por meio de gêneros. A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades de atividade humana. Dessa forma, tudo que ouvimos e falamos diariamente se acomoda a gêneros discursivos.

Bakhtin (2003 [1952-1953/1979]) chama de gêneros primários aqueles que ocorrem em nossas atividades mais simples, privadas e cotidianas, geralmente – mas não necessariamente – na modalidade oral

do discurso. Podem ser ordens, pedidos, cumprimentos, conversas, bilhetes, cartas pessoais, interações no Skype, posts, mensagens de Whatsapp, *posts* em certos tipos de *blog* etc. Há também os gêneros secundários, que servem a finalidades públicas de vários tipos, são textos mais complexos e que normalmente se valem da escrita (relatórios, atas, notícias, anúncios, artigos, romances, telenovelas, noticiários televisivos, entre muitos outros).

A diferenciação entre gênero e tipo textual é fundamental, e a ausência desse conhecimento gera, ainda hoje, erros em materiais didáticos e mesmo dentro de sala de aula. Luiz Antônio Marcuschi (2008) apresenta uma distinção clara de tipo *versus* gênero:

Gênero textual se refere aos textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas constituindo em princípio listagens abertas (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Os tipos textuais são, pois, construções teóricas definidas pela natureza linguística de sua composição e abrangem meia dúzia de categorias: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção.

Levando em conta essas discussões teóricas em torno da hipermmodernidade e como ela pode estar inserida nas aulas de língua portuguesa através da teoria dos gêneros, faz-se necessário um debate sobre as possibilidades da prática docente. Essas alternativas emergem dessa

nova configuração da sociedade e das relações de comunicação e, para isso, o trabalho com o gênero servirá de exemplificação.

Inicialmente, o *blog* começou como um diário on-line, em que seus idealizadores postavam sua rotina. No decorrer do tempo, assumiu um caráter mais plural, sendo possível encontrar *blogs* dos mais variados assuntos. Percebe-se, portanto, que a internet transformou leitores em escritores e, mais do que isso, ofereceu espaço para que aqueles que desejassem expor opiniões, comentários e dicas o fizessem com certa facilidade. Ou seja, foi um gênero que acompanhou de perto as mudanças que o mundo moderno sofreu na época.

Haja vista a pluralidade de *blogs* existentes – pessoais, literários, de notícias, moda, esporte, tecnologia –, são oferecidas amplas abordagens e discussões para as aulas de língua portuguesa, abarcando desde questões do âmbito formal (sintaxe e morfologia) até questões de significação semântica e pragmática. E, sendo proveniente da mídia digital, possui diversos mecanismos para interação com o leitor, como imagens, ícones e *links*, possibilitando o trabalho com a linguagem verbal e não verbal.

Se o *blog* for pensado como um suporte textual, ele passa a oferecer a possibilidade de se encontrarem outros gêneros em sua composição, permitindo atividades com anúncios publicitários, comentários, resumos e resenhas, por exemplo. As aulas de português, com proposição de uma relação entre a hipermodernidade e os gêneros discursivos, poderiam ter a seguinte configuração, exemplificada pela seleção do gênero textual *blog*.

Como objetivo tem-se:

- Desenvolver a capacidade de ler e navegar através das mídias digitais, aprimorando as competências de linguagem, buscando uma

leitura mais crítica e a construção da capacidade de formular perguntas e refletir, além de aperfeiçoamento de habilidades discursivas.

Já na metodologia sugere-se:

- Análise do gênero em questão: o *blog*. Através de posts em material impresso, verifica-se o uso da linguagem verbal, *layouts*, *ícones* e imagens, de modo a compreender e analisar os textos de uma maneira reflexiva, possibilitando colocar em prática o conhecimento adquirido nas relações com as mídias digitais no cotidiano.

Partindo-se das discussões teóricas, objetivo e metodologia apresentados, alguns questionamentos podem ser levantados a respeito do *blog* – ou qualquer outro gênero selecionado:

- A linguagem utilizada;
- Organização composicional;
- O público-alvo;
- A mensagem a ser transmitida para o interlocutor.

Ao selecionar textos para análise e discussão em sala de aula, o professor pode levantar as seguintes questões:

- Com base nos *blogs* analisados, o que é possível perceber com relação à linguagem escrita?
- Qual é o público-alvo? Tente defini-lo.
- A linguagem utilizada alcança o público-alvo? Se sim, quais recursos linguísticos são utilizados para atingir esse público?
- Podemos notar o uso de mecanismos próprios do meio virtual como *links* e símbolos, os *emoticons*. Qual a intencionalidade do autor(a) ao inserir esses recursos em determinado ponto do texto?

- Você acredita que os(as) blogueiros(as) exercem o papel de “influenciadores digitais”? O que esse termo significa de acordo com o que vimos até agora sobre o gênero?
- No gênero *blog* é comum o aparecimento de anúncios publicitários. Analise as postagens apresentadas e responda a seguinte pergunta: Quais são as estratégias de convencimento contidas nas mensagens?
- A linguagem apresentada nos textos e as imagens veiculadas são adequadas à mídia em que aparecem? Se sim, por quê?
- Você observou alguma construção morfológica ou o uso de prefixos e sufixos que diferem das encontradas em outros textos que você conhece?
- E o uso dos sinais de pontuação? O que você identifica de especial nisso nos *blogs* analisados?
- Há uma identificação com a linguagem usada pelo autor do *blog*?
- As temáticas retratadas nos *blogs* estudados são comuns à sua rotina ou vida diária?

Os alunos precisam, portanto, compreender que as escolhas feitas na produção de um discurso oral ou escrito não são aleatórias, pois mesmo que sejam inconscientes, decorrem das condições e intencionalidades dos interactantes. Mais do que formar indivíduos capazes de reconhecer e navegar pelos mecanismos constituintes dos gêneros digitais, se faz relevante que saibam identificar como se dá a composição de cada um e busquem um uso efetivo da língua materna.

Considerações finais

Desenvolver uma prática docente, que abarque várias competências linguísticas e forme um indivíduo capaz de usar efetivamente os recursos de sua língua, nunca foi tarefa fácil. Hoje, a hipermodernidade eleva o grau de dificuldade dessa tarefa, ao fazer emergir relações de

comunicação e manifestações novas e inquietantes da língua no que se refere à construção de sentido.

Embora ainda haja conflitos a respeito da inclusão dos gêneros hipermodernos nas salas de aula, a necessidade de rompimento com as práticas formalistas, para que deem lugar às funcionalistas no ensino da língua, ainda é uma luta viva, juntamente com o ensino dos mecanismos que cercam as mídias digitais. É notório que essas questões já vêm sendo discutidas, o que favorece sua inserção nas práticas pedagógicas. O que ainda pode ser uma barreira ao introduzir esses gêneros em sala é a falta de capacitação de professores diante dessa nova realidade ou a crença de que os educandos possuem esse conhecimento internalizado.

Os alunos, possivelmente, ao chegarem à escola, já possuem certo domínio sobre esses mecanismos, porém, não entendem plenamente a estrutura composicional dos gêneros (o par forma/sentido). O papel do professor de língua portuguesa é orientar os estudantes a participar com eficiência das interações que empreenderão em sua língua por meio dos gêneros textuais, inclusive os digitais. Marcuschi (2008) ressalta essa necessidade:

Diante disso, o que pode oferecer a escola ao aluno? Considerando que a capacidade comunicativa já se acha muito bem desenvolvida no aluno quando ele chega à escola, o tipo de atividade da escola não deve ensinar o que ele já sabe. Nem tolher as capacidades já instaladas de interação. Assim, a resposta pode ser dada na medida em que se postula que a escola não ensina língua, mas usos da língua e formas não corriqueiras de comunicação escrita e oral. O núcleo do trabalho será com a língua no contexto da compreensão, produção e análise textual (MARCUSCHI, 2008, p. 55).

O ensino não pode, portanto, deixar de abarcar as competências necessárias para o indivíduo ser um bom falante da língua. E abordar os gêneros que emergiram/emergem na hipermodernidade é fundamental para o que aluno possa participar das atividades sociais que utilizam a leitura e a escrita de uma forma crítica e atuante.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Trad.: P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes: 2003, p. 261-306.
- CARRARA, Anna Carolina Ferreira. **A construção prefixal de modificação de grau** – uma abordagem construcionista da morfologia derivacional. 214 p. 2015. Tese (doutorado em linguística). Programa de Pós Graduação em Linguística, UFJF, Juiz de Fora, 2015.
- DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros Textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 49, n. 2, p. 455-479, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645275>. Acesso em: 15 mar. 2017.
- LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos Hipermodernos**. São Paulo: Editora Barcarolla, 2004.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. XAVIER, Antônio Carlos. **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção ao sentido. São Paulo: Cortez, 2010.
- ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Editora Parábola, 2015.

Leitura complementar

- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (Ensino Médio) – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEF, 2002.
- COSCARELLI, Carla Viana (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.



CAPÍTULO 6

Entre fatos e hipóteses: a linguagem em análise¹

*Ivete Monteiro de Azevedo*²

*Lídia Maria Nazaré Alves*³

*Fernanda Soares Wenceslau*⁴

*Leonardo Gomes de Souza*⁵

1 Artigo desenvolvido no âmbito das aulas de Língua Portuguesa e de Literatura brasileira, na UEMG, unidade Carangola, orientado pelas professoras Ivete Monteiro de Azevedo e Lídia Maria Alves Nazaré, e realizado sem financiamentos.

2 Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF – Niterói/RJ). Vice-diretora, professora e coordenadora do curso de Letras da UEMG, unidade Carangola, entre 2014 e 2019. E-mail: ivete.azevedo@uemg.br.

3 Doutora em Literatura pela Universidade Federal Fluminense (UFF – Niterói/RJ). Professora do curso de Letras da UEMG, unidade Carangola, entre 2014 e 2019. E-mail: lidia.alves@uemg.br.

4 Graduada em Letras pela UEMG, unidade Carangola, em 2018. Coordenadora da área de Linguagens e professora de Língua Inglesa na Escola Estadual Doutor Francisco Vieira Martins em Oratórios/MG em 2021. E-mail: fernandasoressw@outlook.com.

5 Graduado em Letras pela UEMG, unidade Carangola, em 2018. Mestrando em Estudos Literários pela Universidade Federal de Viçosa. Desenvolve pesquisas na linha: Literatura, Cultura e Sociedade. Dedicar-se às literaturas africanas e afro-brasileiras. E-mail: leonardogomes.jhs@gmail.com.

Introdução

A tradição bambara do Komo ensina que a Palavra, Kuma, é uma força fundamental que emana do próprio Ser Supremo, Maa Ngala, criador de todas as coisas. Ela é o instrumento da criação: “Aquilo que Maa Ngaladiz, é!, proclama o chantre do deus Komo.

Hampaté Bâ

Lá onde não existe a escrita, o homem está ligado à palavra que profere. Está comprometido por ela. Ele é a palavra, e a palavra encerra um testemunho daquilo que ele é. A própria coesão da sociedade repousa no valor e no respeito pela palavra.

Hampaté Bâ

Essas duas epígrafes não foram escolhidas para iniciar nosso diálogo de uma maneira despreocupada. Elas foram selecionadas por trazer a lume traços da relação do homem com a linguagem, que é muito mais profunda do que se pode conceber. O autor dessas epígrafes é Amadou Hampaté Bâ, etnólogo malinês que dedicou a sua vida a estudar a tradição oral da antiga África francesa. Seus estudos revelam que, no geral, esses povos atribuíam valor sagrado à linguagem por ser diretamente ligada às suas divindades e, portanto, possuir a força de transformar a realidade. Isso era tão arraigado à vida desses povos que a estrutura social foi construída tendo como pedra angular essa certeza.

Este trabalho pretende estudar a linguagem de uma maneira afrocêntrica, isto é, partindo de outros paradigmas de análise. A tradição que nos foi legada pela Europa, cartesiana, baseia-se na lógica de dividir para conquistar, nesse caso, dividir para aprender. Dessa forma, corre-se o risco de algo se perder, pois são ignoradas as ligações

entre as áreas do conhecimento e, ainda, a articulação que há entre os diferentes saberes a respeito do objeto de estudo.

Pensando nisso, elegemos a obra *Ponciá Vicêncio*, de Conceição Evaristo, para fazer uma análise pautada em três pontos:

- A linguagem como veículo de construção artística: o texto como obra literária;
- A linguagem como construção gramatical: a forma empregada pela autora;
- A linguagem como objeto de estudo: a linguística.

Essas três áreas do curso de letras serão postas em diálogo dentro do texto, buscando fazer uma investigação em bloco e não fragmentada. Sabemos, porém, que no espaço de um artigo não é possível discutir todo o saber inerente a essas vertentes. Por isso, partindo de uma discussão linguístico-gramatical, o literário exercerá a função de amálgama, pois será princípio, meio e fim. Princípio, pois a discussão partirá de uma obra; meio, porque o *corpus* de análise foi retirado do livro; fim, devido à intenção última que é entender melhor os recursos utilizados pela autora para construir sua narrativa, tanto no campo temático quanto no formal.

Fato ou hipóteses: linguagem, ensino e pesquisa

O jovem pesquisador da língua deve sempre saber que a linguagem tem muitas faces, que se revelam a partir da intenção de quem a utiliza, seja escrita ou oralmente. Além disso, deve partir sempre da ideia de que estudar a língua é constituir hipóteses. Perini explica melhor essa relação nas suas obras *Princípios de linguística descritiva: introdução ao pensamento gramatical* (2006) e *Sofrendo a Gramática*:

ensaios sobre a linguagem (1997), nas quais ele parte da distinção entre fatos e hipóteses para construir sua teoria.

Segundo ele, todo cientista observa um fato, analisa-o minuciosamente e constrói hipóteses. Assim, para oferecer ao leitor uma ideia inicial de sua explanação, o autor utiliza o exemplo do zoólogo que se propõe a estudar as aves de uma ilha desconhecida e conclui que “é fácil ver que os fatos observados pelo pesquisador são inquestionáveis [...]. Mas as hipóteses são necessariamente provisórias” (PERINI, 2006, p. 28). Partindo desse exemplo, ele trata da língua e da atividade do linguista.

Um linguista, observando as palavras, conclui que “é um **fato** que algumas palavras designam coisas e outras atribuem qualidades; mas a classificação construída pelo linguista com base nesse fato é uma hipótese” (PERINI, 2006, p. 28). Com essa fala, evidencia-se que as gramáticas normativas (GN) não são livros sagrados oferecidos à humanidade por um deus da linguagem e, portanto, detentoras da verdade. Na verdade, elas são hipóteses construídas sobre fatos, então podem ser questionadas ou reformuladas. Nessa ótica, o falante é quem segue a gramática e não o contrário, já que ela é construída a partir de uma sistematização do uso feito da língua por falantes nativos.

Para comprovar isso, Perini mostra como a relação substantivo-adjetivo vai muito além das explanações das GN. Em certos contextos, palavras como *velho* podem ser substantivas e, em outros, adjetivas. “[...] a distinção entre a classe dos ‘adjetivos’ e dos ‘substantivos’ simplesmente não existe” (PERINI, 1997, p. 46). Ou seja, a hipótese que classifica essa palavra em apenas um conceito está desatualizada e não se embasa nos fatos da língua. Com base nisso, Perini cria a classe dos ambivalentes, composta por palavras com comportamento semelhante à palavra *velho*. “É bom notar que em português

os ambivalentes são bem mais numerosos que os substantivos e os adjetivos” (PERINI, 2006, p. 29).

Esse trabalho é possível porque o cientista da linguagem, em sua pesquisa, utiliza metodologias e tem por premissas que “fatos são diretamente observáveis através do uso que os falantes fazem da língua; as hipóteses são explicitadas pelos linguistas, e pretendem representar o conhecimento que os falantes têm (sem saber), e que controla o seu uso da língua” (PERINI, 2006, p. 28). Todas as hipóteses “podem ser questionadas; os fatos não podem” (PERINI, 2006, p. 31). Essa problemática exposta pelo autor tem diferentes níveis de discussão; por exemplo, em nível social, temos o preconceito linguístico, que “está ligado, em boa medida, à confusão que foi criada, no curso da história, entre língua e gramática normativa” (BAGNO, 2002, p. 9). Tal fato gerou a ideia de que “‘Saber gramática’, ou mesmo ‘saber português’, é geralmente privilégio de poucos” (PERINI, 1997, p. 11).

Perini faz alguns apontamentos sobre o processo de superação dessa crença: deve-se acabar com o mito de que estudar gramática é sinônimo de aprender a escrever melhor, porque, na verdade, ela faz parte do conjunto de conhecimentos “[...] que faz de nós membros da nossa cultura, do nosso país e do nosso século” (PERINI, 1997, p. 55). Em outras palavras, “[...] deve-se estudar gramática para saber mais sobre o mundo; não para aplicá-la à solução de problemas práticos como ler ou escrever melhor” (PERINI, 1997, p. 55-56).

O objetivo aqui foi lançar luz sobre a atividade do pesquisador da língua, especificamente dentro processo de ensino-aprendizagem da gramática e da estruturação do estudo gramatical como estudo científico da linguagem, bem como fornecer uma pitada do literário em relação às demais áreas. Mais do que introdução específica ao conteúdo deste trabalho, procurou-se traçar caminhos e apontar perspectivas a partir das quais se desenvolveu esta pesquisa, além de demonstrar nossa visão sobre os estudos gramaticais e literários.

O período e a sua construção: comparando gramáticas

A primeira parte da discussão será feita a partir do contraste entre a gramática tradicional e os estudos linguísticos. Para isso, analisamos os processos de construção de períodos, comparando as posições de alguns gramáticos e também confrontando-as com as concepções de linguistas. As gramáticas de circulação nacional, ao longo dos últimos anos, são de Evanildo Bechara, *Moderna Gramática Portuguesa* (2009), e de Celso Cunha e Lindley Cintra, *Nova Gramática do Português Contemporâneo* (2013), nas quais percebe-se uma preocupação em produzir um material que auxilie no estudo da língua portuguesa.

Cunha e Cintra (2013) afirmam no prefácio que sentiam sua gramática como uma “urgente necessidade para o ensino da Língua Portuguesa”. Bechara (2009), por sua vez, expõe “[...] aos colegas de magistério, aos alunos e ao público estudioso de língua portuguesa” a nova edição. O ensino e aprendizado de português, aparentemente, é o foco destes autores, contudo, é preciso questionar qual língua é seu objeto de estudo.

O período simples

Cunha e Cintra afirmam que a frase “[...] é um enunciado de sentido completo, a unidade mínima de comunicação” (2013, p. 33). Já Azeredo (1990, p. 31) define como “o menor texto possível”. E Garcia (2006, p. 32) afirma que frase é “todo enunciado suficiente por si mesmo para estabelecer comunicação”. Uma frase se organiza no entorno de um verbo ou locução verbal e, por essa formação, recebe o nome de oração. De acordo com a sua constituição dentro do período, poderá ser um período simples ou composto; simples, se houver um único elemento que sintaticamente possui o valor de verbo e composto quando há presença de mais de um verbo.

Cunha e Cintra atestam que o período simples é uma oração “absoluta” (2013, p. 607), ou seja, contém seu sentido completo, com total independência de outras sentenças para constituir seu significado. Essa definição pode ser válida quando se tem uma frase solta, constituída de apenas um período, mas não pode ser considerada absoluta num texto com diversas orações semanticamente unidas com o fito de fornecer sentido ao produto final.

Segundo Perini (1997, p. 243), as formas linguísticas – orações, por exemplo – são interpretadas por um componente semântico. A frase também deve ser contextualizada para assumir um significado e, num texto, a interação entre as frases é um dos fatores que atribuem significado, pois é uma das formas de acesso ao contexto. Para melhor analisar essa afirmação, vejamos os exemplos:

- a. “Ponciá Vicêncio se lembrava pouco do pai. O homem não parava em casa. Vivia constantemente no trabalho da roça, nas terras dos brancos” (EVARISTO, 2003, p. 17).

No fragmento há três orações: **a.** Ponciá Vicêncio se lembrava pouco do pai. **b.** O homem não parava em casa. **c.** Vivia constantemente no trabalho da roça, nas terras dos brancos. Essas três orações, de fato, se lidas isoladamente, possuem sentido. Uma pessoa que as lesse não teria dificuldades de entendê-las, mas, se isoladas, o entendimento não ocorreria da mesma forma que no conjunto.

No texto original, as frases são complementares, não são absolutas, o sentido só pode se completar a partir da relação entre elas. Uma leitura atenta viabiliza a percepção de causa e consequência mantida entre as frases. Isso fica mais fácil de se perceber quando os períodos simples são reescritos em forma de período composto, utilizando operadores argumentativos que explicitam as relações internas:

- b. “Ponciá Vicêncio se lembrava pouco do pai, pois o homem não parava em casa uma vez que vivia constantemente no trabalho da roça, nas terras dos brancos” (EVARISTO, 2003, p. 17).

Quando acontece a reestruturação e a consequente reconstrução, percebe-se que as orações iniciais (**a**, **b**, **c**) naturalmente se relacionam e se completam dentro do texto. Notar esse fato não é jogar ao acaso, pois a atividade de leitura nunca é fragmentada. Nós não isolamos frase por frase, semântica frasal por semântica frasal. Logo, a leitura não é um jogo matemático, pelo contrário:

A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos precedentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH; ELIAS, 2014, p. 11).

Não é possível afirmarmos que uma oração é absoluta em seu sentido, uma vez que a construção do texto está imbricada com leitura e com formação de significados. Garcia (2006) utiliza-se de outro exemplo para trabalhar a temática:

- c. “Um vulto cresce na escuridão. Clarissa se encolhe. É Vasco” (VERÍSSIMO apud GARCIA, 2006, p. 32).

Segundo o professor, no “trecho há três orações correspondentes a três períodos simples ou a três frases” (GARCIA, 2006, p. 32). Partindo do princípio de que uma frase isolada é absoluta em seu sentido, perde-se, por exemplo, a conexão entre os dois primeiros períodos – que faz com que se perceba a atitude de medo de Clarissa, ou seja, ela

se encolhe por medo do vulto que cresce na escuridão. Essa observação leva-nos à percepção de que a oração “Clarissa se encolhe” só pode ser entendida a partir da primeira, “Um vulto cresce na escuridão”; assim, é possível compreender que elas estão semanticamente relacionadas. Isso, então, nos leva à conclusão de que seus sentidos não são absolutos se vistas isoladamente.

Período composto

O período composto é basicamente uma frase construída a partir de duas ou mais orações. Assim, a frase:

- a. “Um dia Ponciá juntou todas as revistas e jornais e fez uma grande fogueira com tudo” (EVARISTO, 2003, p. 91).

Pode ser dividida em dois períodos.

- b. Um dia Ponciá juntou todas as revistas e jornais
c. E fez uma grande fogueira com tudo

Ao classificar a relação entre as orações **b** e **c**, conclui-se que se trata de um período composto por coordenação. Nessa perspectiva, **b** seria uma Oração Coordenada Assindética e **c**, uma Oração Coordenada Sindética Aditiva.

Segundo Cunha e Cintra (2013, p. 607-608), a oração coordenada é autônoma e INDEPENDENTE, isto é, cada uma tem sentido próprio. As coordenadas não funcionam como TERMOS de outra oração, nem a eles se referem: uma apenas enriquece com o seu sentido a totalidade da outra. Partindo desse conceito, veremos que, na frase **a**, há inconsistência na afirmação de independência. Se a primeira oração pode,

de alguma forma, completar a segunda, isso significa que ela não é totalmente independente. No caso, há duas ações, a de juntar e em seguida a de queimar, e ambas estão intimamente ligadas, portanto, são dependentes uma da outra. O que se constata é uma progressão de fatos, em que o fim da primeira ação leva à segunda. As orações estão, na realidade, caminhando juntas em complementaridade e não em isolamento. Outro exemplo disso está na frase:

- d. "Para Ponciá, a cidade lhe parecia agora sem graça e a vida seguia sem qualquer motivo" (EVARISTO, 2003, p. 74).

Temos novamente uma oração coordenada assindética: "Para Ponciá, a cidade lhe parecia agora sem graça" e uma oração coordenada sindética aditiva: "e a vida seguia sem qualquer motivo". Essas frases não estão isoladas uma em relação à outra, isto é, possuem postura de complementaridade de sentido. Carone (2004, p. 92) afirma que, no processo de coordenação, "[...] duas orações, ambas tomadas em sua totalidade, se relacionam entre si". Se há relação, existe complementaridade e não independência. Diante dessa questão, Carone (2004) sustenta que a postura tradicional acerca da independência das orações revela certa pobreza na análise da língua e um abandono da sintaxe em favor da lógica.

Um outro conceito erigido para explicar a relação entre orações é a subordinação. Temos um exemplo de período composto por subordinação na frase:

- e. "A menina ouvira dizer algumas vezes que Vô Vicêncio havia deixado uma herança para ela" (EVARISTO, 2003, p. 29).

Esta frase possui duas orações:

- f. A menina ouvira dizer algumas vezes
- g. que Vô Vicêncio havia deixado uma herança para ela.

A oração **f** é chamada pelos gramáticos de Oração Principal e a **g** seria classificada como Oração Subordinada Substantiva Objetiva Direta. Para Cunha e Cintra (2013, p. 608), partindo desse exemplo, a oração principal “[...] contém a declaração principal do período, rege-se por si, e não desempenha nenhuma função sintática em outra oração do período”, e “a segunda oração tem sua existência dependente da primeira”.

Contudo, nos exemplos **f** e **g**, há duas orações isoladas e, em ambas, a sensação de um vácuo semântico. Nessa perspectiva, Meira (2008), no artigo *As orações e as relações de interdependência*, parte do princípio de que os termos dependência e independência são, normalmente, utilizados para diferenciar as orações subordinadas e as orações coordenadas, respectivamente. Esse posicionamento da autora se embasa nos estudos de Koch (2011, p. 108), que argumenta que “[...] toda oração ou conjunto de orações veicula significados; forma e conteúdo – como também a maneira pela qual são veiculados – são conceitos solidários, que não podem e não devem ser desvinculados no estudo da linguagem humana”.

Partindo dessa concepção, Koch (2011, p. 108) afirma que:

Sob esse enfoque, torna-se inadequado falar em orações dependentes (ou subordinadas) e independentes (ou coordenadas), já que se estabelecem, entre as orações que compõem um período, um parágrafo ou um texto, relações de **interdependência**, de tal modo que qualquer uma delas é necessária à compreensão das demais.

Por isso, se voltarmos à frase: “A menina ouvira dizer algumas vezes que Vô Vicêncio havia deixado uma herança para ela” (EVARISTO, 2003, p. 29), veremos que, para que o período tenha sentido, a segunda oração não está em segundo plano. Ou seja, não existe uma relação hierárquica, e sim uma relação de interdependência, na qual as duas orações interagem para criar o sentido.

O período em *Ponciá Vicêncio*: recurso estilístico e temático

A discussão que fizemos até agora, aparentemente estéril para o campo da literatura, ganha novo sentido quando contextualizada na perspectiva de uma obra como *Ponciá Vicêncio*. Esse livro é uma janela aberta para a tradição negro-africana em solo brasileiro. A autora, Conceição Evaristo, é uma afro-brasileira consciente de suas raízes e produtora de uma arte que contempla essa realidade sócio-histórica que, mais do que da autora, é do Brasil.

No prefácio dessa edição, Maria José Somerlate Barbosa (BARBOSA, 2003, p. 8) tece o seguinte comentário: “[...] As frases curtas, quase secas, o uso de poucos adjetivos e de poucas conjunções aditivas contrastam claramente com a quantidade de emoções e de sentimentos que escorrem pelas entrelinhas”. Essa afirmativa foi, para nós, emblemática, uma fagulha inspiradora. Em outras palavras, a prefaciadora está afirmando que o uso de frases curtas – numa rápida análise, percebe-se que os períodos simples têm presença massiva na construção textual – é uma das formas que a autora encontrou para expressar e transmitir ao leitor uma semântica mais apurada no texto.

Todavia, pode haver outros possíveis motivos que, conscientemente ou não, fizeram com que ela recorresse a essa estrutura. Um levantamento de trabalhos já publicados sobre o livro em questão, pesquisas das tradições negro-africanas e referentes à autora, ajudou-nos

a desvendar esse mistério pelo menos em caráter inicial. No início deste texto, uma das epígrafes afirma que onde não havia a escrita, a palavra é o fator de estruturação da sociedade. Ela está em um texto chamado *A tradição Viva*, de Amadou Hampaté Bâ (2010). Nele, é descrita a relação visceral que povos africanos estudados pelo autor mantêm com a fala, com a oralidade, que é a grande responsável por manter saudável e oxigenado o sistema cultural dessas pessoas. É como uma corrente produzida geração após geração, em que uma geração forja a seguinte, a partir dos conhecimentos acumulados por quem veio antes.

Quando falamos de tradição em relação à história africana, referimo-nos à tradição oral, e nenhuma tentativa de penetrar a história e o espírito dos povos africanos terá validade a menos que se apoie nessa herança de conhecimentos de toda espécie, pacientemente transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos. Essa herança ainda não se perdeu e reside na memória da última geração de grandes depositários, de quem se pode dizer *são a memória viva da África* (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 167).

Essa tradição não se perdeu em solo brasileiro quando os povos africanos foram trazidos para cá, ela se reestruturou para sobreviver. Outro texto chave para entender os princípios defendidos nesta pesquisa é *Valores Civilizatórios em Sociedades Negro-africanas*, de Fábio Leite (1997), no qual o estudioso apresenta elementos como valores, a saber: Força Vital, Palavra, Homem/pessoa, Socialização, Morte, Ancestrais e ancestralidade, Família, Produção e Poder. Esses elementos não estão dissociados, pelo contrário, estão imbricados de forma coesa e consistente.

Hampaté Bâ e Leite dialogam, pois concordam sobre as bases dessas sociedades. Mas como eles nos ajudam a entender o que ocorre na

obra? Como esses textos nos ajudam a entender a construção dos períodos dentro da obra? Desde o início, afirmamos que a gramática tradicional é um livro que edifica hipóteses sobre o funcionamento da língua, mas que por vezes se afasta de uma visão pragmática por desejar manter a tradição.

Na discussão sobre períodos compostos, a respeito da dependência ou a independência, concluímos que o melhor termo é a interdependência, pois o sentido de uma frase completa o de outra e, assim, o todo é construído. Ou seja, a imagem da corrente é o que dá coesão a nossa discussão. A interdependência das frases é como alguém tricotando um cachecol: o ponto certo, feito da maneira correta, só quando terminado torna possível a construção do ponto seguinte. As últimas palavras do livro são a chave para entender todo esse processo:

Lá fora, no céu cor de íris, um enorme angorô multicolorido se dilui lentamente, enquanto Ponciá Vicêncio, elo e herança de uma memória reencontrada pelos seus, não se perdeu jamais, se guardaria nas águas do rio (EVARISTO, 2003, p. 128).

Esses dois substantivos aplicados à personagem – elo e herança – são muito reveladores. Ela, assim como a obra e sua configuração gráfica (forma), é elo, isto é, liga duas partes que, apesar de não serem idênticas, são complementares para a construção de um todo. E também é herança, pois aquilo que foi recebido das gerações anteriores é transmitido às seguintes. Ou seja, exatamente o sentido posto pelas conclusões das discussões feitas na primeira parte deste texto. Em outras palavras, Conceição Evaristo constrói correntes com as frases, e nelas estão presentes a forma, o tema, a escrita, o sentido, a gramática e a semântica. Em termos gerais, a professora Alves (2009, p. 20) identificou esses processos em duas maneiras de se trabalhar com o texto literário:

De acordo com nossa história literária, observo que duas têm sido a maneira de fazer literatura no Brasil, desde a colonização: uma voltada para a aceitação desta condição cultural, ideológica, portanto, e outra, contraideológica, que busca questioná-la. No primeiro caso temos o que os teóricos chamam *mímesis* da representação, e, no segundo caso, a *mímesis* da produção.

Aqui, interessa-nos o segundo caso, pois essa atitude contraideológica de que fala Alves (2009) se dá de modo a alcançar o âmago da pessoa por aquilo que é mais dela, pelo objeto que usa para significar o mundo: a linguagem.

Ponciá Vicêncio nos é apresentada questionando o seu nome e, pelas lembranças, dá a conhecer sobre si e sua família. O avô fora escravizado pelo Senhor Vicêncio, conseguira a Carta de Alforria, mas nunca pôde usufruir da liberdade, pois a Carta lhe foi tirada. Ponciá era livre, mas aprisionada ao nome herdado do antigo senhor. Era livre, mas todos os espaços que buscou, a fim de conquistar sua própria identidade, estavam fechados para ela. A opção pelos períodos tradicionalmente independentes – mas, visto à luz dos teóricos aqui elencados, dependentes, complementares – se justifica por estarem em consonância com a vida da personagem.

Considerações finais

Procuramos articular saberes adquiridos no curso de licenciatura em letras, orientados por uma professora doutora em estudos da linguagem e por outra doutora em literatura brasileira. Aparentemente, esses campos do conhecimento estão desvinculados ou em posicionamentos antagônicos, porém, na realidade, não é essa a posição assumida. Os estudos gramaticais revelam uma atenção especial à linguagem em uma perspectiva internalizante, por outro lado, a

linguística moderna trabalha numa perspectiva mais pragmática, externa. Já a literatura faz uso desses saberes para construir um texto que vai além da linguagem corriqueira, pois o literário possui estatuto de arte e como tal tende ao belo.

Apresentar o período simples como não absoluto e o período composto – construído a partir de uma perspectiva relacional, de interdependência entre as orações que o compõem – é analisar os mecanismos que Conceição Evaristo utilizou para edificar um texto. Uma narrativa que reivindica, na forma, a tradição da oralidade e que reclama o direito às suas raízes, construindo, a partir da noção de elo e herança, correntes que ligam saberes, tradições, vidas, histórias, memórias. O texto é corrente, forjado no calor do tempo e tendo, como matéria-prima, a linguagem.

Referências

- ALVES, Lídia Maria Nazaré. **Clarice Lispector e Franz Kafka em cena:** não tomar seu santo nome em vão. 217f. Tese (doutorado em Literatura Comparada). Universidade Federal Fluminense/Instituto de Letras, 2009.
- AZEREDO, José Carlos de. **Iniciação a sintaxe do português.** Rio de Janeiro: Zahar, 1990.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico:** o que é, como se faz. 15. ed. Loyola: São Paulo, 2002.
- BARBOSA, Maria J. S. Prefácio. *In:* EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2003.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa.** 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- CARONE, Flávia de Barros. **Morfossintaxe.** São Paulo: Editora Ática, 2004.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Gramática do Português Contemporâneo.** 6. ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2013.
- EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2003.
- GARCIA, Othon Moacir. **A comunicação em prosa moderna.** 26. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. *In:* KI-ZERBO, Joseph (editor). **História geral da África I:** Metodologia e pré-história da África. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/amadou_hampat%C3%A9_b%C3%A2_-_a_tradi%C3%A7%C3%A3o_viva.pdf. Acesso em: 11 dez. 2017.
- KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça. **Argumentação e linguagem.** 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender:** Os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

LEITE, Fábio. Valores Civilizatórios em sociedades negro-africanas. **África**, n. 18-19, p. 103-118, 1997. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/africa/article/viewFile/74962/78528>. Acesso em: 11 dez. 2017.

MEIRA, Ana Clara Gonçalves Alves de. As orações e as relações de interdependência. **ÍCONE – Revista de Letras**, v. 2, p. 43-54, jul. 2008. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/icone/article/view/5127>. Acesso em: 11 dez. 2017.

PERINI, Mário Alberto. **Princípios de Linguística Descritiva**: introdução ao pensamento gramatical. São Paulo: Parábola, 2006.

PERINI, Mário Alberto. **Sofrendo a gramática**: Ensaios sobre a linguagem. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.

Leitura complementar

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** Norma e uso na língua portuguesa. São Paulo: Contexto, 2004.



CAPÍTULO 7

Para além do humor: a sequência didática com o gênero meme e o letramento digital nas aulas de língua portuguesa¹

Anna Carolina Ferreira Carrara Rodrigues²

Fernanda Abreu Gualhano³

Laynara Viana Tavares⁴

1 Trabalho resultante do projeto de pesquisa “Hipermodernidade e apropriação de gêneros discursivos: o funcionamento da linguagem e os desafios da prática pedagógica”, financiado pelo Programa de Apoio à Pesquisa (PAPq/UEMG/2017).

2 Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Docente da UEMG, unidade Carangola. E-mail: anna.rodrigues@uemg.br.

3 Mestranda em Linguística na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Graduada em Letras - Português/Inglês pela UEMG, unidade Carangola, e bolsista PAPq (UEMG/2017). E-mail: fernandagualhano@gmail.com.

4 Graduada em Letras Português/Inglês pela UEMG, unidade Carangola, e bolsista PAPq (UEMG/2017). E-mail: laynaraviana2710@gmail.com.

Introdução

Um dos objetivos da escola é possibilitar que os alunos tenham contato com a leitura e a escrita em suas diversas formas, de maneira crítica e democrática. É urgente, portanto, que as práticas de letramento sejam revistas, uma vez que a contemporaneidade nos coloca diante de gêneros discursivos que, mesmo que não totalmente novos, trazem desafios para sua análise e compreensão. Além disso, para Carrara (2017), todas essas mudanças estão exigindo, de professores e estudantes, uma percepção mais precisa dos processos de significação, para que se identifique como vêm se alterando os usos linguísticos e, com isso, nossa relação, em especial, com a escrita.

O ensino de língua portuguesa deve ser voltado para as práticas interacionais e, além disso, as aulas precisam objetivar o desenvolvimento das competências de leitura e escrita. Sendo assim, as escolas não podem se eximir do processo de implantação de novas tecnologias em seu planejamento. Em suma, a prática pedagógica deve incluir o trabalho com gêneros digitais urgentemente.

É evidente que o ensino da língua está sofrendo diversas transformações, de maneira a acompanhar as transformações nos usos da língua. Por isso, o professor, ao longo de sua formação docente, precisa ter acesso à fundamentação teórica e à prática de letramento digital, para que sua atuação profissional esteja alinhada com as exigências da contemporaneidade.

Quanto mais inserido em um contexto digital, mais experiências com os variados gêneros textuais em circulação na sociedade o indivíduo terá. Dessa forma, se existe diversidade contextual, semântica, pragmática, formal e semiótica nos textos, é preciso que esteja exposta e seja abarcada pelo conteúdo na escola.

Segundo Marcuschi (2004), os gêneros textuais já tradicionais no ensino, assim como a oralidade e a escrita, também são trabalhados ao abordar o gênero digital, que é definido como todo o mecanismo textual em que é possível utilizar a escrita de forma interativa. Entre os textos que circulam no meio digital – principalmente em redes sociais, como Facebook, Instagram e Twitter – há aqueles cujo objetivo comunicativo é o humor rápido e certo, a exemplo dos memes.

A discussão sobre a prática pedagógica com gêneros digitais irá abordar aqui, especificamente, o gênero textual meme, que representa a capacidade de divulgar e manipular informações na *web*, transformando-as em um acontecimento cultural (SHIFMAN, 2013) e abarcando tanto a linguagem verbal quanto a não verbal. Em outras palavras, é um gênero considerado recente e que se caracteriza como multimodal, dinâmico e fluido. Além disso, exige do locutor e do interlocutor um grau de letramento elevado para decodificação dos subentendidos.

Pretende-se apresentar possibilidades de trabalho com o meme nas aulas de língua portuguesa, o que nos leva a uma reflexão a respeito da prática docente que precisa estar alinhada às mudanças velozes no modo como nos comunicamos e construímos significados através da língua. Para isso, recorre-se aos pressupostos teóricos de Carrara (2017), Zacharias (2016), Marcuschi (2004) e Bakhtin (2003), e à elaboração de uma sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), buscando o envolvimento e o comprometimento de professores e alunos com as possibilidades de criar, de maneira coerente, contextos de produção textual e desenvolvimento de atividades variadas. Tudo isso de forma a permitir a compreensão de noções técnicas e instrumentos necessários ao avanço das capacidades de expressão oral e escrita em diversas situações sociais.

O letramento digital e a elaboração de uma sequência didática com o gênero meme: uma proposta de trabalho

As mudanças rápidas que a inserção das tecnologias digitais tem gerado na interação e comunicação nos levam a alguns questionamentos: os alunos sabem ler textos híbridos que associam sons, ícones, imagens e movimentos? Como a escolarização tem incorporado o uso das mídias digitais? A simples decodificação dos signos é suficiente para se alcançar a significação? Os gêneros textuais tradicionalmente utilizados pela escola competem com a interatividade proporcionada pelos gêneros digitais? Os professores sabem trabalhar com essas novas mídias e textos?

Fica claro que estamos vivenciando outros tempos com novos letramentos. Então, pensar que ser letrado hoje é, indubitavelmente, continuar a sê-lo amanhã é um equívoco, visto que a todo momento há renovações e modificações de tecnologias e gêneros. Desse modo, é necessário que o professor compreenda que o ensino da língua demanda, agora, uma variedade de suportes, mecanismos e espaços de difusão da linguagem. Martin (2005 apud ZACHARIAS 2016, p. 21) afirma que o letramento digital

[...] envolve a capacidade de realizar ações digitais bem-sucedidas como parte de situações da vida [...]. Ele varia de acordo com a situação de vida de cada indivíduo ao mesmo tempo em que é um processo contínuo ao longo do desenvolvimento da vida. Envolve aquisição e utilização de conhecimentos, técnicas, atitudes e qualidades pessoais, e inclui a capacidade de planejar, executar e avaliar ações digitais na solução de tarefas da vida, e a capacidade de refletir sobre o próprio desenvolvimento de seu letramento digital.

O desenvolvimento de habilidades para produzir associações e compreensão nos espaços multimidiáticos é, portanto, função da escola, assim como sempre foi seu papel alfabetizar e letrar, capacitando o aluno para ser falante, ouvinte, escritor e leitor competente. Trabalhar numa perspectiva que vai além da tradicional – que focaliza os gêneros literários, jornalísticos, entre outros –, inserindo gêneros digitais na prática docente, é, não só fundamental, como urgente.

Nesse sentido, Bakhtin (2003) afirma que qualquer modo de comunicação, seja verbal ou não verbal, constitui-se pela presença dos chamados gêneros discursivos, que, para ele, são “domínios ideológicos que dialogam entre si e produzem, em cada esfera, formas relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 42), ou seja, a utilização da língua é feita sempre por meio de um determinado gênero. Sob essa mesma perspectiva, Marcuschi (2004, p. 19) retrata os gêneros textuais como “entidades sócio discursivas e formas de ação social incontornáveis de qualquer situação comunicativa”, isto é, surgem a partir da necessidade de comunicação, partindo do pressuposto de que o falante entenderá os contextos postos.

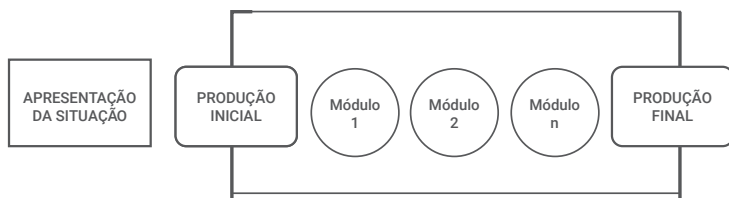
Com isso, entender que houve modificações extraescolares na língua e em suas manifestações é, também, compreender que se faz necessária uma mudança intraescolar, pois a função da instituição – e também do professor de língua portuguesa – é, entre outras, formar um aluno competente nos usos oral e escrito. Posto que existem vários tipos de linguagens e que cada uma apresenta suas especificidades e objetivos, surgem questionamento como: “Quem é meu interlocutor?”; “Qual o objetivo da comunicação (oral ou escrita)?”; “Como devo me adequar?”; “Qual é meu contexto? Formal ou informal?”. São essas perguntas que delineiam o comportamento em diversas situações, uma vez que as manifestações da linguagem apresentam naturezas distintas no que se refere a elementos linguísticos e, principalmente, extralinguísticos.

Para além do humor: a sequência didática com o gênero meme e o letramento digital nas aulas de língua portuguesa

As mídias digitais lançam desafios ao professor diariamente, mas a tarefa de lidar com gêneros digitais pode ser facilitada pela elaboração de sequências didáticas, que são um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática em torno de um gênero textual oral ou escrito. A correlação “funcionamento da linguagem/práticas pedagógicas” para a apreensão dos gêneros textuais leva em conta a noção de sequências didáticas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) como método de trabalho em sala de aula. Dessa maneira, propõe-se o planejamento do ensino-aprendizagem a fim de levar o aluno a ler, escrever e falar de maneira adequada em cada situação comunicativa.

Nesse processo, o professor consegue identificar as dificuldades dos alunos e ir remediando-as aos poucos. As atividades intervêm na organização do educador em sala de aula e tornam o ensino mais relevante para o aluno, uma vez que, ao trabalhar com um contexto, facilita-se a compreensão do conteúdo, pois o estudante terá uma visão mais abrangente dos assuntos. Assim, o ensino pode se tornar multidisciplinar e completo, possibilitando ao docente planejar as etapas de forma a explorar os vários níveis de aprendizagem, conforme apresentado na figura 1.

Figura 1 – A construção da sequência didática



Fonte: DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004.

As sequências didáticas são divididas em quatro etapas (figura 1):

- apresentação inicial: o professor apresenta o projeto ao aluno;
- produção inicial: primeiro contato do aluno com o gênero e a primeira produção do que se tornará o projeto final;
- módulos: o aperfeiçoamento do que não ficou claro inicialmente, podem ser quantos módulos forem necessários;
- produção final: o aluno é capaz de produzir um texto coerente com o que assimilou durante a sequência didática.

Vale ressaltar, ainda, que esse tipo de sequência pode ser aplicado para trabalhos tanto escritos como orais. Cabe ao professor elaborar as atividades da forma que considerar mais pertinente.

A sequência didática é uma maneira de facilitar e efetivar a apreensão de um gênero do discurso e permitir uma apropriação real do conhecimento, pois relaciona os conteúdos de escrita, como coesão e coerência, com temáticas atuais e gramaticais. Por isso, utiliza-se a análise linguística dos textos base para a produção de um outro que atenda a todas as necessidades exigidas pela gramática e às características oriundas do gênero escolhido. Assim, permite-se uma interação entre os sujeitos desse processo (professor e alunos) e o texto (gênero textual).

Com base nessas discussões, considera-se a composição de um currículo multiletrado, que leve em conta os letramentos digitais, além do que já está mais cristalizado na escola. A Teoria dos Gêneros Discursivos (BAKHTIN, 2003; MARCUSCHI, 2004) é a eleita como fundamento para essa abordagem, incluindo também a cultura do impresso, a cultura de massas e a cibercultura.

São muitas as possibilidades que podem contribuir para o desenvolvimento do conhecimento do aluno de letramento digital, mas

destacamos o gênero digital meme. Daí, lançam-se as seguintes questões: esse gênero poderia ser usado como forma de motivar discussões linguísticas, discursivas e sociais sobre o mundo real? De que modo? Em que medida?

Carvalho e Kramer (2013, p. 86) apontam que os memes “são modismos usados durante um período de tempo, muito populares nas comunicações por redes”. Vieira (2007), por sua vez, aponta que a leitura de um texto multimodal demanda do leitor um conhecimento prévio, que vai além das estruturas formais e abarca o contexto situacional e cultural.

Ao perceber a importância de se trabalhar gêneros digitais através de sequências didáticas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), propusemos um plano de aula com sete aulas de 50 minutos para alunos do 3º ano do ensino médio, que tem o intuito de usar o meme em um esquema de atividades. Assim sendo, delineamos nossos objetivos:

- Trabalhar e descrever a função a linguagem, dando enfoque para a estrutura e especificidades do gênero;
- Analisar em conjunto com os alunos as questões ideológicas contidas nos textos desse gênero humorístico;
- Possibilitar ao aluno ler imagens, criar conteúdo e dominar estratégias argumentativas e críticas de forma consciente;
- Ensinar competências e habilidades para entenderem as imagens e textos sincréticos;
- Elaborar uma conta no Instagram ou Facebook, com a finalidade de produzir e compartilhar memes sobre questões sociais, culturais e políticas que tenham relação com o ensino de língua portuguesa.

Como observamos na figura 1, a sequência didática é dividida em quatro etapas fundamentais: 1) Apresentação da situação; 2) Produção

inicial; 3) Módulos (variantes); 4) Produção final. Assim, propusemos um plano de aula, apresentado a seguir de forma resumida.

Inicialmente apresenta-se a situação, ou seja, na primeira aula, há a exposição do conceito e exemplificações do gênero meme. Explica-se como está interligado a questões sociais, ideológicas, culturais e afins, levantando discussões importantes de como esse gênero nos leva a debates atuais relevantes. Daremos enfoque ao fato de essa ser a forma de circulação preferencial em redes sociais, principalmente Facebook e Instagram.

Na etapa de produção inicial, pediremos aos alunos, *a priori*, que façam memes – preferencialmente sobre alguma temática em destaque na mídia na semana – a partir da discussão da aula anterior, apenas com o conhecimento prévio que eles possuem sobre esse gênero e sua construção composicional (forma e significado). Essa é uma maneira de observar a situação entre os alunos das competências e habilidades que devem ser desenvolvidas. Partindo do pressuposto de que esse assunto não é comumente trabalhado nas aulas de língua portuguesa, para a elaboração dos módulos 1 e 2 da sequência didática assumiu-se que os alunos poderiam ter dificuldades na elaboração do meme.

O primeiro módulo, portanto, abará as manifestações e debates sociais que emergem com esse gênero na internet. As análises serão direcionadas para os alunos, tendo como suporte os *weblogs*, por exemplo, a figura 2 retirada da página “Bode Gaiato”:

Para além do humor: a sequência didática com o gênero meme e o letramento digital nas aulas de língua portuguesa

Figura 2 – Meme da página Bode Gaiato



Fonte: Disponível em <https://myrefuge-katharynny.blogspot.com/2013/08/rir-e-o-melhor-remedio.html>. Acesso em: 24 jun. 2014.

O objetivo nesse módulo é que o.s alunos identifiquem as marcas linguísticas que caracterizam o texto, as variedades linguísticas, sociais e regionais. Assim, abre-se uma discussão para reconhecer os usos da norma padrão da língua nas diferentes situações de comunicação e a construção do humor.

Já no segundo módulo pediremos que os estudantes analisem o meme exposto na página “Tweet Print” (figura 3), com intuito de reconhecer recursos verbais e não verbais.

Figura 3 – Meme da página Tweet Print

Vendo aqui quem é o pai do Bolsa Família

Reply Retweet Favorite More



Fonte: Disponível em <http://sitebarra.com.br/2014/10/confira-em-memes-os-melhores-momentos-do-debate-entre-dilma-e-aecio-na-band.html>. Acesso em: 24 out. 2014.

A partir dessa visualização, espera-se que sejam identificados, por exemplo, os objetivos do produtor e o público-alvo, através da análise de aspectos linguísticos. Consequentemente, serão reconhecidas no texto as estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público (questões ideológicas).

Em seguida, solicitaremos que sejam desenvolvidos memes como a produção final da sequência didática. É importante frisar que a produção do gênero será no laboratório de informática da escola, em grupos de aproximadamente quatro alunos. Cada grupo pode elaborar o texto da forma que desejar, e ao apresentá-lo deve explicar suas escolhas, relatando os aspectos semânticos, sintáticos e pragmáticos e, principalmente, discutindo as questões ideológicas e sociais abordadas. Após essa etapa, os alunos irão divulgar a produção textual na rede social de sua preferência e verificar como foi a receptividade, através dos comentários de leitores.

Essa prática docente nos parece eficaz, pois, retomando Jonassen *et al.* (2002 apud ZACHARIAS, 2016, p. 27) sobre a aprendizagem:

- Os alunos aprendem quando se envolvem em tarefas ou atividades que os levem a indagar, a formular perguntas e a refletir;
- Os ambientes de aprendizagem devem permitir aos alunos relacionar e integrar novas experiências aos esquemas conceituais que já possuem;
- Os alunos aprendem melhor quando conhecem os objetivos e intenções das atividades propostas;
- A colaboração, a observação e o compartilhamento de informação resultam em melhores formas de enfrentar os problemas e desenvolver conjuntamente uma solução;
- Situações autênticas, mais próximas das tarefas reais, são as que melhor contribuem para promover aprendizagens que os alunos possam vincular à vida cotidiana.

Considerações finais

Partindo do pressuposto de que o aluno deve compreender a construção composicional e as relações semânticas e pragmáticas de diversos gêneros, orais ou escritos, para usá-los de forma coerente, é necessário que o professor selecione textos que, “por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas” (BRASIL, 1998, p. 24). E isso deve incluir textos que circulam nas mídias digitais.

Como os gêneros digitais estão presentes na vida dos alunos, a apresentação dessas manifestações linguísticas em sala é uma forma eficiente de adequar o ensino à realidade comunicativa dos estudantes e da sociedade de forma geral, sendo possível, também, o uso

de vídeos do Youtube, *vlogs*, *blogs*, memes, *posts* do Instagram e Facebook, entre tantas outras opções. Para Zacharias (2016, p. 23):

A expansão das tecnologias da informação e comunicação vem transformando a vida em sociedade e alterando nossa relação com os textos. Várias tarefas do nosso cotidiano podem ser realizadas em dispositivos ligados à internet [...]. Os textos são compartilhados, simultaneamente, e permitem a relação e participação do usuário/leitor com o meio, com seus pares e com os emissores das mensagens. As ferramentas de interação oferecem a possibilidade de selecionar o conteúdo de acordo com os interesses e as motivações dos leitores, assim como permite a eles opinar, comentar e comprometer-se com o próprio contexto de participação no qual estão integrados. Essa interatividade não se restringe ao uso e apreensão das técnicas, mas, sobretudo, envolve a maneira como os indivíduos se relacionam, aprendem e têm acesso as informações.

Deve-se, portanto, repensar a prática docente, e o professor precisa desenvolver proposições didáticas para capacitar os alunos a lidarem com um universo de práticas letradas, digitais ou não. A fluidez, a dinamicidade e a transitoriedade dos textos digitais requerem, no entanto, um esforço redobrado desses profissionais.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CARRARA, Anna Carolina Ferreira. **Hipermodernidade e apropriação de gêneros discursivos**: o funcionamento da linguagem e os desafios da prática pedagógica. Projeto de Pesquisa. PAPq: UEMG, 2017.
- CARVALHO, Nelly; KRAMER, Rita. A linguagem do Facebook. *In*: SHEPHERD, Tania G.; SALIÈS, Tania. **Linguística da Internet**. São Paulo: Contexto, 2013.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (orgs.) **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- SHIFMAN, Limor. **Memes in a Digital Culture**. Cambridge: The MIT Press, 2014.
- VIEIRA, Josenia Antunes. Novas perspectivas para o Texto: uma visão multissemiótica. *In*: VIEIRA, Josenia Antunes. **Reflexões sobre a língua portuguesa**: uma abordagem multimodal. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.
- ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas *In*: COSCARELLI, Carla Viana (org.). **Tecnologias para aprender**. Belo Horizonte, Autêntica: 2005.

Leitura complementar

- XAVIER, A.C. Leitura, texto e hipertexto. *In*: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (orgs.). **Hipertextos e gêneros digitais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.



SEÇÃO III

ESTUDOS EM EDUCAÇÃO



CAPÍTULO 8

Deveres de casa: estratégias educativas familiares¹

Fernanda Bevilaqua Costa²

¹ Trabalho resultante de pesquisa desenvolvida no mestrado, realizada na Universidade Federal Fluminense (UFF – Niterói/RJ), sem financiamento, no ano de 2006. A temática “dever de casa” vem sendo discutida, nos últimos cinco anos, na disciplina de Sociologia da Educação, do curso de Pedagogia da UEMG, unidade Carangola, sob o viés do ensino e da pesquisa.

² Mestre em educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Docente da UEMG, unidade Carangola e do Centro Universitário FUNVIC – UniFUNVIC em Pindamonhangaba/SP. E-mail: bevilaqua2011@gmail.com.

Introdução

O dever de casa é uma atividade tipicamente escolar que faz parte do cotidiano de inúmeras famílias e escolas, tanto no Brasil quanto em outros países. Entre pais e professores, é “naturalizado”, pois faz parte do processo de escolarização, mas estudos mostram que cada grupo analisa sua necessidade utilizando concepções diferentes. Estudar o dever de casa, um trabalho relevante na prática escolar e percebido por muitos como um exercício aparentemente natural e obrigatório, pode ajudar a desmistificar essa naturalização.

O dever de casa é pouco problematizado nas ciências sociais, não há estudos que descrevam efetivamente os efeitos positivos dessa tarefa no processo de escolarização. Mas é possível mencionar que os professores consideram “bom aluno” aquele que é acompanhado em casa e cumpre com as suas tarefas, conforme a sistemática escolar (PAIXÃO, 2006).

Há resultados de pesquisa que mostram simetria nas avaliações do aluno e de sua família, feita pelos professores. Um estudo desenvolvido nos 27 estados brasileiros em 2002, por meio de entrevistas com cinco mil professores de escolas públicas e privadas, aponta o acompanhamento familiar como aspecto que mais exerce influência sobre a aprendizagem, aparecendo em 78,3% dos depoimentos. Esse aspecto se destaca nas falas dos professores mais do que a relação professor/aluno (53,9%), competência do professor (31,9%), infraestrutura (14,8%), gestão da escola (9,7%) e nível econômico e social da família (7,1%) (PAIXÃO, 2006).

O dever de casa se tornou um recurso importante por ser um mediador nas relações entre família e escola, pois, através da tarefa escolar, os pais são chamados a participar da educação escolar do filho. Esse convite ocorre por intermédio da escola, mas se estende às políticas

educacionais, que vêm intensificando o incentivo à participação familiar, por meio dessas atividades.

Resende (2012, p. 162) menciona em sua pesquisa que, no conjunto das reflexões existentes sobre os deveres de casa, não é inusitado assinalar as “desigualdades relativas às condições materiais e simbólicas de sua realização pelos estudantes e de seu acompanhamento, pelos pais ou adultos responsáveis, no contexto doméstico”. As desvantagens sociais, econômicas e culturais são realçadas nas condições de acompanhamento familiar no processo de escolarização das crianças. Também, Nogueira, Romanelli e Zago (2000) – ao analisar as dinâmicas que se configuram no interior das famílias, as condições materiais, o apoio nas tarefas e o sentido dado ao dever de casa – dizem que estudos apontam para variações consideráveis nas práticas educativas adotadas por diferentes classes para contribuir com a escolarização dos filhos.

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo apresentar aspectos concernentes às estratégias educativas empreendidas por algumas famílias de camadas popular e média no acompanhamento do dever de casa.

Práticas educativas familiares no acompanhamento dos deveres de casa

Para atender aos objetivos da pesquisa, como lócus, foram definidas três escolas do município de Carangola/MG – duas públicas e uma particular. Buscando obter informações quantitativas sobre o perfil das famílias e sobre a realização do dever de casa, aplicou-se um questionário aos pais de alunos do terceiro ano do ensino fundamental. Posteriormente, foram selecionadas para a entrevista três mães de cada escola, totalizando nove mães.

Cada estabelecimento de ensino foi identificado por Escola **A**, **B** e **C**. A maior parte dos alunos da Escola **A** (rede pública) é proveniente das camadas populares, enquanto a **B** (rede pública) apresenta um percentual de alunos com classe social mais baixa e outros pertencentes às camadas médias. Na Escola **C** (confessional católica), são predominantes os alunos em condições sociais privilegiadas.

De modo a preservar a identidade das famílias, os nomes dos sujeitos são fictícios. Na Escola **A**, nomeamos D. Elia e seu neto Ermânio; Neide e seu filho Diogo; e Sílvia e Iago. Na **B**, identificamos Elizete e seu filho Carlos; Marlene e sua filha Tânia; e Vera e Helena. E na **C**, são Anabel e sua filha Patrícia; Anali e o filho Tadeu; e Jussara e José Marcos.

Segundo Paixão (2006, p. 71), “a aposta que [os pais] fazem na escolarização depende do capital econômico, do capital cultural de que dispõem, do *ethos*, dos valores que organizam seu mundo e da trajetória da família, entre outros fatores”. Isso significa que as perspectivas de escolarização dos filhos variam segundo a origem social das famílias. Nesta pesquisa, observou-se que as três mães da Escola **A** apresentam aspirações de escolarização para os filhos superiores às que conquistaram, duas delas apresentam o desejo de que os filhos cheguem ao ensino superior. Nas famílias de camada popular, a importância da escola e o anseio de que os filhos tenham mais sucesso que os pais é um dado apontado na pesquisa de Bernard Lahire (2004). Embora as condições materiais de vida sejam muito restritas, as exigências com deveres de casa mostram a preocupação com o desempenho escolar.

A mãe de Iago, dona Sílvia, estudou até o sexto ano do ensino fundamental e declara, bastante emocionada, esperar que o filho faça o ensino superior e, conseqüentemente, conquiste uma melhor condição de vida. Já Neide, mãe de Diogo, concluiu o ensino médio e espera que seu filho também alcance esse nível, embora admita que essa

escolaridade não é mais condição para conseguir um bom emprego. Segundo ela, o acesso ao ensino superior possibilitaria ao jovem um emprego mais promissor.

D. Elia e o seu João (avô de Ermânio) são analfabetos. A mãe do garoto, em função do trabalho, precisa morar no Rio de Janeiro, pois não encontra emprego no interior. Com todas as restrições financeiras, culturais e sociais, a avó exige do neto muita responsabilidade com a escola. Ela entende que saber ler e escrever é requisito básico para conquistas profissionais e pessoais, fato que se evidencia em seu discurso: “‘sabê’ lê [sic] e escrever é muito bom, ser estudado é bom, pra subir na vida. A pessoa sem leitura não é ninguém”. A ausência de educação formal parece ter lhe mostrado o quanto custa viver em uma sociedade letrada, em que a possibilidade de participação social fica mais restrita.

D. Elia espera que seu neto estude “até quando pudé [sic]”. Talvez por suas condições objetivas, pela ausência de escolarização e por não compreender a lógica de funcionamento da escola, o horizonte de escolaridade para o neto não seja vislumbrado com especificidade. No entanto, é curioso verificar o quanto a escola faz sentido para essa avó. Ao ser indagada sobre estratégias de acompanhamento dos deveres de casa do neto, menciona que, após fazer as atividades, o neto pode fazer o lanche. Controla isso, apesar de não saber decifrar o código da escrita, através do espaçamento da escrita no caderno. Se a criança parou na metade da folha, terá que avançar um pouco para que a avó se certifique de que ele completou a tarefa. Portes (2000, p. 68) identifica, em alguns depoimentos, “uma atenção para com o trabalho escolar do filho, seguida de acompanhamento e vigilância, mesmo quando a mãe está impossibilitada de interferir no processo pedagógico propriamente dito”.

Já na Escola **B**, essas aspirações também se estendem às três mães entrevistadas. Uma das famílias tem um plano de previdência privada

patrocinado pela Caixa Econômica Federal (CEF), cujo objetivo é constituir uma receita para custear, futuramente, as despesas universitárias da filha. As outras duas famílias asseguram que os seus empenhos profissionais contemplam recursos para pagar o curso superior dos filhos. Elizete não concluiu o ensino médio, mas declara que vai se empenhar para que o filho estude até o ensino superior. Vera almeja que sua filha não pare de estudar, que curse faculdade e outros cursos de formação. Marlene também manifesta esse desejo: “se depender do meu incentivo, que ela [a filha] estude até o doutorado, pós-doutorado”.

Esse discurso se mostrou unânime entre as mães da Escola **C**. De um modo geral, nas três instituições, as entrevistadas manifestaram o sonho de que os filhos ultrapassem a escolaridade delas.

Os dados das entrevistas mostram variações na visão sobre a escola e a família entre as mães. Isso pôde ser percebido ao ouvi-las discorrer sobre os motivos que justificam a escolha do local em que os filhos estudam. Duas famílias da Escola **A**, de origem social mais precária, declararam ter optado devido à proximidade com o lar. A outra entrevistada mostra-se mais preocupada com as possibilidades de aprendizagem do filho.

Em relação às mães entrevistadas da Escola **B**, embora tenham destacado o prestígio social da instituição, foi o trabalho da professora, bastante referendado, que pareceu ter uma conotação mais significativa que o estabelecimento como um todo. Na Escola **C**, a filosofia cristã constitui-se como referência na escolha deste espaço de produção do saber.

Entretanto, observaram-se algumas entrevistadas descontentes com procedimentos escolares. Uma das mães da Escola **C** destaca que a escola pública está sempre em greve e que o professor, por ser efetivo, se mantém na escola, sendo bom ou ruim. Alega que nas instituições

particulares a carga horária é melhor aproveitada que nas públicas e que é possível reivindicar quando o ensino não vai bem, o que oferece possibilidades de melhorias.

Em outro caso, a ideia é de que essa escola, entre outras, é uma opção melhor, mas que seria mediana quanto aos conhecimentos transmitidos. A crítica à escola é por não se preocupar em corrigir erros ortográficos dos alunos do segundo e terceiro ano do ensino fundamental, enquanto que, em anos escolares posteriores, os professores tiram pontos de crianças que apresentam esses erros. Segundo a entrevistada, seu posicionamento na escola quanto a essa incoerência não trouxe significativas alterações.

Outra mãe do mesmo estabelecimento salienta que seu filho está matriculado nessa escola pelo resultado do trabalho que vem sido desenvolvido ao longo dos anos e, essencialmente, pelos princípios morais que a norteiam, por ser uma escola confessional católica: “eu estudei lá e queria que ela [a filha] tivesse os mesmos conceitos que eu tive, ‘né?’, de família”.

Segundo Maria Alice Nogueira (1998, p. 53), as modalidades e os critérios de escolha do estabelecimento de ensino por distintos grupos sociais dependem de vários fatores:

Julgamento sobre o valor escolar do filho, apreciação de suas chances futuras, projeto educativo perseguido, informações sobre o sistema de ensino, imagem dos estabelecimentos, todos eles correlacionados com o nível sociocultural da família.

No conteúdo das entrevistas, os deveres de casa se apresentam como indispensáveis, importantes e que devem, necessariamente, manter-se como uma atividade extraclasse. Porém, algumas mães

apontaram tensões no momento da execução das tarefas, aspecto referendado também nos estudos de Paixão (2006).

Algumas situações de desgaste mencionadas dizem respeito às reações das crianças, por exemplo: uma profere palavras obscenas e se recusa a retornar à escola em função da quantidade de deveres; outra expressa interesse pela leitura de “revistinhas”; ou prefere assistir à televisão. Os conflitos mais comuns estão ligados à vontade de brincar e, diante de tais situações, mães admitem “perder a paciência”, “chamar a criança de lerdá”, emitir palavrões, impedir a criança de assistir à televisão ou fazer o lanche antes dos deveres, ou proibir passeios, brincadeiras etc. Somado a isso, tem-se a atitude punitiva de professores que, quando deveres não são feitos, impedem a participação no recreio. Na Escola **C**, não realizar as tarefas de casa pode levar à perda de pontos na avaliação.

Franco (2002), em pesquisa realizada com pais de classe média, também encontrou muitas situações de restrições ao lazer ou convívio social em função da execução dos deveres de casa. Essa atividade, quando não realizada pela criança, gera ações punitivas tanto do professor como dos pais.

As famílias utilizam diferentes estratégias quando se trata das condições oferecidas para realização das tarefas em casa. Os recursos oferecidos à criança na execução dos deveres escolares e a preparação de atividades complementares pelos pais parecem ter relação com o capital econômico e escolar. As famílias da Escola **A**, com menos capital econômico que as demais, oferecem os materiais enviados pela escola, como livros didáticos e dicionários, e revistas/jornais velhos para recortes. Também não exigem que os filhos façam outros exercícios além daqueles encaminhados por professores. A não ser no caso dos pais de Iago, que solicitam à criança que faça cópias de palavras.

Na Escola **B**, as mães incentivam atividades adicionais, com exceção de uma mãe, que somente o faz quando é solicitada pela professora. Essa mãe, em função das condições sociais de vida, oferece ao filho, no momento dos deveres, apenas os materiais vindos da escola. Enquanto isso, as outras duas buscam ampliar o acervo cultural, pois as crianças têm acesso a materiais escolares, internet, enciclopédias, periódicos, atlas, revistas etc.

As mães da Escola **C**, de um modo geral, desenvolvem atividades extras para os(as) filhos(as), especialmente no período de provas. Foi ressaltado por Franco (2002) que famílias que apresentam condições pedagógicas para o acompanhamento escolar tinham preocupação em coletar dados de pesquisa, antecipando solicitações escolares, e de organizar atividades extras, além daquelas enviadas pela escola. Ainda, duas das entrevistadas dessa escola dispõem de recursos de qualidade para auxiliar na realização das tarefas. A outra cita que os materiais disponíveis se encontram na casa do avô, local em que geralmente a criança faz os deveres.

Nogueira (2002, p. 5) ressalva que:

[...] alguns poucos alunos têm à disposição alternativas e possibilidades – excesso de recursos materiais, técnicos ou financeiros. Muitos outros não contam sequer com o mínimo necessário para viver e muito menos para estudar e cumprir suas obrigações para com a escola.

Essas condições revelam o retrato de como as desigualdades socioeconômicas afetam o cotidiano da prática educativa escolar. Condições que, no estudo, foram estendidas às práticas educativas *familiares*, especialmente no que diz respeito às crianças das camadas populares (NOGUEIRA, 2002).

Segundo Franco (2002, p. 24), por outro lado,

[...] como as famílias de classe média não querem que seus filhos sejam marginalizados [...], o “gerenciamento” dos pais sobre a escolaridade da prole fica bastante evidente no acompanhamento cotidiano desses estudos em casa. O apoio frequente que dão nos deveres de casa exemplifica bem a transmissão familiar de capital cultural e a preocupação deles com o sucesso escolar dos filhos.

A importância do dever de casa para as mães das três escolas parece ser consensual, já que em seus depoimentos as tarefas foram citadas como forma de ampliar saberes, fixar e reforçar conteúdo ou relacionadas à disciplina e responsabilidade. Por exemplo, uma mãe da Escola **A** disse que, com o dever de casa, o conhecimento apreendido na escola torna-se mais sólido. Outras duas entrevistadas entendem que essa atividade incentiva a responsabilidade da criança.

Na concepção de Neide, o dever de casa é um reforço do que a criança aprendeu na escola e assegura melhor desempenho na realização das provas. E ainda oferece condições para o professor verificar se o aluno está se apropriando dos saberes que circulam no espaço acadêmico. Nos relatos de Sílvia e de D. Elia, a atividade enviada ao lar é um elemento que incentiva a responsabilidade na criança. Mesmo sem frequentar os bancos escolares, D. Elia explicita a preocupação com o neto relacionada à realização do dever de casa.

[...] se ele não fazê os dever tudo direitinho, vai ser ruim pra ele mais tarde... Vai ser ruim pra ele porque só tem ele mesmo pra fazê, porque o avô dele não sabe lê direito, os tios dele não para em casa, né? A mãe dele não tá aqui pra ensiná ele, eu também não sei ensiná. Então, ele tem que esforçá, que tudo que ele fizé de bom vai servir pra ele mais tarde, né? É isso que eu falo com ele aqui [sic].

A avó de Ermânio aponta os efeitos da realização das tarefas na vida social futura da criança. Indagada sobre o significado do dever de casa, responde:

Olha, eu não sei muito não, sabe? Porque eu nunca estudei, mas eu acho que é bom, sabe? Eu falo com ele sempre pra ele fazê, a responsabilidade dele, pra chegá em casa, fazê os dever dele primeiro pra depois brincá, né? Às vez, ele fica com preguiça de fazê, mas eu falo com ele: ‘meu filho, cê faz esse dever que mais tarde cê pode ser um homem de bem, pra podê ajudá a sua mãe’, né? [sic].

Elizete, uma das mães da Escola **B**, considera o dever de casa um complemento da aprendizagem escolar. Segundo ela, é provável que a criança não consiga assimilar todos os conhecimentos dados em um dia de aula, mas, por serem elaboradas com base no conteúdo passado pelo professor, as atividades podem ajudar “a entender mais, até porque lá são muitas crianças, ele conversa, tem distração, e aqui a gente senta, é só nós dois”. Ela ainda afirma que o sucesso escolar não resulta da execução do dever de casa, e sim da apropriação do que foi ensinado, pois, se Carlos não frequentasse a escola e somente realizasse os exercícios, não seria suficiente para garantir essa assimilação.

Assim como Elizete, a senhora Marlene considera o dever de casa um complemento da aprendizagem, um recurso que permite a participação da família na vida escolar do filho. Ela acredita que essas tarefas permitem aos pais perceberem o rendimento da criança e os mantêm informados sobre o que está acontecendo na escola. E considera, ainda, que a carga horária não permite contemplar os conhecimentos necessários à formação do aluno, por isso é importante que o ensino seja complementado em casa.

Se a gente for pensar na carga horária, a criança trabalha menos de três horas, o recreio, a troca de material, as perguntas que faz *[sic]* parte também... Então, quer dizer, o tempo é muito curto; então, o dever de casa complementa isso, claro que ele bem elaborado, não como uma obrigação, uma rotina, não, ele tem que ser uma complementação, às vezes uma pesquisa, uma coisa mais interessante ou mesmo uma atividade dentro da sala pra reforçar em casa [...].

Para Vera, o dever de casa serve, principalmente, como recurso de fixação do aprendizado da escola. Ela também se preocupa com um suposto “desperdício” de tempo com as brincadeiras:

[...] as minhas meninas, elas vivem uma vida boa, elas brincam na terra; é até bom essa rua não ser calçada, que elas brincam na terra, elas têm uma vida aqui igual eu tinha quando era criança, que eu morava na roça, e então eu acho assim, mas também ficar só ali não dá certo, porque dá muita confusão, muita fofoca, muita briga [...] então, eu acho que também tem que ficá mais preso dentro de casa, e a hora do dever é uma hora que cê fica ali uma hora, duas horas, né?, dentro de casa fazendo alguma coisa que é bom pra ela, porque ela vai chegar na escola vai saber a matéria *[sic]*.

As mães da Escola **C** apresentam concepções semelhantes sobre o significado do dever de casa. Para Jussara, o dever de casa é essencial para que ela possa acompanhar o desenvolvimento intelectual do filho. Anabel e Anali consideram o dever de casa um recurso para recordar e estudar a matéria dada na escola.

Resende (2012, p. 163) observa que as desigualdades se manifestam no discurso acerca da importância do dever de casa de mães de camada média e popular, pois,

se o dever de casa é considerado favorecedor do desempenho escolar e se o acompanhamento parental a ele é visto como um dos fatores de sua eficácia, isso objetivamente coloca as diferentes famílias em posições desiguais diante do mercado escolar, já que elas não dispõem de condições materiais e culturais idênticas para fazer face a esse papel; e tal desigualdade é tanto mais vivida como sofrimento quanto mais as famílias compartilham dessa concepção que coloca a escolaridade, os deveres de casa e o acompanhamento parental como *valores*.

Os dados relativos às condições de acompanhamento escolar, neste estudo, indicam desigualdades de ordem econômica, social e cultural (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004). Isso gera um sofrimento que é resultante do “fato de que, não sendo indiferentes aos valores escolares”, as famílias nem sempre encontram, “em suas dinâmicas internas, os recursos necessários para corresponder a eles de modo satisfatório” (RESENDE, 2012, p. 163).

A responsabilidade pelo apoio escolar é colocada, mais uma vez, na mãe, discussão já apresentada por Franco (2002), Nogueira (2002) e Carvalho (2004). O trabalho de acompanhar não somente os deveres de casa, mas todo processo educacional, em geral, tem sido tarefa das mães. São ações “consideradas femininas não só pela escola ou pelas famílias, mas fazem parte da construção do feminino em nossa sociedade” (PAIXÃO, 2006, p. 69). Embora algumas mães admitam que essa responsabilidade deve ser direcionada aos dois responsáveis, as entrevistas mostram que, na prática, são elas que se ocupam com frequência dessa atividade.

Vale ressaltar, entretanto, que, quando o apoio não é exercido pelas mães, as razões incluem a ocupação profissional delas ou a existência de um capital cultural mais elevado por parte do pai, que garante à criança um acompanhamento de mais qualidade. Entre as nove entrevistadas, essa situação acontece mais diretamente em apenas dois casos. Uma delas integra uma configuração familiar monoparental, vive sozinha com a filha, trabalha em dois turnos e no outro cursa faculdade. Por isso, impossibilitada de “cuidar” completamente dos afazeres escolares da criança, recorre aos sobrinhos. O caso mais atípico, por não ser regular a ajuda do pai, acontece na família de um aluno da Escola **A**: mãe e pai têm praticamente o mesmo nível de escolaridade, mas quando ele se encontra em casa, assume o papel de acompanhar os estudos do filho, criando alternativas, por exemplo, para tornar a letra da criança mais legível. Isso porque o pai é provido de um capital cultural que lhe confere mais condições de apoio.

Observa-se que a sociedade atual se depara com diferentes arranjos familiares; há famílias nucleares (compostas por pai, mãe e filhos); monoparentais (pai ou mãe são provedores); recompostas (famílias oriundas de outros matrimônios que se unem formando novos lares); outros parentes incorporados; pessoas do mesmo sexo; lares unipessoais e formados por casais sem filhos (PAIXÃO, 2006). No entanto, segundo Paixão (2006, p. 67), “a escola tende a trabalhar com a ideia de que existe um arranjo familiar considerado mais adequado e que favorece um melhor desempenho do aluno”. Não são todas as famílias em que a mãe pode ficar responsável por cuidar somente do lar. Assim, desse cenário, emergem demandas de outras pesquisas que possam pensar as relações família-escola, sob o viés da família.

Considerações finais

Algumas pesquisas constataam, com base nos depoimentos do pessoal escolar, que os pais não acompanham a vida escolar dos filhos (PARO, 2000), porém o nosso estudo demonstra que, em muitos casos, há apoio e cuidados com os estudos dos filhos, inclusive nas camadas populares e médias.

Embora o dever de casa seja naturalizado como uma atividade cotidiana e compulsória, observou-se nas três escolas visitadas a inexistência de uma proposta de orientação a respeito do assunto, já que não há um documento normativo que norteie a sua execução.

Se o dever de casa é considerado por todas as entrevistadas como uma necessidade no processo de escolarização, o seu significado assume dimensões diferentes entre elas. O dever de casa é importante por diversos motivos: favorece o processo de escolarização dos filhos, pois reforça e complementa o aprendizado; favorece o desenvolvimento de comportamentos considerados desejáveis, como disciplina, responsabilidade e controle; é também uma prática com dimensões socializantes; favorece a relação do filho com os pais, visto que proporciona um momento de convívio que os aproxima; atua como indicador do que acontece na sala de aula.

Essas diferenças são reveladas nos depoimentos recolhidos. Para duas integrantes das famílias da Escola **A**, o dever de casa tem efeito de socialização, enquanto que, para a outra, tais atividades contribuem para a aquisição de conhecimento. Todas as mães das escolas **B** e **C** consagram essas atividades como elemento importante para o desenvolvimento cognitivo.

Apreende-se que, em geral, as mães com um grau mais alto de capital escolar e cultural consideram tais exercícios como recursos importantes na apropriação de saberes. Enquanto os pais de camadas

populares, em geral, preocupam-se com o processo de socialização. Em pesquisa desenvolvida por Paixão (2005), com catadoras de materiais recicláveis, há fortes expectativas de que a escola desempenhe funções de socialização de seus filhos, ensine a se comportarem, a circular em nos espaços sociais, ensine-os a serem educados e polidos.

Diante das muitas dificuldades enfrentadas por famílias das camadas populares, é interessante observar, como revela Portes (2000), que as limitações de ordem econômica não as impedem de se empenharem em um trabalho escolar, mesmo que seja apenas em etapas como planejamento elementar, por exemplo, escutando os filhos e colaborando para que deem conta das exigências escolares. Os pais se empenham em uma educação para a vida (honestidade, respeito, honra), fornecendo a presença da ordem moral doméstica (PORTES, 2000, p. 67-72).

As práticas educativas familiares empreendidas pela classe média não são tão elementares assim. Uns cuidam para que o filho amplie os saberes escolares, outros criam mecanismos de sustento universitário futuro ou disponibilizam um bom acervo cultural para a realização das tarefas escolares. Ainda, demandam atividades além daquelas exigidas pela escola, aumentando as chances objetivas de sucesso escolar para a prole.

Referências

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola. **Rev. Bras. Educ.**, n. 25, p. 94-104, jan./abr. 2004.

FRANCO, Olívia Carvalho de Mello. **Práticas familiares em relação ao dever de casa**: um estudo junto às camadas médias de Belo Horizonte. 2002. 152 p. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2002.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 2004.

NOGUEIRA, Maria Alice. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural. **Rev. Bras. Educ.**, n. 7, p. 42-56, jan./abr. 1998.

NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. **Família & escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. A herança familiar desigual e suas implicações escolares. In: NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p.59-82.

NOGUEIRA, Marta Guanaes. **Tarefa de casa**: uma violência consentida? São Paulo: Loyola, 2002.

PAIXÃO, Lea Pinheiro. Compreendendo a escola na perspectiva das famílias. In: MULLER, Maria Lúcia Rodrigues; PAIXÃO, Lea Pinheiro. **Educação, diferenças e desigualdades**. Cuiabá: EdUFMT, 2006. p. 57-82.

PAIXÃO, Lea Pinheiro. Significado da escolarização para um grupo de catadoras de um lixão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, São Paulo, p. 141-147, jan./abr. 2005.

PARO, Henrique. **Qualidade do ensino**: a contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2000.

PORTES, Écio Antonio. O trabalho escolar das famílias populares. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. **Família & escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 61-80.

RESENDE, Tania de Freitas. Dever de casa, espelho de desigualdades educacionais e sociais. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 159-184, Set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v28n3/ao8v28n03.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2017.



CAPÍTULO 9

A importância da música na integração do processo ensino – aprendizagem, a suavidade e o aprender – Cantar é construir¹

Glaciene Januário Hottis Lyra²

¹ Artigo desenvolvido no âmbito das aulas de Ludicidade, na UEMG, unidade Carangola.

² Escritora e mestra em teologia, educação e religião pela UFRGS. Psicanalista e psicopedagoga clínica e hospitalar. Professora e coordenadora de extensão na UEMG, unidade Carangola, entre 2014 e 2017. E-mail: hottislyra@gmail.com.

Introdução

Quando um bebê nasce, seu cérebro é uma confusão de neurônios que aguardam para serem entrelaçados na intricada tapeçaria da mente. São circuitos não programados, puros, com um potencial quase infinito, que um dia poderão compor músicas. Se os neurônios forem estimulados, se conectarão com outros e passarão a fazer parte da circulação do cérebro. Sem estímulos, poderão morrer. São as experiências da infância que determinam quais neurônios serão desenvolvidos e quais habilidades serão aprimoradas.

Segundo Stefani (1987), estudiosos perceberam que a prática musical faz com que o cérebro funcione. De acordo com eles, se o contato com a música for feito por apreciação – isto é, simplesmente ouvindo com atenção e propriedade (percebendo as nuances e forma da composição) –, os estímulos cerebrais tornam-se bastante intensos. Então, para a música contribuir com os estímulos cerebrais não é necessário, nem obrigatório, tocar algum tipo de instrumento musical. Ao mesmo tempo em que ela possibilita essa diversidade de impulsos, também pode, por seu caráter relaxante, estimular a observação e facilitar a aprendizagem.

Uma vez estabelecidas as conexões entre os neurônios, existem limites de tempo, chamados “períodos críticos”, para a capacidade do cérebro de criá-los por si próprio. São janelas de oportunidades que a natureza abre, antes do nascimento, e que depois se fecham uma a uma. Isso não quer dizer que só há aprendizagem nesse momento, mas que ela ocorre mais facilmente (ROSA, 1990).

A habilidade de resolver cálculos matemáticos e a lógica desenvolvem-se do nascimento aos quatro anos. Observa-se que crianças cujas mães falam mais com elas nesse período possuem vocabulário maior que as que têm contato com pessoas mais taciturnas. Aulas de

música nesse período podem ajudar no desenvolvimento de habilidades espaciais.

Do nascimento aos 10 anos desenvolve-se a linguagem. Os circuitos do córtex auditivo, representando os sons que formam as palavras, são conectados por volta dos 2 anos, mas o vocabulário infantil continua crescendo após essa fase. A introdução de uma segunda língua nesse período permite que a criança a domine perfeitamente (ROSA, 1990).

O cérebro musical se desenvolve dos 3 aos 10 anos. Nesse estágio, há a necessidade de cantar música para as crianças: melodias estruturadas e, principalmente, clássicas. Se ela demonstra aptidão ou interesse musical, deve-se estimular o aprendizado de um instrumento o mais cedo possível. Assim, o ensino fundamental coincide com o período em que a mente infantil está aberta à aprendizagem musical.

Trabalhar música em sala de aula contribui para o desenvolvimento cognitivo e emocional. E, além disso, a criança que tem oportunidade de fazer experiências musicais amplia sua forma de expressão e de entendimento do mundo em que vive, desenvolvendo o pensamento criativo. O uso da música em escolas tem revelado sua importância para auxiliar no desenvolvimento infantil. Através de canções, a criança vive, explora o meio circundante e cresce do ponto de vista emocional, afetivo e cognitivo. Também a ajuda a criar e recriar situações que ficarão gravadas em sua memória e que poderão ser reutilizadas quando adulto.

Segundo Abramovich (1997), a música tem o poder de integrar pessoas de diversos níveis, gerações e etnias, pois seu apelo social não reconhece cor, raça, religião ou nível social. Ela se coloca como instrumento social forte e a socialização da criança está ligada intimamente a ela.

A rigidez da escola cerca o cotidiano do aluno, levando-o a se tornar mero executor de tarefas, distanciando-o da realidade exterior e silenciando sua individualidade. A generalização leva à uniformização de hábitos, informações e preferências. Todos passam a fazer parte da homogeneização cultural, devido à proximidade de certos produtos, inclusive a música, veiculados pelos meios de comunicação.

A escola precisa compatibilizar-se com as necessidades dos estudantes, tornando as atividades musicais mais interessantes, significativas e atraentes. Não adianta reformular ou complementar programas de ensino, se a didática e a metodologia na prática continuam desatualizadas, se limitando a transmitir os conhecimentos em aulas expositivas de maneira fastidiosa. É necessária uma nova concepção de aprendizagem que se desloque para uma organização não linear dos conteúdos, deixando os alunos interagirem com o meio social por meio das relações estabelecidas com o professor e a classe.

Para Dalben (1991 apud LOUREIRO, 2004, p. 67):

O aluno submerso na escola com uma malha de conteúdos e metodologias desconexos, submerso num espaço onde nada escolheu, nada discutiu e onde nunca ninguém o ouviu, se vê repleto de aulas, de concepções de educação contraditórias, onde uns digladiam-se com outros em busca também de espaços próprios.

De acordo com Ferreira (2001), fazemos parte de uma organização de vibração chamada natureza, cujo compositor é assunto a ser tratado por teólogos ou religiosos. A questão aqui é vibração e som, afinal considera-se som tudo aquilo que soa e emite vibrações. Os sons são capazes de orientar movimentos no ambiente e tudo que nele está. Por exemplo, mesmo de olhos fechados é possível perceber

o que está ocorrendo ao redor, por meio da audição e da percepção (BEYER, 2005).

É importante que todos possam começar a compreender e a utilizar a música não apenas em sala de aula, mas também em seu cotidiano, pois a música contextualiza a vida das pessoas. E, através dela, tentamos expressar aquilo que realmente sentimos, por isso, damos razão à antiga máxima: “quem canta, seus males espanta”.

Assim como não podemos ignorar o gosto musical dos alunos, não podemos negar-lhes a possibilidade de ampliar seu repertório. Desse modo, professores e estudantes devem buscar um consenso ao selecionar as canções a serem reproduzidas ou tema a ser abordado em sala de aula, pois esse tipo de ensino-aprendizagem envolve conscientização e disposição para esclarecer a real proposta da educação musical. Além disso, sempre que necessário, deve-se fazer a revisão periódica de seus pressupostos, que precisam, antes de tudo, estar em sintonia com as necessidades, expectativas e formação integral do aluno.

Docentes, em geral, não relutam em aceitar estímulos diferentes ou até mesmo avessos aos seus, porém têm problemas em se deter diante de uma questão não resolvida que precisa ser trabalhada e aprofundada. Na prática escolar, encontram-se dois mundos em polos opostos, um que representa desejos e atitudes característicos do mundo “intocável” vivenciado pelos alunos, e outro relacionado ao que é considerado “adequado” pelos professores.

A música popular do cotidiano da criança deve ser utilizada em sala de aula e respeitada, isto é, não deve ser ignorada pelo professor e, sim, privilegiada por ele. É comum que a educação desconsidere esse estilo musical, porém trabalhar com o que o aluno gosta é uma forma de trazer motivação para o processo ensino-aprendizagem. Desse modo, deve-se buscar uma prática educativa cujos conteúdos

e métodos respeitem os interesses de estudantes e da comunidade onde vivem e constroem suas experiências.

Então, a escola deve oferecer música popular, clássica, de massa, folclórica, de vanguarda, religiosa, entre outras denominações que reforcem a pluralidade do universo musical. Ou seja, deve-se oferecer uma variedade cultural para que os alunos possam escolher o que mais lhes interessar.

Para Ferreira (2001), o educador que utiliza músicas infantis em sua metodologia consegue uma alfabetização mais rápida, pois a letra da música com sílabas repetitivas e rimadas pode estimular a criança. Assim, diante dessa educação musical, melhora-se o entendimento do significado das palavras e, ainda, pode-se desenvolver a coordenação motora a partir dos gestos. Além disso, o nível de escolaridade e a criatividade musical são estímulos para os progressos econômicos, sociais e políticos em diversos casos.

A criança, a música, a sociedade e a escola

Toda criança gosta de música, desde a mais lenta canção de ninar que embala o sono do bebê até a música agitada para dançar. A música para ser cantada, tocada ou dançada é um ótimo recurso didático para pais e professores. Conviver com ela desde cedo pode ser um caminho para um crescimento mais forte e saudável, com consciência das potencialidades intelectuais, cognitivas e emocionais. Por isso, é importante dar aos jovens a oportunidade de participar de um grupo que estuda e prepara o desenvolvimento musical.

As crianças, ao nascerem, são acolhidas por canções de ninar, parlendas e móveis musicais, que podem tornar até seu sono mais tranquilo. Na infância, principalmente na idade escolar, nossa cultura propicia um esquema de como uma canção deveria ser, produzindo

melodias ouvidas ao seu redor de maneira razoavelmente precisa. Porém, exceto entre crianças com grande talento musical ou que tenham oportunidades, o desenvolvimento musical adicional é insuficiente depois que se iniciam os anos escolares (ROCHA, 2000).

Nada melhor que as cantigas de roda para facilitar a socialização, o raciocínio lógico, a linguagem verbal, a coordenação motora, a linguagem do corpo, a identificação da realidade e a interação com o ambiente, pois estimulam a lateralidade, o reconhecimento das cores e dos números (JEANDOT, 1993).

Música é arte, e libertar-se da técnica é importante. Assim, o professor deve incentivar a interação com a música, deixá-la fluir, improvisar e brincar com os sons vocais e instrumentais que trazem encantamento e possibilitam descobertas para crianças, jovens e adultos, utilizando-a como estratégia que promove o bem viver. Também, ela contribui para um ambiente mais alegre, proporcionando receptividade aos alunos em sua chegada, e oferece um efeito calmante após períodos de atividades físicas mais intensas ou em momentos de tensão, por exemplo, avaliações (LOUREIRO, 2003).

Antes de nascer, o bebê já entra em contato com sons do mundo exterior, a ciência comprova que o feto sente vibrações. Assim sendo, o que uma mulher grávida ouve, fala ou canta seu feto ouvirá. Ele sente cada vibração, e isso pode acalmá-lo ou agitá-lo. E depois do nascimento esse sentido aumenta de intensidade e o acompanhará por toda a vida.

A partir disso, tem-se a percepção de que o ritmo começa a fazer parte de seu mundo já na infância. Sacudir ou bater seus brinquedos e andar são os primeiros exemplos inconscientes de ritmo.

Segundo afirma Correia (1975, p. 302), “a finalidade da música é expressar sentimentos, emoções e, também, manifestar impressões”.

Ela pode nos alegrar ou entristecer, os sentimentos ou emoções provocadas pela música podem ser muito fortes. Adultos e crianças têm possibilidade de sentir-se tocados pela música, chegando a chorar ou até mesmo sorrir ao ouvi-la. Por ser profundamente sensível, a criança reconhece índices emocionais na estrutura musical e essa percepção aumenta durante seu desenvolvimento. Mas a influência da música não consiste apenas no emocional, pois ela produz reações fisiológicas cujas amplitudes dependem do conteúdo emocional. O medo e a alegria suscitam uma forte reação cutânea – a transpiração. As músicas com andamento rápido e forte, com muita dinâmica musical, podem provocar tal reação física.

O cérebro aprende a processar as estruturas musicais somente ouvindo uma melodia. O bebê reage ao ouvir um som mais agudo procurando-o ou até denunciando surpresa, mamando mais rapidamente. Por isso, o professor, ao expor a criança a diferentes sons e ritmos, estará estimulando sua mente, auxiliando no processo de aquisição das estruturas cerebrais necessárias para uma melhor apreciação musical.

Além disso, a música pode ser utilizada de forma específica, por exemplo, como auxílio na recuperação e manutenção da saúde mental, no caso da musicoterapia. Usando instrumentos simples e o próprio corpo, o musicoterapeuta pode ajudar a vencer traumas, medos, dores, estresse e inquietações. Existem, inclusive, projetos com crianças em situação de rua que têm obtido êxito.

O preconceito de que é preciso ter dom para fazer música não tem razão de existir. Qualquer pessoa pode aprender música e se expressar através dela, desde que sejam oferecidas condições necessárias para a sua prática. Entretanto, assegurar um lugar para as atividades musicais no contexto escolar não tem sido tarefa fácil e, em geral, se restringe à educação infantil, desaparecendo do currículo nos anos posteriores. O desafio, portanto, é promover, de modo democrático e

amplo, uma educação de qualidade para a escola regular de ensino básico (CORREIA, 1975).

Sabemos que, efetivamente, essas práticas pedagógicas não estão ao alcance de todos, por isso, muitas vezes, a escola prioriza alunos que já possuem uma educação cultural e socialmente diferenciada, vindos de uma classe social mais culta, tornando o ensino elitista. Há também casos em que as crianças não gostam de aula de música. Essas reações adversas podem ser atribuídas a algum tipo de discriminação ou outras situações enfrentadas durante a escolarização, por exemplo, afirmações de falta de talento ou professores que priorizam a teoria musical (domínio da leitura e escrita de notas musicais) antes da introdução ao mundo sonoro, ignorando qualquer conhecimento anterior dos estudantes.

Um exemplo dessa questão é o fato, bem comum, de que as crianças entre seis e oito anos sabem os nomes de diversos instrumentos musicais, mas não os associam ao objeto. Portanto, antes de entrar em qualquer conteúdo específico, é necessário conversar com os alunos para tentar descobrir o que eles já sabem, o que percebem e quais ideias têm sobre o assunto.

Lidar com os desafios que se apresentam no dia a dia do processo ensino-aprendizagem é o cotidiano de professores em todas as escolas, pois se apresentam questões como a melhor maneira de ensinar conteúdos que os alunos têm mais dificuldades e como atrair a atenção das crianças e auxiliá-las a aprender cada vez mais. Há a necessidade de proporcionar aulas dinâmicas, mais interessantes, prazerosas e de qualidade, de forma a ajudar no processo da aprendizagem sem deixar de lado espaço para invenção e criatividade pessoal. A música é lúdica e estimula a construção do conhecimento e pode ser uma das ferramentas para superar dificuldades.

Para Ferreira (2001), as crianças tendem a gritar quando brincam ou discutem entre si, ou seja, tentar controlá-las também é um desafio para o professor, e o ideal é procurar mecanismos que chamem atenção sem competir com os alunos. Silenciar as crianças é importante antes de qualquer atividade que exija concentração ou tenha relação com coordenação motora, lateralidade e orientação espacial e temporal. Esses conceitos são pertinentes à psicomotricidade, área que estuda o movimento com o qual a criança se relaciona com o mundo, transmite suas emoções e descobertas. Trabalhar com movimentos pode proporcionar prazer à criança e conferir um sentido lúdico às atividades. Entretanto, ao pensar nesses temas como tópicos a serem estudados pelos alunos, aparecem desafios: como levá-los a tomar consciência desse movimento? Como reconhecer o pulso e o andamento de uma canção e não os perder mesmo durante pausas?

Desafios para ensinar e aprender com a música na sala de aula

Vivenciar uma sala de aula e lidar com desafios que se apresentam no dia a dia no processo ensino-aprendizagem é o cotidiano dos professores em todas as escolas. Ao desempenhar tal tarefa, eles se veem diante de várias questões e algumas delas são como ensinar melhor o conteúdo que os alunos têm mais dificuldade para aprender e quais desafios propor fim de atrair a atenção das crianças e auxiliá-las a aprender cada vez mais. Há necessidade de proporcionar aulas dinâmicas, mais interessantes, prazerosas e de qualidade que ajudem no processo de aprendizagem sem deixar de lado o espaço para invenção e a criatividade pessoal.

Segundo Souza-Silva (2000), a música também deve ser estudada como matéria em si, como linguagem artística, forma de expressão e bem cultural. A escola deve ampliar o conhecimento musical do aluno,

criando oportunidades para convivência com diferentes gêneros musicais e estilos e proporcionando momentos de análise reflexiva, de maneira a permitir o desenvolvimento de senso crítico. É importante que as crianças tenham acesso à música, a despeito de seu ambiente sociocultural de origem.

A música é uma linguagem capaz de comunicar sentimentos, pensamentos e sensações. Está presente em todas as culturas e faz parte da educação há muito tempo (LOUREIRO, 2003). Melhora a aprendizagem de todas as matérias e ajuda a entender que nem tudo na vida é quantificável, assim como exalta o espírito humano, proporcionando bem-estar em todas as fases de sua vida. Também, segundo Brito (2003), pode contribuir para melhorar a memória, fixar conceitos e aprender com prazer. Além disso, pode acalmar crianças hiperativas e auxiliar na recreação. Diante do exposto, é possível afirmar que musicalizar é um processo que completa o desenvolvimento infantil, que vai ao encontro dos interesses de pais e professores e proporciona benefícios (SOUZA-SILVA, 2000).

Hoje em dia, o aprendizado musical apresenta às crianças sons e ritmos por meio de jogos e recreação, pois aulas de música como um tormento, onde os símbolos musicais apareciam como garatujas que apenas representavam som e ritmo, já não são mais usuais (LOPES, 2000).

Através da música o educador pode explorar e desenvolver características no aluno, uma vez que esse aprendizado envolve ouvir, fazer, entender, apreciar, compor, improvisar e praticar. O processo é longo e contínuo e depende de paciência, observação e, principalmente, de muito interesse do professor para vencer os desafios do dia a dia na sala de aula.

O papel do professor

O educador precisa encontrar estratégias e recursos para estimular a vontade de aprender, deve motivar a criança. A metodologia musical deve envolver pesquisas sobre ritmo, melodia e harmonia, facilitando o entendimento dos sons. Com isso, privilegiar o trabalho com a música na educação infantil auxilia as crianças em seu desenvolvimento, amparando-as para, primeiramente, quebrar o preconceito de que não sabem cantar ou não têm ritmo. Assim, o papel do professor é desenvolver o gosto pela música e despertar a criatividade, ou seja, ele deve dar espaço e permissão, sem censuras ou críticas, para evitar bloquear as manifestações artísticas dos estudantes ou impedi-los de se arriscar (LOPES, 2000).

A mediação do professor é essencial, pois, como formador de conhecimentos, ele deve ajudar as crianças no conhecimento e aprimoramento da linguagem musical. Para Vygotsky (1998), ele pode fazer papel de mediação, intervindo na zona de desenvolvimento proximal de modo a possibilitar o desenvolvimento potencial, a partir dos conhecimentos já internalizados na interação do estudante com o ambiente e com os outros. A partir desse ponto de vista, o papel do professor é de fundamental importância, e a linguagem musical é uma forma de expressão mediadora. Entretanto, a intermediação da cultura musical não se constitui em privilégios do educador, pois as relações da criança com outras pessoas mais experientes na área musical auxiliam a internalização dos processos interpsíquicos que vão se tornando intrapsíquicos à medida que ela amadurece.

No livro *Música na Educação Infantil*, Brito (2003) expõe uma visão da música não como um objeto funcional, mas como um ambiente importante para o desenvolvimento do ser humano. Ela não deve ser vista só como divertimento e sim passar a atuar como elemento para o aprendizado, estímulo da percepção e desenvolvimento das

linguagens. Para entender música, é indispensável que a criança primeiramente estabeleça esse conceito. Segundo a autora, entender gestos e movimentos sob o formato de oscilações sonoras é parte de uma consciência sobre o mundo em que vivemos. A partir disso, pode-se perceber a paisagem sonora e um mundo musical.

Utilizando essa metodologia, o educador deve apresentar a música como forma de linguagem, não se esquecendo das raízes culturais. É através da linguagem musical que podem ser expressados sentimentos e pensamentos, entre o som, o silêncio, a voz, o ritmo e o movimento.

Ao cantar, o professor deve produzir sons vocais diversos por meio de imitação de ruídos ou de animais, utilizando o seu próprio corpo, batendo palmas e batendo os pés, pois assim estará contribuindo para o desenvolvimento da percepção e atenção das crianças. É necessário ter cuidado para evitar que o excesso de gestos, durante a execução de uma melodia ou em jogos e brincadeiras cantadas, distraia os alunos e faça com que parem de cantar, contrariando sua tendência natural de integrar a expressão musical e corporal.

Considerações finais

A música está presente na vida do ser humano e é uma das mais importantes formas de expressão, por isso, faz parte de todas as culturas, apresentando-se em festas, comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas e políticas.

Diversas áreas do conhecimento podem ser estimuladas com a prática da musicalização na educação infantil. De acordo com essa perspectiva, a música é concebida como um universo que transborda a expressão de sentimentos, ideias e valores culturais e que facilita a comunicação do indivíduo com ele mesmo e com o meio em que vive.

Além disso, ela pode ser considerada um agente facilitador do processo educacional, auxiliando no desenvolvimento humano, físico, mental, social, emocional e espiritual. Assim, faz-se necessária a sensibilização dos educadores para as possibilidades da música de oferecer bem-estar e conhecimento das potencialidades dos alunos, pois ela fala diretamente ao corpo, à mente e às emoções.

A presença da música na educação infantil colabora com a percepção, estimula a memória e a inteligência. Ainda, se relaciona com habilidades linguísticas e lógico-matemáticas, ao instigar procedimentos que ajudam os alunos a se conhecerem e se orientarem melhor no mundo. Além disso, a música também vem sendo utilizada como maneira de despertar noções de respeito e consideração pelo outro, abrindo espaço para outras aprendizagens.

Esse trabalho com música tem influência positiva no processo de ensino e aprendizagem, porque sua receptividade é grande junto às crianças. É um excelente coadjuvante para o educador, desde que ele saiba utilizá-la da forma adequada, relacionando-a com cada um dos objetivos propostos. Isto é, não existe uma receita pronta para se obter êxito com as atividades musicais, pois depende de esforço e competência. Dessa forma, para utilizar a música como metodologia, o educador deve gostar de música, ela precisa ser significativa para ele e para as crianças.

Introduzir a música nas atividades escolares possibilita uma aprendizagem mais prazerosa, sem sofrimento para a criança e um ensino cujos resultados mais eficazes aumentam o nível de satisfação dos professores.

Referências

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione. Coleção pensamento e ação no magistério, 1997.
- BEYER, Esther (org.). **O som e a criatividade**. Reflexões sobre experiências musicais. Santa Maria: UFSM, 2005.
- BRITO, Teca Alencar. **Música na educação infantil**: proposta para a formação integral da criança. 2. ed. São Paulo: Petrópolis, 2003.
- CORREIA, R. M. C. M. M. **Contextos formais de educação e desenvolvimento da criança – contributos para a educação pré-escolar**. Universidade Nova de Lisboa, 1975. Disponível em: https://run.unl.pt/bitstream/10362/290/1/correia_1993.pdf. Acesso em: 14 jul. 2020.
- FERREIRA, Martins. **Como usar a música na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2001.
- JEANDOT, N. **Explorando o universo da música**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1993.
- LOPES, E. M Teixeira (org.). **Lendo e escrevendo Lobato**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- LOUREIRO, Joaquim. **Gestão do conhecimento**. Lisboa: Centro Atlântico, 2003.
- LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. A educação musical como prática educativa no cotidiano escolar. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, p. 65-74, mar. 2004. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed10/revista10_artigo9.pdf. Acesso em: 13 jul. 2021.
- ROCHA, E. A. C. A formação dos professores de educação infantil: perspectivas indicadas na produção acadêmica brasileira. In: CONGRESSO INTERNACIONAL OMEP, 2000, Rio de Janeiro. Anais do Congresso Internacional da OMEP. **Infância Educação infantil: Reflexões, para o início do século**. Rio de Janeiro, 2000, p. 223-234.
- ROSA, L. S. S. **Educação musical para a pré-escola**. São Paulo: Ática, 1990.

SOUZA-SILVA, J. C. **Aprendizagem organizacional:** Desafios e perspectivas ao desenvolvimento de comunidades de prática. Salvador: Editora Conhecimento Superior, 2000.

STEFANI, Gino. **Para entender a música.** Rio de Janeiro: Globo, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **La imaginación e la arte em la infancia.** Madrid, Akal, 1998.

Leitura complementar

ALMEIDA, Theodora Maria Mendes de (coord.). **Quem canta seus males espanta.** São Paulo: Editora Caramelo, 1998.

BEAL, Ana Rosa; THIESEN, Maria Lucia. **Pré-escolar, tempo de educar.** São Paulo: Ática, 1987.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Conhecimento de mundo. Brasília, MEC/SEF 1998.

CARVALHO, Monica Fontanari. **Pré-escola da música:** musicalização infantil. Rio de Janeiro: Ática, 1987.

COOL, César; TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo Arte.** São Paulo-SP: Ática, 2000.

KARBUSICKY, Vladimir. **Grundriss der musikalischen Semantik.** Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Tradução não publicada de Esther Beyer, 1986.

LOUREIRO, Alcília Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental.** 7. ed. Brasília: Papyrus, Ministério da educação FNBE do professor, 2010.

MEDEIROS, Ana Elisa Gonçalves de Oliveira. **Música:** Soluções para dez desafios do professor. 1º ao 3º ano de ensino fundamental. São Paulo: Ática, 2011. 96 p. (Nós da educação).



CAPÍTULO 10

Fechamento de escolas do campo: impactos socioculturais nas comunidades rurais¹

*Elizete Oliveira de Andrade*²

*Mislaine dos Reis Ventura*³

1 Este texto tem como referência principal a pesquisa “Fechamento de escolas do campo: análise do impacto gerado nas comunidades rurais” realizada em 2015, sob a orientação da Prof.^ª Dr.^ª Elizete Oliveira de Andrade, na qual Mislaine foi bolsista de iniciação científica pelo Programa de Apoio à Pesquisa (PAPq) da UEMG.

2 Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora da UEMG, unidade Ubá. Pedagoga de Escolas Municipais do Campo em Carangola/MG. E-mail: elizete.andrade@uemg.br.

3 Graduada em Pedagogia pela UEMG, unidade Carangola. Pós-graduada em Educação Infantil Especial e Gestão do Trabalho Pedagógico. Professora e especialista em Educação Básica em escolas de Fervedouro/MG. E-mail: mislaine-rv@hotmail.com.

Iniciando a conversa

Muitos municípios brasileiros vêm transformando o número de alunos em critério para a permanência das escolas do campo, tendo como parâmetro o dispositivo valor-aluno, atribuído pelos artigos 31 a 36 do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a Lei nº. 11.494/2007 (BRASIL, 2007). Dados do Censo Escolar de 2014, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apontam que, em Minas Gerais, foram fechadas 290 escolas do campo apenas nesse ano, sendo 4.084 o total no país.

O fechamento dessas escolas tem se tornado frequente, e muitos são os impactos socioculturais gerados na vida campesina, pois a comunidade rural fica fragilizada, uma vez que, quando isso acontece, “a articulação dos moradores em projetos comuns que assegurem seus direitos fica comprometida” (KREMER, 2006, p. 3). Ao refletir sobre essa perspectiva, desenvolvemos uma pesquisa que teve por objetivo entender e analisar os impactos socioculturais gerados pelo fechamento de escolas do campo no município de Fervedouro, Minas Gerais, localidade que, ao longo das últimas duas décadas, foi muito afetada por essa situação.

A desativação das escolas do campo é um retrocesso em meio às conquistas no âmbito educacional, pois, a cada instituição de ensino a menos, tira-se da população um patrimônio cultural e uma referência local. A comunidade enfraquece, porque não é só ambiente de estudo, mas também onde são discutidos assuntos relativos aos interesses da coletividade da região. Portanto, é ponto de articulação comunitária, além de ser espaço idealizado para a preservação da memória daquele povo.

Dessa forma, fechar uma escola do campo é permitir “a inserção da infância, adolescência e juventude nos centros e escolas urbanas,

para sua socialização nos valores e na cultura urbanos” (ARROYO, 2007, p. 160). E, mediante essa situação, crianças e jovens ficam à mercê de uma educação que não reconhece a realidade do povo campestre e que corrobora para que esses estudantes não se reconheçam como sujeitos sociais no seu espaço de vida, ou seja, o campo.

Paulo Freire (1981, p. 119) afirma que:

A educação passa pela questão da identidade cultural. Assumir uma posição de sujeito no mundo implica situar-se histórica e territorialmente, como produtor de cultura: sendo os homens seres em ‘situação’, se encontram enraizados em condições tempos-espaciais que os marcam e a que eles igualmente marcam.

O fechamento de uma escola gera sentimento de impotência, de tristeza, de desvalorização do lugar e até de perda da história, pois, para a comunidade rural, a escola não se restringe ao processo formal de educação dos filhos, como já mencionado. Permitir que essas pessoas expressem os sentimentos que as atravessam, seus valores, suas subjetividades e suas muitas formas de se relacionar com a escola é uma maneira de compreender melhor os impactos socioculturais causados pelo evento.

A pesquisa nas comunidades rurais

No município de Fervedouro/MG, nos últimos anos, foram fechadas cinco escolas do campo: E. M. Alto Castelo, E. M. Francisco Elias de Souza, E. M. Laura Garcia Goldsmith, E. M. São Domingos e E. M. Brigadeiro. Ficaram em funcionamento apenas duas escolas municipais e uma estadual: E. M. Ribeirão do Jorge, E. M. Rosa Verde e E. E. Samambaia. Para este estudo, entrevistamos moradores de

três comunidades rurais que tiveram suas escolas fechadas: São Domingos, Serra do Brigadeiro e Cachoeira Cumprida. Entrevistamos também um professor de uma das escolas fechadas e alguns de seus ex-alunos.

Figura 1 – Fachada das escolas fechadas

E. M. do Brigadeiro



E. M. Laura Garcia Goldsmith



E. M. São Domingos



Fonte: Arquivo pessoal (2015).

Entre os moradores entrevistados, muitos não concordaram com o fechamento das escolas, pois as consideravam parte da comunidade e de sua história, além de estarem mais próximas de suas casas: “[...] para as meninas aqui é bem melhor, é mais pertinho, [...] não precisa de transporte” (VIOLETA⁴, outubro/2015).

4 Todos os nomes são fictícios a fim de preservar a identidade dos(as) entrevistados(as).

Eles já estavam acostumados aqui né [...] tiveram que sair para estudar em outro lugar, no meio de gente estranha. [...] Eles estavam bem mais próximos dos olhos, mais perto e lá está longe. Muitos dos alunos foram separados, pois foram para escolas diferentes e os horários ficaram diferentes: uns de manhã outros de tarde. Já estavam acostumados com os coleguinhas. Perde muita aula quando chove, quando tinha a escolinha não tinha esse problema, pois a professora vinha, agora como vai levar esse tanto de aluno para longe, na chuva? Com barro é perigoso por causa das estradas (ROSA, out. 2015).

As crianças perdem as escolas que são próximas de sua casa e são obrigadas a estudar em outras, inibindo-as do convívio mais próximo que possuíam com os colegas, uma vez que nem todos vão para a mesma instituição. Um ex-aluno relata sobre isso: “[...] gostava mais da escola aqui, pois era mais perto” (JUCA, out. 2015).

Outro fato observado é que essa mudança afeta os pais, pois dificulta a participação deles na vida escolar dos filhos, devido à distância de suas casas, prejudicando o acesso a reuniões de pais e mestres, por exemplo. Além disso, modifica a rotina, uma vez que passam a se preocupar também com a locomoção de seus filhos, que pode ser afetada pela precariedade do transporte escolar e das estradas de terra.

Aqui era mais perto para participar de reunião [...] de acompanhar, lá é longe, aqui era mais fácil. Aqui é melhor para estudar, principalmente para os pequenos [...] ter que pegar ônibus e ir para rua, é ruim para eles e para a gente, porque ficamos preocupados (ROSA, out. 2015).

Levá [sic] os meninos pra rua foi muito difícil de acostumar, pôr no ônibus e levar. E as reuniões [...], pois aqui era mais fácil de ir e acompanhar a vida escolar” (JASMIM, out. 2015).

Aqui era mais pertinho para os alunos estudar e para nois [sic] participar das reuniões e não precisava de ônibus para ir, podia ir a pé (TULIPA, out. 2015).

São comunidades que veem um bem cultural local se acabando sem maneiras de resistir, pois em alguns casos não há aviso prévio e, após o fechamento, é raro conseguir a reabertura. Nos depoimentos, fica evidente que a justificativa dada pelos gestores municipais é a falta de alunos.

Foi fechada porque tinha pouco aluno. É o que eles falam (ROSA, out. 2015).

Falaram que é porque tinha pouco aluno e roubo [...], tinham que colocar as coisas na casa da vizinha, pois se não, roubavam (JASMIM, out. 2015).

Sem anúncios para a comunidade, os gestores fecham e somente depois avisam os pais que seus filhos irão para outras escolas: “[...] eu não sei, porque ninguém avisou, não teve reunião, só chegaram e fecharam, eu não sabia de nada, foi sem eu saber” (VIOLETA, out. 2015). Essa ação viola a legislação, pois, segundo a Lei nº. 12.960, de 27 de março de 2014, existe uma exigência de manifestação dos órgãos de ensino antes do fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. O parágrafo único é claro quanto ao processo:

[...] O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas, será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (BRASIL, 2014).

Além disso, é estabelecido que a comunidade deve ser ouvida e que a secretaria de educação deve justificar a necessidade de encerramento das atividades. Ou seja, deve haver consulta à população, todavia, não é o que tem acontecido. O problema é a falta de fiscalização, tanto de órgãos públicos quanto das comunidades envolvidas.

Como quem decide sobre o fechamento são os gestores municipais, alegando falta de alunos ou verbas, as escolas são fechadas e as leis que poderiam impedir não são colocadas em prática.

Quando há aviso prévio, os pais procuram reivindicar e lutar para evitar o acontecimento: “[...] os pais lutaram várias vezes para não fechar a escola, mais foi indo... não deu mais, fechou” (CRAVO, out. 2015). Mas nem sempre é possível, e eles não ficam sem opções de ação: “[...] nós fomos muito prejudicados, mas por não ter mais crianças, nós não podemos reclamar” (MARGARIDA, nov. 2015).

Porém, os entrevistados, por vezes, veem pontos positivos e negativos com o fechamento das escolas. Dizem que:

[...] num ponto foi ruim, pois as crianças já estavam acostumadas aqui, mas no outro foi bom [...] pro meu menino foi bom, pois ele se desenvolveu mais, porque lá não é multisseriada (JASMIM, out. 2015).

[...] lá por ser uma serie só ele está saindo bem e gosta muito da professora [...] na [sic] minha opinião está indo bem. O que preocupa a gente é a distância (ROSA, out. 2015).

Portanto, o discurso a favor do fechamento das escolas do campo e a promessa de uma escola “mais organizada” conseguem convencer alguns moradores, mesmo que vejam pontos negativos, pois eles

tendem a incorporar a justificativa da seriação como melhor modelo de organização do ensino.

O professor entrevistado também analisa a questão sob perspectivas positivas e negativas:

[...] em minha opinião tem dois lados, o negativo, deixou de ter uma instituição na comunidade; e positivo, no lado do ensinamento, pois aqui o aprendizado do aluno rende mais, por não ser multisseriada, e na questão do entrosamento, lá eles ficam presos na comunidade; aqui eles enturmam com todas as comunidades (JOÃO, nov. 2015).

Ele também vê o fechamento de outro ângulo:

[...] foi fechada [...], mas a nível de estado, como disseram... teve um progresso a nível de nucleação. Não que fosse vantajoso financeiramente, mas sim para mostrar para a população uma escola grande... uma questão de obra" (JOÃO, nov. 2015).

Segundo ele, todos os docentes que trabalhavam nas escolas que foram fechadas conseguiram novos empregos em outros locais, pois, com a nucleação, abriram-se muitas vagas e, como a maioria era de professores efetivos, o emprego estava garantido. Já os alunos foram transferidos para as instituições mais próximas de suas comunidades, porém eles não foram recebidos apenas por uma, alguns foram transferidos para uma escola urbana estadual, devido à distância de suas casas.

As escolas para as quais os alunos foram transferidos, em sua maioria, são de grande porte, bem equipadas e com boas condições físicas, sendo três situadas na área urbana e três no campo, dessas,

são duas municipais e uma estadual. Das localizadas na área rural, uma, Escola Municipal Rosa Verde, é de pequeno porte e com salas multisseriadas, as demais – Escola Municipal Ribeirão do Jorge e a Escola Estadual Samambaia – são bem equipadas, com boas condições físicas e seriadas, assim como as da área urbana. As figuras 2 e 3 apresentam fotografias dos locais.

Figura 2 – Fachada da Escola Municipal Ribeirão do Jorge



Fonte: Arquivo pessoal (2015).

Figura 3 – Sala de aula, horta e quadra poliesportiva



Fonte: Arquivo pessoal (2015).

A Escola Municipal Ribeirão do Jorge, da comunidade Ribeirão do Jorge, está aproximadamente a 14 quilômetros da cidade de Fervedouro. São atendidos alunos de educação infantil e ensino fundamental, do 1º ao 5º ano. É organizada por anos de escolaridade (não é multisseriada) e é bem equipada, com boas condições físicas.

Figura 4 – Fachada da Escola Estadual Joaquim Bartholomeu Pedrosa



Fonte: Arquivo pessoal (2015).

A escola representada pela figura 4 é bem equipada e possui ótimas condições físicas. Tem capacidade para atender, de forma eficaz, todos os alunos, desde a infraestrutura, com salas grandes e espaçosas e bem equipadas, até o corpo docente e os materiais didáticos oferecidos.

A estratégia da Secretaria Municipal de Educação para atender os jovens é transferi-los para escolas mais próximas de suas moradias e disponibilizar transportes escolares, que, porém, nem sempre estão em boas condições de funcionamento. Além disso, os trajetos que as crianças e os jovens enfrentam diariamente ainda são longos.

Algumas escolas fechadas estavam em bom estado quando foram abandonadas. Um dos moradores se queixa sobre essa situação: "[...] a escola tá lá, à toa, parada, uma escola boa, com boas condições, antes deles fecharem ela [*sic*], eles cercaram ela todinha, colocaram vidro nas janelas, quadro novo..." (CRAVO, out. 2015).

Figura 5 – Escola Municipal São Domingos



Fonte: Arquivo pessoal (2015).

Figura 6 – Escola Municipal Laura Garcia Goldsmith



Fonte: Arquivo pessoal (2015).

Figura 7 – Escola Municipal Brigadeiro



Fonte: Arquivo pessoal (2015).

Observa-se nas figuras 5, 6 e 7 que algumas delas foram reformadas recentemente e estão em ótimo estado. Reformas conquistadas por meio de muita luta das comunidades e que se tornam construções abandonadas, pois perderam a utilidade para a comunidade.

Outro fator é a expulsão da agricultura familiar do campo, que destrói a pluralidade de modos de vida e impõe um modelo urbano e

hegemônico de vida, haja vista que, quando se fecha uma escola, a população sente a necessidade de se mudar para que seus filhos possam continuar os estudos.

Os alunos saem de suas comunidades para estudar e enfrentam grandes desafios para chegar à escola, lidam com transportes escolares lotados, alguns em más condições de uso, e com estradas ruins. Além disso, devido aos longos trajetos, os jovens precisam acordar mais cedo e chegam mais tarde em casa. E, no período chuvoso, não vão à escola, pois não há transporte escolar ou correm riscos por causa da piora da situação das estradas.

Em virtude dessa questão da educação, aliada a outros motivos ligados à desvalorização da agricultura familiar, os pais se veem sem condições de permanecerem no campo. Assim, optam por mudar para outros lugares em busca de melhores condições de vida.

É perceptível, em alguns casos, a total falta de comprometimento das autoridades municipais com a educação da população camponesa, com sua perda de identidade cultural, com o enfraquecimento da comunidade e, conseqüentemente, com o esvaziamento populacional do campo. E, dessa forma, vê-se a cada dia a área rural mais abandonada, pois a escola é uma das formas de contato da comunidade e, fechando-a, a tendência é um afastamento cada vez maior.

Como a escola tem um grande papel na propagação da história e da cultura local, a comunidade sente-se enfraquecida ao perder um ponto de referência tão importante. Além disso, é na escola que os moradores discutem assuntos da coletividade local, deixando de ser apenas lugar de estudo e tornando-se um espaço de encontro. Ficou evidente, desse modo, que o fechamento ou nucleação das escolas pelo poder público é questão de escolha política e que há uma supervalorização do transporte escolar em detrimento da manutenção das escolas do campo.

Diante do exposto, entendemos que, ao fechar uma escola, todas as pessoas que estão ao seu redor ficam fragilizadas e sofrem com essa perda, pois a escola faz parte da história local e da propagação de cultura.

Algumas considerações

O fechamento das escolas do campo é um retrocesso. Essa política evidencia a desvalorização da agricultura familiar e a supervalorização da monocultura, do agronegócio. Demonstra uma lógica de campo sem gente, pois, sem escola ou condições de permanência nas áreas rurais, os níveis de êxodo tendem a aumentar. Algumas pessoas, que até então sobreviviam nos locais, acabam por perder contato com sua cultura, e então, sem a escola e com sua fonte de renda reduzida, são impulsionados a migrar para as periferias da cidade em busca de uma “outra” vida.

Alguns dos impactos socioculturais vistos foram: a perda da identidade do campo; uso de transporte escolar, perdendo o momento de caminhada colegas; necessidade de acordar mais cedo que de costume, enfrentando frio e chuva; a mudança para as áreas urbanas; a perda da escola como lugar de encontro. Esses e outros fatores estão contribuindo para a fragilização das comunidades e para o êxodo rural.

Na pesquisa, ficou nítido que o processo de fechamento das escolas do campo nesse município não se deu de forma democrática e nem sempre ocorreram consultas aos moradores das comunidades. Os desafios dessas pessoas para manter seus(suas) filhos(as) na escola são muitos e constantes, por exemplo, estradas em péssimas condições e transporte escolar precário. Além disso, ressalta-se a angústia de pais e alunos que veem sua identidade se transformando devido à perda da escola como um bem cultural local.

Dessa maneira, vimos as dificuldades que a população campesina em Fervedouro enfrenta para manter seus filhos na escola, devido à desativação em massa das escolas do campo. Apesar de conquistas alcançadas em favor de melhorias e reconhecimento da educação no campo, esses fechamentos são um retrocesso, pois a valorização da cultura do campo dentro de uma escola urbana é mais difícil de se obter.

Assim, o que resta é trazer essa realidade à tona, para que, a partir do conhecimentos sobre os impactos socioculturais nessas comunidades, possa-se contribuir com informações para aqueles que lutam diariamente contra essa realidade. Desse modo, conscientizam-se as pessoas sobre a importância de cada cultura e de cada local e os moradores são informados de quais são os seus direitos e deveres.

Lutar contra esse processo é lutar contra esse modelo capitalista neoliberal para o campo, que só visa ao lucro. A educação é um direito básico que tem sido negado a essas pessoas. É importante reivindicar melhorias na educação do campo, melhores condições de trabalho, estruturas físicas das escolas, formação inicial e continuada de educadores. Além disso, também deve-se buscar a construção de um conhecimento vinculado à prática social, como um mecanismo de transformação da vida, para que ela seja mais plena, solidária e humana. Devemos lutar contra o fechamento das escolas para tornar real o sonho de milhares de crianças e jovens de continuar estudando.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **Cadernos Cedes**. Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622007000200004>. Acesso em: 6 fev. 2018.

BRASIL. **Lei nº. 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 6º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº. 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 5 fev. 2018

BRASIL. **Lei nº. 12.960, de 27 de março de 2014**. Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm. Acesso em: 4 fev. 2018

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

KREMER, Adriana. Educação e Desenraizamento: processo de Nucleação das Escolas no Município de Bom Retiro – SC. **29ª Reunião anual da ANPED**, 2006. Disponível em: 29reuniao.anped.org.br/trabalhos/posteres/GT06-2313-Int.pdf. Acesso em: 5 mai. 2015.

Leitura complementar

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm. Acesso em: 4 fev. 2018.



CAPÍTULO 11

A narrativa como possibilidade investigativa: o olhar da criança¹

Sonia Maria de Oliveira²

1 Trabalho resultante da pesquisa de mestrado desenvolvida no ano de 2009, "O sentido da escola para a comunidade da Serra da Batata" na UFF/RJ. Este estudo foi utilizado como material de discussão da disciplina Educação Infantil ministrada na UEMG, unidade Carangola, entre 2016 e 2018.

2 Mestra em educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Docente da UEMG, unidade Carangola, entre 2014 e 2018. E-mail: bevilquasonia@yahoo.com.br.

Introdução

Diante do desafio de escrever minha experiência com as crianças da comunidade da Serra da Batata, em Carangola/MG, teço uma narrativa contínua, inteira, sem subtítulos ou divisões. Procuo estruturar um texto marcado pelo diálogo, por fazeres/saberes, pela compreensão do olhar do outro, pela importância dos diversos modos de pensar e pesquisar. Nesse caso, em especial, aprender a fazer pesquisa com as crianças.

Quando entrei na comunidade, duas questões me acompanhavam: entender o sentido da escola para aquele povoado e o encontro com os moradores. Percorrendo trilhas, percebia uma narrativa múltipla, como um palimpsesto. A escola que nascia de um chiqueiro dava lugar a uma casa de sapé. Da casa de sapé, surgia o pé de limão como recurso para as aulas. Do pé de limão, surgia a varanda de uma moradora. Esse percurso aguçava o desejo de compreender o valor da escola para aqueles sujeitos. A outra questão que me movia, o encontro, surgia do fato de não morar na região, de modo que tinha que, antes de qualquer coisa, estabelecer minha inserção no contexto. Era necessário criar laços, aproximar.

Embora o terreno (rural) já fosse conhecido de outras estadas, sendo uma delas de origem, agora, procurava olhá-lo com outros olhos, de outra posição: a de aprendiz. Afinal, aquele espaço onde me inseria não era meu, era o local onde buscava compreender a lógica que circulava no povoado, no que dizia respeito à escola, ao valor que lhe era atribuído e ao seu significado.

Por tudo isso, defini como questão central a narrativa dos sujeitos da experiência, concordando com Benjamin (1994, p. 229) “que todos somos sujeitos históricos e que a história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de agoras.” Chega de sermos sujeitos narrados. E foi ainda em

Benjamin (1994, p. 114) que encontrei outras perguntas provocativas: “Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas?”.

Nas andanças pela comunidade, encontrava-me com os narradores. E, no sabor da conversa, era apresentada aos sujeitos que faziam a história daquele local e que me levavam a tecer narrativas com outras personagens. Assim, aos poucos, me aproximava das histórias que percorriam aquele povoado, que eram múltiplas. Os moradores da comunidade da Serra da Batata me apresentavam a história da escola. E, devagar, ia me apropriando das narrativas e dos fios que as teciam.

Os momentos eram de efervescência no meu modo de fazer e pensar a pesquisa. Quanto mais ouvia, mais percebia que se revelava também a história de outras escolas. A pesquisa ganhava contornos, dimensões especiais que aplacavam em mim um encanto sobrenatural pelas histórias. Em alguns momentos, me perdia na história procurando a pesquisadora, em outros, procurava a pesquisadora na história.

Através das narrativas, o povoado me apontava a complexidade, a profundidade em fazer pesquisa. Por outro lado, percebia as crianças ouvindo, me acompanhando pelas andanças na comunidade, contando casos e apropriando-se de minha máquina de tirar fotografias. E eu captava, além da euforia, um certo estranhamento por parte delas.

Era momento de ouvir as crianças. Na intensidade das informações e experiências que viviam naquele momento, elas estavam integradas no meu caminhar, no meu investigar, no meu modo de conceber e fazer pesquisa, mas ainda não haviam sido ouvidas. Os relatos das pessoas mais velhas me levavam a encontrar os fios que iriam tecer a história da escola, porém não havia percebido que as crianças me guiariam a uma nova forma de conceber, ver e registrar essa narrativa a partir de outras histórias.

Foi assim que – em meio a conversas com elas, a partir das narrativas e fotografias que fizeram, registrando os locais que consideravam mais importantes na comunidade – se revelaram seus pensamentos sobre o povoado e a escola, demonstrando olhares que rompiam com o determinismo da pesquisadora.

A pesquisa com o cotidiano não se define como algo *a priori*, ela resulta de compartilhamentos, do fazer em conjunto, do que acontece em meio ao que está sendo feito (FERRAÇO, 2003). Então, o que as crianças narram? Elas deixam marcas? Quais marcas? A criança produz pesquisa? Com essas e outras indagações enredadas nas minhas histórias de professora pesquisadora, investiguei as narrativas e o olhar das crianças que me orientaram a traçar novos percursos e trajetórias no estudo.

Aventuras narradas

Era domingo, o sol irradiava anunciando o calor que iria fazer durante todo dia, e, a distância, algumas nuvens prometiam chuva ao entardecer. Tudo prometia, mas, na verdade, só tínhamos isto: o indício e a certeza de um dia bonito e ensolarado para nos acompanhar em nossas aventuras.

Ao chegar para iniciar a caminhada, as crianças já aguardavam por mim, entre elas, avistei Rosimar, Dara, Igor, João e Jeremias. Estavam todas afoitas e eufóricas, esperando a minha chegada. A alegria tomava conta das nossas conversas, havíamos combinado que elas poderiam ficar com a máquina fotográfica para tirarem fotos dos locais que consideravam importantes na comunidade. A câmera estava munida com filme de 36 poses, para a utilização delas.

Ana havia cedido sua casa para o encontro, no horário e dia marcado por elas: domingo, às duas da tarde. Era o dia em que conseguíamos

reunir as crianças no período de colheita de café. Era dia de descanso e de ir à igreja. Esse fato evidenciava o envolvimento e o interesse na atividade proposta, pois todos abriram mão de repouso ou igreja para se encontrarem na varanda de Ana às 14 horas daquele domingo ensolarado.

No caminho até a casa, Rosimar, Dara, Igor, João e Jeremias narraram casos e histórias da comunidade. O trajeto percorrido na estrada não significava apenas um meio de chegar ao local, era também o percurso de uma parte concreta da pesquisa. Essa riqueza na jornada era pontuada de múltiplas narrativas de vida das crianças, de histórias que aconteciam nas lavouras de café e nas ações do dia a dia. Elas forneciam pistas e me apresentavam o espaço e suas demarcações. Nossa caminhada se tornava uma ação, tinha uma organização, embora sem prescrição. Como nos diz Certeau (1996, p. 200), “essas aventuras narradas que ao mesmo tempo produzem geografias de ações e derivam para os lugares comuns de uma ordem [...] organizam as caminhadas. Fazem as viagens”. O que vivíamos no caminho até chegar ao ponto de encontro se constituía numa forma de fazer histórias, efetivamente, fazíamos de nossa viagem uma história.

Ao chegarmos, as demais crianças esperavam na varanda, próximas às suas mães, aguardando para dar as boas-vindas. Vieram ao meu encontro: “*E aí Sonia, trouxe a máquina pra gente tirar retrato?*” E, ansiosas, penduravam-se pelos meus braços, apalpando a bolsa com receio de que não a tivesse levado. Aos poucos, foram se serenando e pedi permissão à Ana para nos sentarmos na varanda. Havia lá dois grandes bancos de madeira que, a princípio, pareciam adequados para o encontro, mas sentei-me no chão – prática adquirida em minha trajetória na educação infantil – e as crianças sentaram-se à minha volta, fazendo roda naturalmente.

Foi o espaço onde todos tiveram a possibilidade de olhar: para si, o brilho dos olhos, o vir a ser. Fui percebendo a organização estabelecida

na varanda, bancos afastados com liberdade para se sentar no chão. Não prescrevi nenhum comportamento, apenas sentei-me. As crianças foram me apresentando e não eu a elas, com a consciência que possuem das regras e dos valores de convívio com a sociedade. Assim, me levavam a compreender que, mais do que conformar e reproduzir regras, estavam elaborando-as criativamente, combinando-as entre si, experimentando novas possibilidades de interpretação e representação do real.

Vygotsky (1984) chama de zona de desenvolvimento proximal os comportamentos que a criança produz *na* e *com* a interação com o coletivo, que são base da construção dos valores éticos, morais, afetivos e cognitivos e que posteriormente irão compor suas possibilidades de subjetivação diante do contexto social e cultural em que vivem.

Na roda, discutimos como seriam realizadas as fotografias. A proposta surgiu a partir das indicações de escassez de imagens da comunidade, o que favorecia o esquecimento e dificultava a rememoração e o registro dos acontecimentos da vida cotidiana. À medida que me envolvia com essas pessoas, crescia em mim a responsabilidade de encontrar meios para devolver-lhes aquilo que me revelavam. Por que não possibilitar que tivessem um álbum de fotografias na comunidade? Por que não propiciar às crianças essa experiência?

Perguntei como se organizariam para fazer as fotografias. Tiago imediatamente sugeriu: *"Ô Sonia, deixa a máquina numa casa e divide em grupo, vai dividindo pela casa que fica mais perto"*. Leandro interrompeu: *"Divide em homem e mulher, um grupo tira num dia o outro no outro dia"*. Rosimar propôs: *"Acho que não, por que a gente não divide o grupo em horário que chega da escola e horário que chega da lavoura"*. Pergunto como e a criança continua: *"Ô Sonia, por horário é assim: quem descer da lavoura muito tarde, tem que tirar foto no sábado ou no domingo; quem descer mais cedo e já tiver ido à escola, forma outro grupo"*. Tiago Miguel acrescenta: *"Ah, então faz assim: quem mora lá*

em cima se reúne lá, quem mora aqui embaixo, se reúne, aqui, aos domingos, né?"

Pelas opiniões expostas, fui percebendo que fotografar coletivamente não seria muito fácil, pois, além dos afazeres domésticos, na lavoura e na escola, existia a distância, apesar de o povoado ser pequeno. As discussões foram ganhando maior proporção. Paulo comenta, ratificando: *"É isso mesmo, dois grupos, né, Sonia? Depois que descer da lavoura!"*.

E, à medida que chegavam a um acordo, faziam novas perguntas: *"Como vamos fazer para tirar as fotografias?"* Tiago imediatamente responde: *"A Jamaica e a Rose estudam na cidade, em Fervedouro, lá todo mundo sabe tirar fotografia; elas aprendem e ensinam para a gente"*. Paulo completa: *"Não rapaz, a Jamaica já sabe tirar foto, ela ensina para gente"*. Concluíram que Jamaica ajudaria um grupo e Rose o outro. Jamaica e Rose têm 18 anos e vivem na comunidade desde que nasceram.

Continuei perguntando como fariam e qual o tempo que precisariam para tirar as fotos. Algumas crianças diziam ser na mesma semana, outras no dia seguinte, outras ainda afirmavam que só depois do próximo domingo. Fui registrando como seria realizada a atividade a partir de suas iniciativas e percebendo como ficavam evidenciados os verbos "aprender" e "criar" em suas falas.

Em nossa conversa, fluía imaginação, fantasia, sonhos. Não estávamos reproduzindo fatos ou impressões vividas nas atividades, os diálogos viabilizavam a produção de novas imagens e ações. Como nos afirma Vygotsky (1984, p. 87),

a criação não existe apenas na origem de grandes acontecimentos, em importantes inventos científicos ou nas realizações de famosos gênios da arte. Ela surge, ao contrário,

onde quer que exista um homem imaginado, combinando, descobrindo.

Enquanto falávamos sobre fotografia, os combinados iam sendo produzidos e as negociações aconteciam. Eu observava as relações que as crianças estabeleciam entre si, a realidade de suas vidas cotidianas e suas formas de organização. Ações políticas, sociais e econômicas permeavam suas falas. Como se organizar coletivamente? Por pares, por horário, por proximidade? Elas exercitavam, naquela varanda, formas de organização e definiam os papéis, articulavam as ideias e elaboravam coletivamente uma construção crítica e transformadora da ordem estabelecida. Portanto, escutá-las me proporcionava a oportunidade de refletir a partir desse ponto de vista, um olhar mais crítico sobre meu próprio olhar. Como nos afirma Bakhtin (1985, p. 27), “[...] ser significa ser para o outro e, por meio do outro, para si próprio”. O território de cada um não é soberano: é com a visão do outro que nos comunicamos com o nosso próprio interior.

A tarde se aproximava, nuvens tomavam conta do céu, confirmando o que se anunciava pela manhã: a chuva estava para chegar. As crianças seguiram comigo pela estrada dizendo: *“Não vai esquecer, hein, Sonia”. “Ô Sonia, domingo vem buscar a máquina, tá?”*. Em meio a esse apelo, outros me puxavam falando baixinho ao meu ouvido, como se fosse um segredo, qual o local da comunidade queriam mostrar. No ponto de ônibus, despeço-me e levo comigo as conversas infantis, percebo o quanto é importante ouvi-las, o quanto aprendi naquela tarde, com suas revelações, com essa experiência compartilhada com elas. Ouvi-las é correr o risco de se confrontar com a criação de algo inteiramente novo.

No decorrer da semana, sentia-me estimulada pelo que viria, contando os dias para ir buscar a máquina. Na verdade, estava ansiosa pelas fotos. E, para a minha surpresa, ela chegou às minhas mãos

antes de domingo, através da Graça e por intermédio de Ana. Graça tinha que realizar alguns pagamentos na cidade e Ana sugeriu que me procurasse, pois as crianças estavam ansiosas para ver as fotos. Não hesitei em levá-la imediatamente para a revelação. Para minha frustração e decepção, não havia nenhuma imagem. Buscava respostas com a atendente: *"Como isso pode acontecer? Olha Lígia, tem algo errado aí com vocês, olha direito, né?"* Lígia me olhava com um ar preocupado, não entendia como algo tão simples se tornava tão frustrante para mim e disse: *"Ô Sonia, desculpa, mas não posso fazer nada, tem que levar a máquina na comunidade novamente, aliás, o que você faz lá?"* Com ar de preocupação e afobação, prometi explicar depois, porque naquele momento não era possível. Preocupava-me chegar à comunidade sem as fotos. Mesmo assim, Lígia tentava me convencer de que as fotos não haviam sido tiradas, que ocorrera algum problema.

Confesso que saí triste do estúdio. Chegando em casa pensava, refletia e tentava compreender o que se passara. Porém, a leitura da entrevista de Larrosa, feita por Alfredo Veiga Neto, se revelou um encontro inesperado e me ajudou a compreender o vivido, aplacando minha angústia, preocupação e frustração.

Vou compreendendo que ouvir as crianças é um aprendizado que tem que estar imbuído na condição humana, na nossa própria história de vida. Os vícios que carregamos da trajetória como professores produzem, em nossa expectativa, o resultado esperado, como se esse resultado não fosse a apropriação, os significados, a experiência e os desencontros com o estabelecido e conosco.

A máquina que retornou sem fotografias me fez refletir sobre a pesquisa no cotidiano. Cada vez entende-se que ser e fazer parte da pesquisa é enfrentar diariamente o desafio de pensar, compreender e investigar o mundo a partir do outro e do outro que está em mim. Além disso, nos desafia a (vi)ver nossa "outredade", termo cunhado por Freire (1996). Pensar com o outro não é um exercício que se

prática sem o outro, sujeito de seu pensar. Analisar o nosso saber/fazer, na ação, não é experimento, é transformação de relações, ação compartilhada, experiência coletivamente vivida.

Não tenho dúvida de que eles viveram a experiência de fotografar e que se sentiram fazendo o que havia sido combinado. Compreendo, agora, que essa vivência não é imediata, pode acontecer no transcurso do tempo.

Teria que retornar à comunidade, as crianças aguardavam. O que diria? Rememorava suas falas, seus gracejos, a forma de definir o local onde moram. Vivi com elas a organização coletiva, criação do novo, o vir a ser preñado de possibilidades, a ruptura da percepção rotineira nas experiências cotidianas. Essa poderia ser uma experiência, mas não a única; poderia ser o primeiro passo, mas não bastava. Se fotografar não foi possível, pelo menos foi estabelecido um espaço de troca, de interação e de circulação coletiva do saber, que garantia o direito de escolha, um exercício do diálogo e organização coletiva. Um espaço conquistado pelas crianças, de conhecimento e autoconhecimento.

A partir do acontecimento, as crianças e eu nos lançamos numa dinâmica transitória de possibilidades diversas. A máquina fotográfica retornou à comunidade para fazer parte de sua história. Aliás, também eu, a pesquisa e as fotos não tiradas constituímos parte dessa história. Se a fotografia não é prática exercida no cotidiano daquelas pessoas, como estabelecer prazo ou regras de uso? Larrosa afirma que a “experiência diferente do experimento não pode ser planejada de modo técnico” (2002, p. 146). Assim, dessa vez, decidimos fazer diferente: experimentamos e brincamos de fotografar. Foi necessário “perder” um filme para exercitarmos o sabor de aprender, aprender a fazer, uns com os outros.

Saímos pela estrada praticando, as crianças subiam pelas árvores, escolhiam lugares e experimentavam tirar retratos meus com

os moradores da comunidade. No exercício, percebia que ensinar a tirar fotos era mais difícil que aprender, porque ensinar significa estar aberto a aprender. Além disso, envolvia entender que o tempo delas não é o meu tempo e que a máquina, embora simples e com poucos recursos, é mais habitual para mim e não para elas, pois minhas vivências não eram as mesmas desses jovens.

As crianças da comunidade da Serra da Batata me levaram à aproximação com o seu dia a dia, e à descoberta de que não existe ordem pré-estabelecida quando se trata de pesquisa com o cotidiano e sim a possibilidade de um olhar que excita o invisível. Elas veem o mundo com uma lógica própria: descobrem, criam, fazem e refazem seu saber, brincam no mundo e com o mundo e o descobrem, leem e escrevem.

Sempre animadas, continuavam eufóricas para tirar a fotografia, lidando com as frustrações e erros, correndo os riscos necessários. Como uma criança desordeira e bem acompanhada, seguia com elas, que me instigavam a caminhar dizendo sempre: *"Ô, Sonia, agora vai dar certo!"*; *"Ô, Sonia, que dia você volta?"*; *"Vai ficar muito legal!"*; *"Amanhã, você pode vir?"*; *"A gente te espera aqui?"*; *"Meu pai quer ver eu tirando foto, ele pode vir?"*. As perguntas iam se misturando umas às outras. Elas iam apontando rupturas com a linearidade, ora apontando caminhos, ora desconstruindo os que não eram possíveis. Às vezes, procurava por mim e me via como na infância, correndo e caçando ludicamente. Em outras palavras, procurava pela pesquisadora e encontrava crianças saltitando pelos espaços.

Na verdade, eu não sabia mais o que seria da fotografia, mas percebia que o envolvimento inicial continuava presente no grupo, queriam fazer as fotos. Estava em casa quando alguém tocou a campainha e disse: *"Sonia, as crianças mandaram entregar a câmera"*. Era um carro da prefeitura que tinha ido à escola da comunidade para levar mantimentos e as crianças pediram ao motorista que a trouxesse.

Cheguei ao estúdio, tão ansiosa como da primeira vez, com a máquina nas mãos e as pessoas que ali trabalhavam, brincavam: *"E, agora, Sonia, será que vai dar certo?"* Fui percebendo que meu interesse era compartilhado por todos os envolvidos com a *"experiência da fotografia"*. Lígia dizia: *"Sabe, até eu estou querendo ver estas fotos"*. Assim que me entregaram, segurei-as fortemente. Dois sentimentos me dividiam: receio e curiosidade. Começo a folhear o plástico que as separa. A comunidade que sempre considerei pequena vai crescendo aos meus olhos. Digo pequena por ser um povoado em que se pode circular a pé, mas as fotografias me revelavam lugares e paisagens que permitiam observar de outro lugar: *o lugar deles*. Cada um havia fotografado um lugar, sem repetição. As crianças expressavam suas singularidades, com diferentes formas de representar o espaço e lugares significativos no cotidiano. As pessoas do estúdio de revelação pediam para ver. Lígia folheava e dizia: *"Que lindo o lugar, é aqui perto?"*. Disse a ela que sim, falei sobre a comunidade e percebi seu interesse em conhecer o local. A narrativa visual das imagens evocava lembranças e ela passou a narrar suas experiências de infância e idas ao campo.

Naquele momento, pude perceber a fotografia aberta a múltiplas leituras e interpretações. Não havia pensado no caráter investigativo e criativo da imagem e nem na multiplicidade de vozes que ecoam de seu universo. Utilizei, em diversos momentos, a fotografia na sala de aula como registro, mas é muito mais que isso. Não costumava devolver às crianças para que elas fizessem as leituras dos registros que, muitas vezes, aconteciam em datas comemorativas ou eventos importantes. Comecei a perceber como sua contribuição pode enriquecer o diálogo na escola, com os outros e com o mundo. Ou seja, a fotografia poderia ser um importante dispositivo da produção de conhecimento e um elemento detonador de elaborações narrativas.

Não via a hora de encontrar as crianças. As fotos reveladas seriam entregues à comunidade, cada um receberia sua foto e todos fariam

um álbum. Ao chegar, não só as crianças esperavam por mim no terreiro da casa de Ana, mas também alguns pais. Cumprimentei-os e os chamei para que entrássemos e nos sentássemos. Como o espaço não era muito grande, dispus as fotos no chão para que as crianças pudessem visualizar melhor e, rapidamente, cada uma recolheu a sua com euforia. Eu não sabia ainda de quem era cada foto, mas naquele momento entendi a importância do trabalho que havíamos realizado.

Como meu foco era inicialmente voltado para a escola, tinha a expectativa de que ela fosse o objeto da maioria das fotos, porém me enganei. Todos foram extremamente cuidadosos em suas preferências, e as significações que atribuíram aos diferentes espaços da comunidade revelaram-se nos registros fotográficos realizados. Não que a escola não fosse importante, mas os locais escolhidos demonstraram uma dimensão existencial que eu desconhecia e que elas queriam me apresentar. Esse foi um momento especial para nós e uma experiência singular para toda a comunidade. As crianças seguravam as fotos, como quem guarda um valioso tesouro, e seus pais, ansiosos, se aproximavam para ver a arte de seus filhos.

Considerações finais

As narrativas evidenciam sentidos e significados que as crianças formulam para o mundo em que vivem, que são diferentes dos adultos, e não por serem parciais e equivocados, como muitos pensam, mas porque são outros. Entre as tramas das narrativas de cada criança, é possível tecer a rede do contexto social e do mundo vivido, a partir das formas como elas significam e ressignificam a realidade relacional, que compartilham com os adultos.

Nas conversas com os jovens, as interações possibilitam o encadeamento dos assuntos a partir da lógica deles, que revela uma relação não temporal e uma despreocupação com os detalhes. Os diálogos

evidenciam que as situações surgem conforme as combinações, que elegem relações de sentidos. Nesses momentos, estou inteira e sinto com elas os fatos que narram, rimos das situações engraçadas e, ao mesmo tempo, retomo minhas experiências infantis e compartilho com elas.

A compreensão, na perspectiva da pesquisa com o cotidiano, é construída a partir da experiência da própria pesquisa e, como tal, pode ser narrada. Sendo assim, a narrativa produz outras vivências e pode constituir-se nas vozes que ecoam nos acontecimentos contados, que, quando são apropriados pelo leitor, articulam outras vozes e tornam-se outras histórias. A pesquisa com o cotidiano se dá pelos encontros com os sujeitos e seus mundos. E, como diz Larrosa (2002), o encontro significa a condição de topar com aquilo que não se busca.

Com as crianças, pude perceber como são desenvolvidos os seus modos próprios de produzir conhecimento e de apreender o mundo. Nesse sentido, concordo com a proposição de Iturra (1998) de que há uma “epistemologia da infância”. Na leitura que faço do autor, compreendo que o saber infantil passa pela sua forma de interagir com o mundo e explicita seu conceito de epistemologia como um conjunto de símbolos, uma lógica que permite a interação entre os seres humanos.

Quando as crianças falam de um acontecimento, elas revelam conceitos, ideias e saberes que, para serem compreendidos, necessitam do exercício da capacidade de ouvir, acolher e estar de corpo inteiro. Nesse contexto, torna-se fundamental para a pesquisadora constituir-se como sujeito da experiência (LARROSA, 1998), como alguém que se dispõe a caminhar com o outro numa direção desconhecida.

Na produção do texto narrativo há que cuidar para que as palavras não sejam prescritivas ou deterministas, mas que revelem as possibilidades, as dúvidas e o inacabamento. As crianças me ensinaram que a exacerbação no olhar não está cristalizada ou rompida e que aquilo que parece cotidiano e banal pode se tornar a revelação de dias vindouros, de nossa luta política, humana e existencial.

Talvez deva buscar outra pergunta em outros cruzamentos de tempo e espaço e focalizar a atenção nas crianças e suas fotografias. Pensar também que, muitas vezes, a melhor foto, a mais bonita, é aquela tirada por acaso, em que se imaginou ter errado o foco. Aquela que, por acaso e contra todas as previsões, simplesmente aconteceu. Aí, precisa-se aproveitar o imprevisto e aprender com ele. Temos muito a aprender, assumir a vida e os acontecimentos para o mundo da ciência.

Com a voz, as crianças...

Referências

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1985.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 114-119.

CERTEAU, Michel de. **Invenção do Cotidiano I**. Petrópolis: Vozes, 1996.

FERRAÇO, Carlos. Eduardo. Eu, caçador de mim. *In*: GARCIA, Regina Leite (org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

ITURRA, Raúl. **Como era quando não era o que sou**: o crescimento das crianças. Porto: Profedições, 1998.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. *In*: LARROSA, Jorge; LARA, Nuria Pérez de (orgs.). **Imagens do outro**. Petrópolis: Vozes, 1998.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n. 19, 2002. Campinas: Autores Associados.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Formação social da mente**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

Leitura complementar

BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

BENJAMIN, Walter. **Escritos autobiográficos**. Madri: Alianza, 1996.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I**. Magia e Técnica. Arte e Política. São Paulo: Brasiliense, 1985.



CAPÍTULO 12

Necessidades educacionais especiais: um novo olhar no contexto escolar¹

Glaciene Januário Hottis Lyra²

Maria Emília Martins Baroni³

1 Artigo desenvolvido no âmbito das aulas de Teoria e prática da educação especial: ações inclusivas e ludicidade, na UEMG, unidade Carangola, em 2017.

2 Mestra em teologia, educação e religião pela UFRGS. Psicopedagoga clínica e hospitalar e psicanalista. Professora e coordenadora de extensão na UEMG, unidade Carangola, entre 2014 e 2017. E-mail: hottislyra@gmail.com.

3 Professora na UEMG, unidade Carangola, entre 2014 e 2016. Professora no Instituto Superior de Educação Nair Fortes Abu-Merhy. E-mail: maria.baroni@uemg.br.

Introdução

Sassaki (2005, p. 103) acredita que “o conceito de acessibilidade deve ser incorporado aos conteúdos programáticos ou curriculares de todos os cursos formais e não formais existentes no Brasil”. Para ele, “a acessibilidade não mais se restringe ao espaço físico, à dimensão arquitetônica”.

O autor divide o conceito de acessibilidade em seis dimensões – arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal – e mostra que todas elas são importantes. “Se faltar uma, compromete as outras” (SASSAKI, 2005, p. 25). Dessa forma, a acessibilidade surge como atributo imprescindível na sociedade, permitindo que todos possam desfrutar das mesmas oportunidades de educação, trabalho, habitação, lazer, cultura e novas tecnologias da informação e comunicação.

Na defesa da educação inclusiva, é importante enfatizar a construção de uma sociedade que estabeleça um compromisso com minorias, entre as quais se inserem os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. A inclusão vem “quebrar” barreiras cristalizadas em torno de grandes estigmatizados. E mesmo com ela, há muitos obstáculos na arquitetura a serem superados a fim de se oferecer acessibilidade para circulação das pessoas.

A Secretaria de Educação, com apoio técnico da Secretaria de Educação Especial, estabeleceu alguns requisitos, utilizando como referência a Norma Técnica Brasileira (NBR) 9050 da Associação Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT) (BRASIL, 2004), que trata da acessibilidade em edificações, espaço, mobiliário e equipamentos urbanos.

Os requisitos estabelecidos deverão contemplar, no mínimo:

[...] para alunos com deficiência física: eliminação de barreiras arquitetônicas para circulação do estudante, permitindo acesso aos espaços de uso coletivo, reserva de vagas em estacionamentos, nas proximidades das unidades de serviço de construção de rampas com corrimãos ou colocação de elevadores, facilitando a circulação de cadeiras de rodas, adaptação de portas e banheiros para permitir o acesso de cadeira de rodas; colocação de barras de apoio nas paredes dos banheiros; instalação de lavabos, bebedouros e telefones públicos em altura acessível aos usuários de cadeira de rodas (BRASIL, 1999, p. 25).

A educação inclusiva, segundo Sasaki (1997), é um processo no qual se amplia a participação de todas as pessoas com deficiência na educação. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas, de modo que a diversidade de alunos seja realmente respeitada. Sendo assim, essas pessoas dependem de que seus direitos sejam analisados, compreendidos e praticados.

No Brasil, o Decreto nº. 3.956/2001 – que promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência – afirma que pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais. Além disso, define como discriminação, com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e liberdades fundamentais. Esse documento teve importante repercussão na educação, pois exigiu uma reinterpretação da educação especial compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização (BRASIL, 2001).

Atualmente, as pessoas enfrentam diversas barreiras dentro do contexto social, que podem ser concretas ou abstratas. A acessibilidade está relacionada com os ambientes, os meios de transporte e os

utensílios para movimentação de todos, não apenas para pessoas com deficiência. E hoje entendemos que ela não é apenas arquitetônica, pois existem obstáculos de vários tipos também em outros contextos (SASSAKI, 2003).

Algumas dificuldades arquitetônicas são eliminadas com novas invenções, como a tecnologia que, sobretudo no campo das comunicações, permitiu aceder a instrumentos de trabalho e a fontes de informação impensáveis há pouco tempo. A facilidade, rapidez e supressão de barreiras geográficas tornam possível o acesso aos mais diversos canais potenciadores de conhecimento e também de convívio e de lazer. Inclusive, hoje em dia, as maiores barreiras não são as arquitetônicas, mas sim a falta de informação e os preconceitos.

Um novo olhar no contexto escolar

De acordo com Sasaki (2003, p. 100), o termo “necessidades educacionais especiais” foi adotado pela Resolução nº. 2 de 11 de setembro de 2001 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), com base no parecer CNE/CEB nº. 17/2001, homologado pelo Ministério da Educação (MEC) em 15 de agosto de 2001. Até essa data, a educação especial era tradicionalmente destinada apenas ao atendimento de alunos que apresentavam deficiências (mental/intelectual, visual, auditiva, física/motora e múltiplas); condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, bem como aqueles que apresentavam altas habilidades ou superdotação. Os artigos 5º e 6º dessa resolução determinam:

[...] consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I – Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

- a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
- b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III – Altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes.

Art. 6º Para identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, a escola deve realizar, com assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, contando, para tal, com:

I – A experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais;

II – O setor responsável pela educação especial do respectivo sistema;

III – A colaboração da família e a cooperação dos serviços de saúde, Assistência Social, Trabalho, justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário (BRASIL, 2001, p. 49).

Frente a essa nova realidade da escola, é necessário buscar subsídios que determinam as características daquilo que se entende por “necessidades educacionais especiais” no contexto escolar.

As dificuldades de aprendizagem na escola podem ser consideradas uma das causas que, possivelmente, conduzirão o aluno ao fracasso escolar.

Nesse contexto, um dos grandes desafios do professor é escolher informações verdadeiramente importantes, entre as tantas possibilidades, e compreendê-las de forma cada vez mais abrangente e profunda para torná-las parte do referencial. A expressão “necessidades educativas especiais” inclui alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, seja devido a problemas de maturidade, procedência de ambientes com privações socioculturais ou intervenções metodológicas inadequadas da própria escola. Ou seja, as necessidades educativas especiais equivalem a dificuldades de aprendizagem em sentido amplo (GONZÁLEZ, 2002, p. 113). E alunos que possuem essas necessidades podem também ser aqueles que apresentam limitações no processo de desenvolvimento, decorrentes de circunstâncias de ordem biológica, psicológica, social ou cultural. Por isso, exigem uma atenção mais específica e maiores recursos sociais e educacionais, para que possam desenvolver suas potencialidades.

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), alunos com necessidades educacionais especiais seriam aquelas crianças ou pessoas que apresentam deficiências, condutas típicas, superdotação, vivem nas ruas, crianças trabalhadoras, imigrantes ou de população nômade, pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças pertencentes a outros grupos desfavorecidos ou marginalizados.

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas,

étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 17-18).

Assim, elenca-se quem é e quais são as características desses estudantes. Neste estudo, especialmente, será feita referência à deficiência motora.

Deficiência motora e suas causas

A paralisia cerebral pode dar origem a diferentes situações clínicas que podem trazer muitas dificuldades para a pessoa. Trata-se de uma alteração do movimento e da postura que aparece no primeiro ano de vida, devido a uma lesão não progressiva do cérebro. Sabe-se que grande parte das lesões cerebrais no período pré-natal aparecem entre os cinco e os sete meses de vida intrauterina, no entanto, ainda não existe um conhecimento claro das suas causas. Parece ser evidente que certas infecções, como a rubéola, podem provocar ou favorecer o aparecimento de alterações circulatórias e de lesões vasculares (MARUJO, 1998).

Na visão de Marujo (1998), as lesões cerebrais perinatais (período que tem início quinze dias antes do parto e se prolonga quinze dias após o nascimento da criança) que podem dar origem a paralisias cerebrais são aquelas que resultam de falta de oxigênio no cérebro (anóxias) e de hemorragias cerebrais. Essas são apenas algumas das causas no período perinatal. As causas pós-natais mais frequentes de lesão cerebral são os traumatismos cranioencefálicos e infecções como as meningites bacterianas e tuberculosas, entre outras.

Ainda existem vários tipos de deficiências motoras de origem não cerebral, com causas também muito diferentes. Há as deficiências

motoras temporárias que, em geral, são causadas por traumatismos, especialmente os cranianos. São frequentes durante a infância e a adolescência. Na infância são, sobretudo, consequências de acidentes ocorridos nos períodos do recreio na escola e no trajeto casa-escola-casa. Na adolescência, têm como causas principais a prática de desportos violentos e a utilização de veículos de duas rodas (MUÑOZ; BLASCO; SUÁREZ, 1997). Segundo os autores, as sequelas são normalmente muito graves; apesar de o traumatismo não dar origem a qualquer paralisia, o indivíduo pode apresentar gestos e expressão verbais lentos e descoordenados. Ocorrem com frequência perdas de memória e alterações no comportamento.

Já as deficiências motoras definitivas, como as paralisias, podem resultar de lesões cerebrais ou da medula. As suas causas são variáveis e podem ser congênitas ou adquiridas, por exemplo, através de traumatismos (MUÑOZ; BLASCO; SUÁREZ, 1997). Para os autores, são vários os motivos que podemos encontrar na base da deficiência motora, destacando-se os seguintes: acidentes de trânsito, acidentes de trabalho, erros médicos, problemas durante o parto, violência, desnutrição, entre outros.

Os vários tipos de deficiência motora, sua distinção e as medidas preventivas

As deficiências motoras podem ser: monoplegia (paralisia em um membro do corpo), hemiplegia (paralisia na metade do corpo), paraplegia (paralisia da cintura para baixo), tetraplegia (paralisia do pescoço para baixo) ou amputado (falta de um membro do corpo) (BOBATH, 1990).

Existem medidas preventivas para evitar a ocorrência dessas deficiências, como maior conscientização acerca da necessidade de acompanhamento médico pré-natal, melhor infraestrutura nos berçários para

atender recém-nascidos e assepsia do local, mais pessoas treinadas no resgate de vítimas de acidentes de trânsito, medidas de segurança no trânsito, no ambiente de trabalho e na prática de esportes e informações sobre os riscos da hipertensão e da diabetes.

Devemos promover o máximo de independência aos alunos com deficiência motora, dentro das capacidades e limitações de cada um, mas atendendo sempre às necessidades inerentes deles, pois cada caso é singular e deve-se encontrar sempre uma solução específica adequada.

Dentro da sala de aula, os alunos com deficiência motora deverão ocupar um lugar relativamente próximo do professor e aqueles que necessitam usar cadeira de rodas devem ter mesas adaptadas, mais altas do que as dos colegas. A incontinência é uma das dificuldades mais desagradáveis, por isso, o professor deverá estar a par do problema e explicar aos outros alunos a situação e ter atenção para que não surjam situações embaraçosas.

Fonseca (2002) afirma que não se deve negar a existência dessas características, pois ignorá-las significa não ver a pessoa como ela é e não se relacionar com o indivíduo “verdadeiro”, e sim com outro, inventado.

Além disso, recomenda-se também evitar conversar de pé com um aluno em cadeira de rodas, pois pode ser incômodo ficar com a cabeça levantada. Dessa forma, seria melhor sentar-se para que ele se possa sentir mais confortável. Outro cuidado recomendado é, ao ajudar alguém em cadeira de rodas em locais com muitas pessoas – por exemplo, corredores, bares, restaurantes, shoppings etc. –, avançar com prudência, para evitar incômodos.

Tratamento

Diversos recursos tecnológicos são criados para facilitar e dar conforto ao deficiente físico. De acordo com Archer (1998, p. 201), alguns recursos que facilitam a vida dos portadores de deficiência física são:

- Computadores (conectados à internet);
- Impressoras Braille;
- Sintetizadores de fala;
- Teclados ampliados e adaptados;
- Mouse adaptado ou modificado;
- Sinalizadores de tela;
- Dicionários de gestos e Libras;
- Telas sensíveis ao toque;
- Comutadores ou Switch (ou botões sensíveis ao toque);
- Apontadores de cabeça (capacetes com ponteiros para tela);
- Softwares de comunicações;
- LM Brain e Imago Ana Vox (programas de auxílio à comunicação de pessoas com deficiência motora grave, criados na UNICAMP e USP);
- Dosvox (programa desenvolvido na UFRJ para leitura e edição de textos).

Considerações finais

Existe hoje um mundo globalizado, com avanços tecnológicos que oferecem a possibilidade de crianças se desenvolverem através de recursos adaptados aos seus tipos de deficiências, melhorando a acessibilidade e eliminando barreiras de suas vidas. De posse desses

recursos, cabe ao professor opinar entre um ensino monótono ou um dinâmico, que vá além da mera transmissão de conhecimentos.

Cada ferramenta, de acordo com sua especificidade, traz benefícios ao ensino e a aprendizagem. É a criatividade do professor e a intencionalidade com que elas são utilizadas que levam o aluno a despertar para a aquisição do conhecimento. Sabe-se que todos são diferentes uns dos outros, cada pessoa tem características que são somente suas e que as diferenciam das demais. O mesmo acontece com o funcionamento mental, pois algumas pessoas aprendem melhor por via visual (lendo textos ou assistindo cenas), outras por via auditiva (ouvindo o professor ou lendo em voz alta). Há, ainda, quem compreenda melhor um fato ou um fenômeno se puder lidar com ele concretamente e outros que têm facilidade para compreender o fenômeno mesmo que abstratamente, ou seja, no nível da imaginação, da elaboração de ideias.

Nem todos seguem o mesmo raciocínio para resolver um problema, fato que fica evidente durante a fase escolar, na qual as diferenças entre os alunos se acentuam. Logo, é coerente colocar em prática métodos, técnicas e recursos de acordo com o nível de retenção da aprendizagem do aluno. E o professor, no seu dia a dia, vai acumulando experiências que lhe permitem conhecer estratégias pedagógicas adequadas para proporcionar as melhores respostas, seja no nível individual ou em grupo.

Referências

ARCHER, Ricardo. Batisti. **Natação adaptada:** metodologia de ensino dos estilos crawl e peito com fundamentação psicomotora para alunos Síndrome de Down. São Paulo: Ícone, 1998.

BRASIL. **Decreto nº. 3.956, de 8 de outubro de 2001** – Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 11 jul. 2020.

BRASIL. **Norma Brasileira ABNT NBR 9050** – Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. 2004. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/pfdc/institucional/grupos-de-trabalho/inclusao-pessoas-deficiencia/atuacao/legislacao/docs/norma-abnt-NBR-9050.pdf/view>. Acesso em: 2 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº. 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF.

BOBATH, Karen. **Uma base neurofisiológica para o tratamento da paralisia cerebral**. São Paulo: Manole, 1990.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. 1994, Salamanca-Espanha.

FONSECA, Ricardo Tadeu Marques da. O Novo Conceito Constitucional de Pessoa Com Deficiência: um Ato de Coragem. In: FERRAZ, Carolina Valença *et al.* (orgs.). **Manual dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. São Paulo: Saraiva. 2002.

GONZÁLEZ, José Antônio Torres. **Educação e diversidade:** bases didáticas e Organizativas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARUJO, V. L. M. B. Fonoaudiologia em paralisia cerebral. In: SOUZA, Ângela Maria Costa; FERRARETTO, Ivan. **Paralisia Cerebral Aspectos práticos**. São Paulo: Memnon, 1998.

MUÑOZ, J. L. G.; BLASCO, G. M. G.; SUÁREZ, M. J. R. Deficientes motores II: Paralisia Cerebral. *In*: BAUTISTA, Rafael. **Necessidades educativas especiais**. Lisboa: Dina livro, 1997.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Acessibilidade**: Uma chave para a inclusão social. 05 mai. 2005. Disponível em: http://www.lainsignia.org/2004/junio/soc_003.htm. Acesso em: 2 jun. 2020.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. 4. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

Leitura complementar

BRANDÃO, C. R. **O que é a educação?** São Paulo: Brasiliense, 1984.

DAMASCENO, L. G. **Natação, psicomotricidade e desenvolvimento**. Campinas: Autores Associados, 1997.

GODINHO, M. *et al.* **Controlo motor e aprendizagem**: Fundamentos e aplicações. Lisboa: FMH edições, 1999.

SASSAKI, R. K. **Vida Independente**: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos. São Paulo: RNR, 2003.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Elizete Oliveira de Andrade

Doutora em educação pela UNICAMP e mestra em Educação pela UFF. Atualmente é pedagoga de Escolas Municipais do Campo em Carangola/MG e professora da UEMG, unidade Ubá. Tem experiência na área de educação, com ênfase em educação do campo, políticas públicas e gestão educacional.

Glaciene Januário Hottis Lyra

Mestra em teologia, educação e religião pela UFRGS em 2008. Atua como pedagoga, psicanalista e psicopedagoga. É professora de pós-graduação e trabalha com crianças e adolescentes no tocante a dificuldades de aprendizagem. Atende no Hottis Instituto de Psicopedagogia Clínica na cidade de Carangola/MG.

Maria da Penha Ferreira de Assis

Doutora e mestra em letras pela UFF. Professora da UEMG, unidade Carangola. Coordenou o Núcleo de Estágio das Licenciaturas da universidade. Atuou como professora e pesquisadora abordando temas como leitura e produção de texto, discurso pedagógico da formação de professores, função discursivo-pragmática, o ensino de língua materna, entre outros.



Este livro foi produzido pela Editora da Universidade do Estado de Minas Gerais – EdUEMG em julho de 2021. O texto foi composto em Roboto, de Christian Robertson, Ubuntu, de Dalton Maag e Ostrich Sans, de Tyler Finck.

Para obter mais informações sobre outros títulos da EdUEMG, visite o site: eduemg.uemg.br

ACESSE OUTROS TÍTULOS

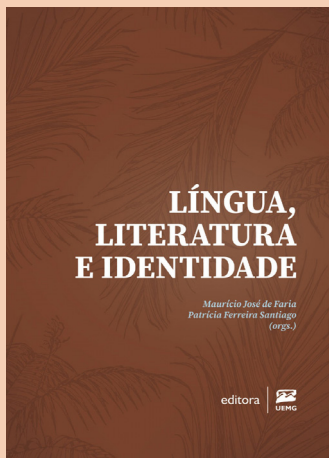


Além da sala de aula: relatos sobre ensino, pesquisa e extensão

*Organizadores(as): Tais de Souza Alves Coutinho,
Kelly da Silva, Marco Antonio Barroso.*

Acesse aqui

Esta obra é composta por algumas das atividades de pesquisa e extensão realizadas por docentes, ex-docentes, discentes e egressos que fazem ou fizeram parte da história da Universidade do Estado de Minas Gerais. A coletânea apresenta textos com as experiências desses atores no processo de construção, experimentação e divulgação de práticas pedagógicas no ambiente escolar ou de reflexão sobre os contextos em que elas se situam.



Língua, literatura e identidade

Organizadores(as): *Maurício José de Faria*
e *Patrícia Ferreira Santiago*

[Acesse aqui](#)

“Língua, literatura e identidade” é uma obra que entende a língua como entidade viva e trata os fenômenos linguísticos — de forma sincrônica ou diacrônica —, a fim de explicar o seu funcionamento e sua transfiguração em literatura. Ainda, por meio da língua, os resultados de pesquisas científicas são divulgados e, quando os estudos sobre linguagem se aliam às humanidades, a língua traduz o belo e as mazelas humanas. Reunir os resultados de trabalhos de Pesquisa e Extensão da UEMG Divinópolis, além de colocar o leitor frente a essas questões, é o princípio dessa coletânea.