

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: MÚLTIPLAS PERSPECTIVAS



**Maria das Graças Targino
Evana Mairy Pereira de Araújo Silva
Maria Fátima Paula dos Santos
(Organizadoras)**

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: MÚLTIPLAS PERSPECTIVAS

Teresina – PI
EDUFPI
UFPI / UAB / CEAD
2017



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ

REITOR José Arimatéia Dantas Lopes	Diretor do Centro de Educação Aberta a Distância (CEAD) Coordenador da Universidade Aberta do Brasil (UAB) Gildásio Guedes Fernandes
VICE-REITORA Nadir do Nascimento Nogueira	Coordenadora Acadêmica do Curso de Especialização em Alfabetização e Letramento Maria das Graças Targino
Superintendente de Comunicação Jacqueline Lima Dourado	Coordenadora de Tutoria do Curso de Especialização em Alfabetização e Letramento Evana Mairy Pereira de Araújo Silva
Editor Ricardo Alaggio Ribeiro	
EDUFPI – Conselho Editorial	
Ricardo Alaggio Ribeiro (Presidente)	
Antonio Fonseca dos Santos Neto	
Francisca Maria Soares Mendes	
José Machado Moita Neto	
Solimar de Oliveira Lima	
Teresinha de Jesus Mesquita Queiroz	
Viriato Campelo	
	

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

T185a	Targino, Maria das Graças; Silva, Evana Mairy Pereira de Araújo; Santos, Maria Fátima Paula dos Alfabetização e letramento: múltiplas perspectivas / Maria das Graças Targino; Evana Mairy Pereira de Araújo; Maria Fátima Paula dos Santos / - Teresina: EDUFPI, 2017. 238 p.: il ISBN: 978-85-509-0175-6 1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Educação brasileira. 4. Letramento digital. 5. Brasil – ensino fundamental. 6. Brasil – ensino médio. 7. Literatura brasileira. I. Título.
	CDD: 374.012 CDU: 371 3

**Maria das Graças Targino
Evana Mairy Pereira de Araújo Silva
Maria Fátima Paula dos Santos
(Organizadoras)**

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: MÚLTIPLAS PERSPECTIVAS

AUTORES-COLABORADORES

Adriana Cristina de Sousa
Francidalva Almeida de Sousa Campos
Illuska Silva Ferreira
Ivanete Lustosa
Ivete Rodrigues de Sousa Sá
Jardênia Alves da Rocha Santos
Jôcassya Christina Oliveira Frota
Klélia Rejane Alves dos Anjos Silva
Keila Virgínia Alves dos Anjos Santana
Lucas Brito da Silva
Luciana de Lima
Maria das Graças Targino
Maria de Fátima Ferreira Costa Pinhão
Maria Iraneide Barbosa
Maria Juracema Silva Ferreira
Maria Solimar Borges de Oliveira
Nádia Francisca Rodrigues Gomes
Nelcilene Mery dos Santos Cabral
Sebastiana Dalva Valentim Martins
Sydney Moreno Pinheiro
Wesly Guerra Folha

De acordo com a Lei n. 9.610, de 19 / 02 / 1998, nenhuma parte deste livro pode ser fotocopiada, gravada, reproduzida ou armazenada num sistema de recuperação de informações ou transmitida sob qualquer forma ou por qualquer meio eletrônico ou mecânico sem o prévio consentimento do detentor dos direitos autorais.

Equipe editorial

Projeto gráfico: Maria da Guia Rodrigues de Amorim

Capa: Paulo Sérgio Viana Chaves

Revisão de originais: Maria das Graças Targino

Editora da Universidade Federal do Piauí (EDUFPI)
Campus Universitário Ministro Petrônio Portella
Bairro: Ininga
CEP: 64049-550 | Teresina – PI – Brasil

Universidade Federal do Piauí
Universidade Aberta do Brasil (UAB)
Centro de Educação Aberta a Distância (CEAD)
Curso de Especialização em Alfabetização e Letramento
Rua Olavo Bilac, 1148
Bairro: Centro Sul
CEP: 64.001280 | Teresina – PI – Brasil
Fone: +55 (86) (86) 3215-4101
Site: cead.ufpi.br

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a **TODOS** que, de uma forma ou de outra, tornaram possível a realização do Curso de Especialização em Alfabetização e Letramento, incluindo Direção do Centro de Educação Aberta a Distância e Coordenação da Universidade Aberta do Brasil / Universidade Federal do Piauí; Prefeituras dos municípios envolvidos; tutores presenciais e a distância; docentes, e, sobretudo, a todos os discentes.

Agradecemos, em especial, aos **DISCENTES-AUTORES**, inspiração para nosso caminhar neste momento.

Imagina como seria
O nosso querido Brasil
Se na matéria estudantil
Se incluisse a poesia
Se nosso prato do dia
Fosse o verso dum poeta
Uma dieta seleta
Para deixar a mente sadia
De Antônio Gonçalves Dias
A poesia concreta

E que tivesse na merenda
Um poema por semana
Bastante Mário Quintana
Para que a molecada aprenda
Com graça e curiosidade
O quanto aprender é bom
De Chico, Vinicius, Tom
A Carlos Drummond de Andrade
E que na hora do recreio
Entre vivas e salves
A criançada em anseio
Clamasse por Castro Alves

Imagina como seria se ao invés de celulares
Nossos jovens se distraíssem
Lendo livros aos milhares
Seriam suas mentes mais lúdicas

Imagina se as escolas públicas
Fossem iguais às particulares
Se Augusto de Campos e Sérgio Vaz
Fossem nossos artistas populares

Hoje em dia as músicas são tão pobres
Não consigo ver nenhuma vantagem
Numa letra sem vida
Totalmente desprovida
De qualquer mensagem
Se a gente é o que a gente lê
Se a gente é o que a gente ouve
Agora dá para entender
Com nossos jovens o que houve
Mas imagina se ao invés
De ostentação e pornografia

Eles recitassem cordéis
E ostentassem poesia
Imagina como seria
Se eles lessem Gabriel García [Márquez]
Mario Vargas Llosa
Escutassem Mercedes Sosa e Paco de Lucía
Se soubessem quem foi Vicente Huidobro
Talvez aprenderiam o dobro
Do que aprendem hoje em dia

Mas é que sabotaram
A educação brasileira
É perda de tempo ouvir *hip hop*
Pois o que não dá lbope é besteira
A mídia nos entope
Com o lixo do POP
E não com Manuel Bandeira
A mídia nos dopa
De novela e Copa
E o povo feito tropa
Caminha alienado
Mas esse caminhar restrito
Não é o mesmo descrito
Por Antônio Machado

Aliás alguém sabe quem foi Antônio Machado?
Não te culpo se não sabia
Pois eu também não saberia se não tivessem me contado
Eu sei que este mundo que tenho imaginado
Não passa de uma utopia
Mas no meu ponto de vista
Acredito que ele exista
Pois tudo existe onde existe a poesia
Por isso tento fazer minha parte
Para disseminar sabedoria
Para que ao menos nossa arte
Não se transforme em mera mercadoria
Cada verso é um resgate
Em nome da poesia
Para que essa sociedade vazia
Pouco a pouco não lhe mate.

IMAGINA COMO SERIA

De Fábio BRAZZA

LISTA DE ABREVIATURAS E / OU SIGLAS

ABB	Associação Brasileira de Brinquedoteca
Abed	Associação Brasileira de Educação a Distância
Aids	<i>Acquired Immunodeficiency Syndrome</i>
AIE	Aparelho Ideológico do Estado
ARPA	<i>Advanced Research Projects Agency</i>
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CC	Código Civil
CEAD	Centro de Educação Aberta a Distância
C&T	ciência e tecnologia
CF	Constituição Federal
CNJ	Conselho Nacional da Juventude
CPC	Código de Processo Civil Brasileiro
Curso ALFA	Curso de Especialização em Alfabetização e Letramento
DAE	Dossiê de Avaliação Evolutiva
EAD	educação a distância / ensino a distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	educação de jovens e adultos
<i>e-mail</i>	<i>electronic mail</i>
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
Ibope	Instituto Brasileiro de Opinião e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	instituição (ões) de ensino superior
Inaf	Indicador de Alfabetismo Funcional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NE	Nordeste
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	organização não governamental
ONU	Organização das Nações Unidas

PC	<i>personal computer</i> / computador pessoal
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PI	Piauí
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudante
PM	Prefeitura Municipal
PNBE	Programa Nacional de Biblioteca na Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PR	Paraná
ProJovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
RJ	Rio de Janeiro
RPG	<i>role-playing game</i>
S	Sul
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SE	Sudeste
SP	São Paulo
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TIC	tecnologias de informação e de comunicação
TER	Tribunal Regional Eleitoral
TSE	Tribunal Superior Eleitoral
TV	televisão
TVD	TV digital
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UMESP	Universidade Metodista de São Paulo
UNESCO	<i>United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization</i> / Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

	p.
PREFÁCIO	
Favorecer una lectura del mundo	
Osvaldo Nilo Balmaseda Neyra	
APRESENTAÇÃO	
Sobre o universo da alfabetização e do letramento	
Gildásio Guedes Fernandes	
CAPÍTULO 1	
Universo mágico da alfabetização e do letramento	
Maria das Graças Targino.....	
CAPÍTULO 2	
Escola e família: aproximação necessária	
Maria de Fátima Ferreira Costa Pinhão e Maria Solimar Borges de Oliveira.....	
CAPÍTULO 3	
Literatura fantástica como suporte para o ensino da língua materna	
Klélia Rejane Alves dos Anjos Silva e Keila Virgínia Alves dos Anjos Santana.....	
CAPÍTULO 4	
Letramento e poesia: caminho para a formação do leitor	
Maria Iraneide Barbosa e Nelcilene Mery dos Santos Cabral.....	
CAPÍTULO 5	
Cantigas de roda na alfabetização e no letramento de crianças	
Jôcassya Christina Oliveira Frota e Adriana Cristina de Sousa.....	
CAPÍTULO 6	
Preconceito linguístico na escola: causas e consequências	
Nádia Francisca Rodrigues Gomes e Wesly Guerra Folha.....	
CAPÍTULO 7	
Brinquedoteca como espaço de alfabetizar letrando	
Jardênia Alves da Rocha Santos e Lucas Brito da Silva.....	
CAPÍTULO 8	
Educação de jovens e adultos	
Francidalva Almeida de Sousa Campos e Ivete Rodrigues de Sousa Sá.....	
CAPÍTULO 9	
Tecnologias de informação e de comunicação e educação de jovens e adultos	
Illuska Silva Ferreira e Maria Juracema Silva Ferreira.....	
CAPÍTULO 10	
LETRAMENTO DIGITAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	
Ivanete Lustosa e Luciana de Lima e Sebastiana Dalva Valentim Martins.....	

	CAPÍTULO 11	
	PICHAÇÃO COMO PRÁTICA MULTILETRADA NO MEIO URBANO: DIREITO SOCIAL PELA ABORDAGEM SOCIOINTERACIONISTA	
	Sydnei Moreno Pinheiro.....	

PREFACIO

FAVORECER UNA LECTURA DEL MUNDO

Cada vez se hace más difícil la existencia social sin el adecuado conocimiento de la lectura y la escritura. Vivimos en sociedades letradas, esto es, sociedades donde la vida transcurre entre letras y números. Siglos atrás, cuando los libros y todo tipo de documentos se escribían solo a mano, el dominio de la lectura y la escritura era privilegio de muy pocas personas: sobre todo de las pertenecientes al clero y la nobleza. La invención de la imprenta de tipos móviles, a fines del siglo XV, no solo debió despertar el interés de poder descifrar los signos de la escritura – sobre todo alfabética –, sino que la alfabetización se fue convirtiendo en una de las primeras necesidades para la subsistencia y el mejoramiento de la calidad de vida, de manera que hoy el índice de personas que saben leer y escribir es un indicador esencial para medir el desarrollo socioeconómico de los países.

El analfabetismo está fuertemente asociado a la pobreza, a la falta de oportunidades, a la desigualdad y la exclusión. Esta situación se manifiesta al comparar la cantidad de personas analfabetas que hay en los países desarrollados y en los subdesarrollados, así como entre hombres y mujeres; por ejemplo, en los países de ingresos bajos y medianos bajos 115 millones de jóvenes de 15 a 24 años no saben leer, y se calcula que alrededor del 61% de esos jóvenes son mujeres. En el África subsahariana casi la mitad de las mujeres son analfabetas.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha hecho enormes esfuerzos y ha puesto en marcha proyectos para erradicar el analfabetismo de la faz del planeta o reducirlo a cifras insignificantes; pese a ello, en el mundo todavía existen unos 758 millones de personas mayores de 15 años que no saben leer ni escribir, de acuerdo con uno de los últimos reportes de ese organismo internacional.

La UNESCO considera que los propósitos de una educación para todos, proyectados para el 2030, apenas serán cumplidos con medio siglo de retraso, teniendo en cuenta que la educación primaria universal solo podrá alcanzarse en el 2042. Para cumplir con los objetivos de la UNESCO, numerosos gobiernos han logrado aumentar las tasas de escolarización, sobre todo en la enseñanza elemental o básica, pero al estar generalizada la educación de mala calidad, un significativo número de estudiantes no logra vencer los objetivos trazados para los diferentes niveles, por lo

que se incrementan las deserciones escolares y con ello las posibilidades de estancarse o perderse habilidades presuntamente adquiridas en la escuela, entre ellas las de leer y escribir. A esta situación se le añade que el presupuesto asignado a la educación de jóvenes y adultos no rebasa el 4% en muchos de los países que afrontan estos problemas. Este panorama pudiera empeorar debido al incremento de los flujos migratorios, compuestos mayoritariamente por niños y jóvenes que no han completado los estudios de nivel elemental quienes, indudablemente, pasarán a engrosar las legiones de analfabetos.

En el año 1961 Cuba, un pequeño país del tercer mundo, emprendió una campaña de alfabetización con la cual logró alfabetizar a más de 700 000 personas, con lo que consiguió reducir el índice de analfabetismo a 3,9% de su población total en solo un año. Fue un esfuerzo colosal que involucró a más de 300 mil alfabetizadores, entre ellos 100 mil jóvenes que se trasladaron hasta los hogares donde hubiera un analfabeto, sin importar cuán apartados estuvieran. Después de ese éxito, la tarea consistiría en que las personas alfabetizadas continuaran estudiando, aspiración que se logró en buena medida.

A partir de esta experiencia, muchos países de América Latina emprendieron proyectos encaminados a eliminar el analfabetismo, por lo que hoy este continente ha mejorado los índices de alfabetización; sin embargo, países del África subsahariana, Asia del Sur y del Oriente Medio registran altas tasas de analfabetismo que, en algunos casos, superan el 70% de sus poblaciones.

Sin embargo, no basta con solo aprender a leer y escribir; es necesario que la persona haga un uso eficiente de la lectura y de la escritura; es decir, que sus habilidades de leer y escribir se incorporen a su vida cotidiana, a la práctica social. Los pedagogos brasileños han encontrado una palabra para diferenciar un estado del otro; esto es, limitarse a la decodificación de signos escritos como algo bien distinto de poder hacer de la lectura un pleno ejercicio de comprensión e interpretación, que le permita al individuo apropiarse de otros conocimientos y desempeñarse en la complejidad de la sociedad contemporánea: letramento.

La comunidad hispanohablante no dispone de una palabra para designar ese concepto; por lo general al sujeto que no posee las habilidades de lectura y escritura tal como se describen en el párrafo anterior, se le califica de “analfabeto funcional.” Confieso que conocí esa palabra gracias a unos profesores brasileños que participaron en un congreso sobre educación en Cuba hace ya varios años, por ello me congratulo

al tener ante mis ojos un manajo de artículos que abordan con rigor científico la noble tarea de continuar favoreciendo el aprendizaje de la persona alfabetizada a través de la investigación misma y de propuestas para emplear herramientas y metodologías, desde las más convencionales hasta las más novedosas como las tecnologías de información y de comunicación e Internet.

Este libro que el lector ahora tiene en sus manos “Alfabetização e Letramento: múltiplas perspectivas” es iniciativa del Centro de Educación Abierta a Distancia (CEAD) y de la Universidad Abierta del Brasil (UAB) / Universidad Federal de Piauí (UFPI) y recoge una interesante obra colectiva coordinada por las profesoras Maria das Graças Targino, Evana Mairy Pereira de Araújo Silva y Maria Fátima Paula dos Santos. Todas suman en su currículum una abundante y pertinente producción intelectual, lo que asegura la calidad en la selección de los textos y la factura de la edición. Todos los autores son profesores y la mayoría está especializada en el área de alfabetización y letramento, gracias al Curso de Especialización en Alfabetización y Letramento ofrecido por CEAD hasta diciembre de 2016.

En las siguientes páginas se despliega toda una original variedad en el tratamiento del tema que nos ocupa: la alfabetización y el letramento. El lector descubrirá trabajos que investigan cómo emplear procedimientos diversos, recursos y herramientas didácticas para la formación de lectores capaces, no solo de jóvenes y adultos, también de niños en la escuela, como las cantigas de roda, la poesía y la literatura fantástica, que propician múltiples lecturas; llaman la atención abordajes infrecuentes en el tratamiento de este tema, como la exclusión social, la desmarginalización del grafito o grafitis (pichação) y el prejuicio lingüístico en la escuela. No menos importantes resultan los artículos dedicados al letramento digital y su relación con la exclusión digital y social de jóvenes y adultos y, por supuesto, no podría faltar en un texto de esta naturaleza la inexcusable relación entre la escuela y la familia no solo para la formación de buenos lectores, sino para la formación de un ciudadano que pueda, como propuso Paulo Freire, hacer una lectura del mundo.

Oswaldo Nilo Balmaseda Neyra

Profesor Doctor en Ciencias Pedagógicas de la Facultad de Artes y Letras de la Universidad de La Habana

Presidente de la Asociación de Lingüistas de Cuba

Exdirector de posgrado del Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba

Habana – Cuba, julio 2017

PREFÁCIO

PROMOVER A LEITURA DE MUNDO

É cada vez mais difícil a existência social sem o adequado conhecimento da leitura e da escrita. Vivemos em sociedades letradas, ou seja, em sociedades onde a vida transcorre entre letras e números. Séculos atrás, quando os livros e todos os tipos de documentos eram manuscritos, o domínio da leitura e da escrita constituía privilégio de poucas pessoas: especialmente, aquelas que pertenciam ao clero e à nobreza. A invenção da imprensa de tipos móveis, ao final do século XV, não apenas despertou o interesse de poder decifrar os sinais de escrita – sobretudo, a alfabética – mas, também, a alfabetização foi se convertendo numa das necessidades básicas para a subsistência e a melhoria de qualidade de vida, de modo que, hoje, a taxa de pessoas que sabem ler e escrever constitui um indicador essencial para medir o desenvolvimento socioeconômico dos países.

O analfabetismo está fortemente associado à pobreza, à falta de oportunidades, à desigualdade e à exclusão. Esta situação manifesta-se na comparação do número de analfabetos em países desenvolvidos e subdesenvolvidos, assim como entre homens e mulheres. Por exemplo, nas nações de média ou baixa renda, quase 115 milhões de jovens entre 15 e 24 anos não sabem ler, e estima-se que cerca de 61% desses jovens são mulheres. Na África subsaariana (ou subsariana, também chamada de África negra), quase metade das mulheres é analfabeta.

A Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas (UNESCO) tem despendido esforços significativos e vem implantando projetos para erradicar o analfabetismo da face do planeta ou, no mínimo, reduzi-lo a cifras insignificantes. Apesar disto, no mundo, ainda persistem 758 milhões de pessoas acima de 15 anos que não sabem ler nem escrever, de acordo com um dos últimos relatórios da organização internacional ora referida.

A UNESCO considera que os propósitos de uma educação para todos, prevista para o ano de 2030, somente se efetivarão com meio século de atraso, considerando que a educação básica / fundamental universal só poderá ser alcançada em 2042. Para cumprir os objetivos da Organização, muitos governos conseguiram aumentar as taxas de escolarização, em especial no ensino básico / fundamental, mas como a educação de má qualidade está praticamente generalizada, um número significativo de

estudantes não consegue atingir os objetivos traçados para os diferentes níveis de escolaridade, o que incrementa a evasão escolar e, por conseguinte, aumenta as possibilidades de o aluno estagnar ou perder as habilidades presumidamente adquiridas na escola, incluindo leitura e escrita. A esta situação acrescenta-se o fato de que o orçamento destinado à educação de jovens e adultos não ultrapassa 4% em muitos dos países que enfrentam esses problemas. Este cenário pode se agravar devido ao aumento dos fluxos migratórios, compostos majoritariamente por crianças e adolescentes sem ensino fundamental concluído, e que, sem dúvida, engrossam as legiões de analfabetos.

No ano de 1961, Cuba, um pequeno país do Terceiro Mundo, lançou uma campanha com a qual conseguiu alfabetizar mais de 700 mil pessoas, reduzindo o índice de analfabetismo para 3,9% de sua população total, em apenas um ano. Foi um esforço colossal que envolveu mais de 300 mil alfabetizadores, entre os quais 100 mil jovens que partiam para os lares onde havia um analfabeto, não importa as longas distâncias em que estivessem. Após o êxito obtido, a tarefa consistiu em estimular os alfabetizados a continuarem estudando, aspiração alcançada de forma significativa.

A partir desta experiência, muitos países latino-americanos aderiram a projetos visando erradicar o analfabetismo. Por isto, hoje, a América Latina tem melhorado os níveis de alfabetização. Em contraposição, nações da África subsaariana, do sul da Ásia e do Oriente Médio, em alguns casos, registram elevadas taxas de analfabetismo, que atingem mais de 70% de suas respectivas populações.

No entanto, não é suficiente apenas aprender a ler e escrever. É necessário que o indivíduo faça uso eficiente da leitura e escrita, quer dizer, é essencial que suas habilidades de ler e de escrever sejam incorporadas à vida cotidiana e à prática social. Pedagogos brasileiros têm utilizado uma palavra para diferenciar um estado do outro – alfabetização e letramento. Isto é, limitar-se à decodificação dos sinais escritos (alfabetização) é algo bem distinto de poder fazer da leitura um pleno exercício de compreensão e de interpretação, que permita ao indivíduo apropriar-se de outros conhecimentos e enfrentar com desenvoltura a complexidade da sociedade contemporânea. Isto é letramento.

A comunidade hispânica não dispõe de palavra específica para designar este conceito. Em geral, ao sujeito que não possui habilidades de leitura e escrita, tal como descrito no parágrafo anterior, nomeia-se de “analfabeto funcional.” Confesso que conheci este termo graças a alguns professores brasileiros que participaram de um

congresso sobre educação em Cuba, há vários anos. Por isto, congratulo-me por ter diante de meus olhos uma série de estudos que trata com rigor científico da nobre missão de continuar a incentivar a aprendizagem da pessoa alfabetizada através da pesquisa *per se* e de propostas para utilizar ferramentas e metodologias, desde as mais convencionais até as mais inovadoras, tais como as tecnologias de informação e de comunicação e a internet.

O livro que o leitor tem agora em mãos, "Alfabetização e letramento: múltiplas perspectivas", é uma iniciativa do Centro de Educação Aberta a Distância (CEAD) / Universidade Aberta do Brasil (UAB) / Universidade Federal do Piauí (UFPI), e reúne uma interessante coletânea organizada pelas professoras Maria das Graças Targino, Evana Mairy Pereira de Araújo Silva e Maria Fátima Paula dos Santos. Todas somam em seus currículos uma produção intelectual significativa e pertinente, o que garante a qualidade na seleção dos textos e a relevância da edição. Todos os autores são professores especializados na área de alfabetização e letramento, graças ao Curso de Especialização em Alfabetização e Letramento mantido pelo CEAD até dezembro de 2016.

Nas páginas seguintes, desenrola-se toda uma variedade original no tratamento do tema em questão: alfabetização e letramento. O leitor vai descobrir trabalhos que pesquisam sobre como utilizar procedimentos diversificados, recursos e ferramentas didáticas para a formação de leitores capacitados, não apenas jovens e adultos, mas também crianças em idade escolar, com textos sobre cantigas de roda, poesia e literatura fantástica, que propiciam múltiplas leituras. Chamam atenção, ainda, abordagens sobre facetas não tão exploradas na esfera da temática, como exclusão social, desmarginalização da pichação e o preconceito linguístico na escola. Não menos importantes são os artigos dedicados ao letramento digital e sua relação com a exclusão digital e social de jovens e adultos e, é claro, não poderia faltar pesquisa sobre a relação intrínseca entre escola e família, não somente para o desenvolvimento de bons leitores, mas, essencialmente, para a formação de um cidadão que possa, como proposto pelo educador brasileiro Paulo Freire, **promover a leitura de mundo**.

Oswaldo Nilo Balmaseda Neyra

Professor Doutor em Ciências Pedagógicas da Faculdade de Artes e Letras da
Universidade de Havana

Presidente da Associação de Linguistas de Cuba

Ex-Diretor de Pós-Graduação do Ministério de Educação Superior da República de
Cuba

Havana – Cuba, julho 2017

Tradução de Maria das Graças Targino

Pós-Doutora em Jornalismo

Doutora em Ciência da Informação

Coordenadora do Curso de Especialização em Alfabetização e Letramento

Teresina – Piauí, julho 2017

APRESENTAÇÃO

SOBRE O UNIVERSO DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO

Educação é o que resta depois de se ter esquecido tudo que se aprendeu na escola.

(Albert Einstein)

Como mais um produto que emana do Centro de Educação Aberta a Distância (CEAD) / Universidade Aberta do Brasil (UAB) / Universidade Federal do Piauí (UFPI), apresentamos, neste momento, a coletânea “Alfabetização e letramento: múltiplas perspectivas.” Trata-se de publicação organizada pelas coordenadoras do Curso, Maria das Graças Targino e Evana Mairy Pereira de Araújo Silva em parceria com Maria Fátima Paula dos Santos, tutora a distância no decorrer de toda a jornada do Curso de Especialização em Alfabetização e Letramento ou, simplesmente, Curso ALFA.

A priori, considerando as colocações reiteradas ao longo do processo de instalação e de implementação das ações de educação a distância ou de ensino a distância e que fazem parte do cotidiano desta Instituição, reiteramos o papel fundamental da EAD no combate à disparidade social de um país marcado por brasis dolorosamente desiguais. É o momento de permitir ao cidadão menos afortunado ter acesso à educação de qualidade, com a possibilidade de administrar e adaptar suas condições de vida, nem sempre favoráveis, às vezes, no que tange ao horário, ao local de trabalho e a outros detalhes.

São dificuldades que se rompem em busca do sonho do ensino superior a um custo reduzido e / ou a custo zero, sem contar material didático impresso e / ou eletrônico acessível e de indiscutível qualidade. Tudo num clima de Pedagogia inovadora ou libertadora, que faz do aluno um sujeito no sentido mais verdadeiro do termo, favorecendo, graças ao uso indissociável das tecnologias de informação e de comunicação (TIC), o envolvimento com cidadãos advindos de diferentes formações e procedências, sem contar as distinções de faixas etárias ou qualquer outra diferenciação que desaparece, de imediato, face ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), adotado na educação a distância.

No entanto, a bem da verdade, a EAD não constitui só flores. Em primeiro lugar, muito mais do que o ensino presencial, requer rigorosa disciplina mental para seguir metas e cumprir objetivos, levando em conta a execução, com rigor, dos cronogramas

preestabelecidos. Há, decerto, certa saudade do clima de aula e de companheirismo trazido com o contato face a face que conduz os grupos a discussões extramuros das instituições de ensino superior (IES), às vezes, em gostosas mesas de bar. No entanto, a convivência humana física pode ser amenizada face ao bate papo virtual e, agora, devido ao uso ilimitado do *WhatsApp* e das redes sociais incorporadas ao dia a dia do cidadão contemporâneo, de forma quase compulsiva, sem contar a chance do uso de *webcam* e dos fóruns mantidos por praticamente 100% dos cursos EAD, incluindo o Curso ALFA.

Não obstante tais colocações, em geral, a evasão ainda constitui o maior obstáculo da EAD, advinda da ausência do contato presencial em conjunção com a resistência dos próprios educadores à modalidade e com as dificuldades “naturais” de adaptação ou descrença diante de um novo modelo / formato de ensino por parte do alunado e das coletividades, salvo honrosas exceções. No entanto, o Curso ALFA, cujo público-alvo prioritário, tal como previsto em seu Projeto de criação, reúne profissionais graduados em Letras e áreas afins, tais como Pedagogia, História, Geografia, Sociologia e Filosofia, preferencialmente, vinculados à rede estadual / municipal de ensino, ostenta ao final, dezembro de 2016, um índice relativamente baixo de evasão.

Embora seja polêmico o número tolerável de evasão no ensino em qualquer instância, estudo da Associação Brasileira de Educação a Distância, divulgado por Rodrigues (2015), sustenta a evasão dos estudantes como um sério entrave da EAD. Segundo os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, a Abed considera evadidos aqueles alunos que não iniciaram os cursos na modalidade a distância após sua inscrição ou aqueles que os abandonaram posteriormente. No caso do Curso ALFA, com carga horária total de 510 horas-aula, o nível de aproveitamento é nitidamente elevado (79,02%), com o total de 2,44% de reprovação e 18,54% de índice de evasão. Isto é, dentre os 205 alunos matriculados, 162 chegam ao final com êxito total em contraposição a cinco reprovados e 38 evadidos.

Diante das colocações até então, a publicação “Alfabetização e letramento: múltiplas perspectivas”, ao reunir textos representativos de todos os sete municípios engajados no Curso ALFA – Campo Maior, Gilbués, Inhumas, Luzilândia, Monsenhor Gil, Simplício Mendes e Oeiras – atesta a possibilidade de explorar, a partir de uma temática geral, facetas múltiplas que representem bem a relevância da alfabetização e do letramento na sociedade da informação. De fato, a matriz curricular do Curso de Especialização em Alfabetização e Letramento é bastante arrojada. Incorpora quatro

amplios módulos. Enquanto o último dedica-se à produção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), o primeiro deles – alfabetização e letramento: conceitos e práticas – abrange disciplinas, como: alfabetização e letramento: concepções, metodologias e práticas; gêneros textuais, leitura e escrita; prática de leitura e produção de textos na escola. Em se tratando do segundo módulo – multiletramentos na alfabetização – as disciplinas referem-se à alfabetização de jovens e adultos e múltiplas linguagens; ao letramento digital; e aos métodos e técnicas da pesquisa. O módulo três – pesquisa e ensino – por sua vez, trata da didática de ensino de língua portuguesa; das TIC aplicadas na alfabetização de jovens e adultos; e da metodologia do trabalho científico.

Logicamente, tal matriz curricular concorre para a diversidade temática dos TCC. Na seleção dos textos que integram “Alfabetização e letramento: múltiplas perspectivas”, consideramos tal diversidade, e, decerto, a qualidade dos textos em diferentes critérios, incluindo: (1) conteúdo (introdução; objetivos e pressupostos; fundamentação teórica; metodologia; uso apropriado e / ou necessário de ilustrações; coerência na apresentação e discussão dos dados; consistência das inferências); (2) nível de originalidade; (3) formatação e organização (obediência aos critérios de formatação; redação clara e organizada; adequação e atualização de citações e referências); (4) estrutura lógica; coerência e clareza dos resumos. Sob esta ótica, além do capítulo-abertura de uma das organizadoras e do brilhante prefácio do Professor Doutor em Educação e em Linguística, o cubano Osvaldo Nilo Balmaseda Neyra, os 10 outros textos da autoria de 20 alunos são bastante interessantes. Estão em pauta o letramento digital e a força das TIC; a relevância da conjunção família x escola; as cantigas de roda; o valor da inserção da literatura (fantástica ou não) e da poesia no processo de alfabetização e de letramento; os ditames do preconceito linguístico; e as discussões que circundam a pichação.

Por fim, reiteramos que, na sociedade contemporânea, vale como traço característico o uso intensivo da informação e das TIC, a velocidade imensurável das mudanças de distintas naturezas, e, em especial, o incremento informacional que demanda, como nunca, recursos humanos competentes e inovadores, capazes de acessar a informação, e, portanto dominar as tecnologias. Isto põe em evidência a força da educação a distância ou do ensino a distância, e, como não poderia deixar de ser, a relevância da formação do cidadão, a partir de sua alfabetização e de seu letramento, como sinônimos de libertação.

É evidente que, no cotidiano, aprende-se, irreversivelmente, em função dos problemas vivenciados. Quer dizer, aprendemos e apreendemos com maior rapidez novos conhecimentos quando lemos em função do contexto, porquanto isto nos conduz à leitura crítica e criativa. Isto se dá diante de novos paradigmas do setor de informação, dentre os quais se inserem o tecnológico, levando-se em conta o fato de o Brasil ser marcadamente um país periférico e desigual. A escassez de recursos e a precariedade dos sistemas informacionais localizados nos grandes centros da nação, leia-se, Sul (S) e Sudeste (SE), fazem com que as demais regiões, incluindo o Nordeste (NE) e o Estado do Piauí (PI), em especial, busquem parcerias, não apenas com as Prefeituras Municipais, mas, também, com organizações não governamentais e congêneres, para que possam levar a cabo suas iniciativas, incluindo a EAD e o Curso de Especialização em Alfabetização e Letramento (Curso ALFA) nesta era de competitividade acirrada.

FONTE

RODRIGUES, C. **Evasão é o maior problema do ensino a distância**: aponta estudo. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2012/08/02/evasao-e-o-maior-obstaculo-ao-ensino-a-distancia-para-instituicoes-diz-estudo.htm>>. Acesso em: 3 mar. 2017.

Professor Doutor Gildásio Guedes Fernandes
Diretor do Centro de Educação Aberta a Distância e Coordenador da Universidade
Aberta do Brasil / Universidade Federal do Piauí
Teresina – Piauí, julho 2017

CAPÍTULO 1

UNIVERSO MÁGICO DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO

Maria das Graças Targino
Pós-Doutorado em Jornalismo
Doutorado em Ciência da Informação
E-mail: gracatargino@hotmail.com

O que é letramento?

*Letramento não é um gancho
em que se pendura cada som enunciado,
não é treinamento repetitivo
de uma habilidade,
nem um martelo
quebrando blocos de gramática.
Letramento é diversão
é leitura à luz de vela
ou lá fora, à luz do sol.
São notícias sobre o presidente
O tempo, os artistas da TV
e mesmo Mônica e Cebolinha
nos jornais de domingo.
É uma receita de biscoito,
uma lista de compras, recados colados na geladeira, um
bilhete de amor,
telegramas de parabéns e cartas de velhos amigos.
É viajar para países desconhecidos,
sem deixar sua cama,
é rir e chorar com personagens, heróis e grandes amigos.
É um atlas do mundo,
sinais de trânsito, caças ao tesouro,
manuais, instruções, guias,
e orientações em bulas de remédios,
para que você não fique perdido.
Letramento é, sobretudo,
um mapa do coração do homem,
um mapa de quem você é,
e de tudo que você pode ser.*

(Magda Becker Soares)

1 INTRODUÇÃO

Incorporado ao dia a dia, o termo – conceito – está sempre atrelado à expressão de um pensamento, uma ideia, uma opinião diante de objetos, fatos e fenômenos que nos circundam. Porém, sob o prisma filosófico de busca para as indagações imbuídas nos fenômenos da natureza, é a representação desses objetos, fatos e fenômenos por meio de seus traços característicos, o que lhe faz ocupar dentro da psicologia da

aprendizagem um lugar nobre de estudo, o chamado conceito do conceito, que busca entender e aprofundar como os conceitos formam-se, evoluem e transmutam-se.

No entanto, filósofos e psicólogos são unânimes em concordar que a emissão de conceitos deixa sempre a impressão de incompletude, como se algo fora suprimido, distorcido ou simplificado. Para um dos clássicos do estudo acerca de conceitos, o norte-americano J. M. Anglin (1982), apesar de constituírem, desde a Antiguidade, tópico de grande interesse dentro da filosofia aristotélica e, posteriormente, dentro da psicologia, os conceitos, invariavelmente, são controversos. Em sua visão, tais dificuldades estão relacionadas, em primeiro lugar, à ampla variedade de fenômenos que podem ser tidos como conceitos. Também a busca de atributos comuns a esta quantidade extraordinária de fenômenos é desencorajadora, visto que, além de ser irrisório o número de atributos, sua aplicabilidade a toda gama de entidades abrangidas é quase sempre incerta, bem como também é incerta a compreensão que oferecem a respeito da natureza essencial dos conceitos. Outro elemento que acentua a discórdia nos estudos do conceito do conceito é o fato de as diferenças entre os objetos representados serem significativas, assumindo maior relevância do que as semelhanças, diante da subjetividade que carregam consigo e das interpretações múltiplas que permitem.

Tudo isto tão somente para enunciar que somos de uma geração na qual as expressões alfabetização funcional / analfabetismo funcional / analfabeto funcional acompanhavam todos e quaisquer estudos acerca do processo de alfabetização, face ao reconhecimento internacional da *United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization* / Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas (UNESCO) e, na esfera nacional, do educador brasileiro, Paulo Freire (2001), ao longo de toda sua obra.

É, então, interessante inserir a compreensão da reconhecida estudiosa brasileira Magda Becker Soares (2011, p. 1) acerca dos conceitos e, portanto, da própria complexidade que cerca a temática. Ela diz algo extremamente pertinente ao início do presente capítulo: “[...] vamos discutir conceitos e, portanto, palavras, ou, se quiserem, vamos discutir palavras e, portanto, conceitos: os conceitos alfabetização e letramento, as palavras alfabetização e letramento.” Afora as concepções, vale a pena rever, sistematicamente, a evolução dos termos, suas especificidades e diferenças, além das inter-relações que mantêm.

O analfabetismo absoluto refere-se a quem não teve acesso à educação formal, e, portanto, não alcança a consecução de tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases, ainda que, eventualmente, leia números familiares, como em transportes públicos, identificação de telefones, preços, etc. Ao lado desta categoria, reconhecida pelo Instituto Paulo Montenegro, há outras. O Instituto caracteriza-se como organização sem fins lucrativos, instituído no ano de 2000 com o intuito de desenvolver práticas educacionais inovadoras visando melhor qualidade de educação, elemento essencial à construção e à solidificação de uma sociedade equânime e desenvolvida.

Atuou até 2015 na condução das ações de investimento social do Grupo Ibope [Instituto Brasileiro de Opinião e Estatística], empregando sua expertise e conhecimento acumulado na área de pesquisas em ações que beneficiam a sociedade de forma abrangente e transformadora.

A partir de 2016, com a mudança da composição acionária do Grupo, o Instituto Paulo Montenegro passou a ser apoiado diretamente pela família Montenegro (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2017, p. 1).

Assim sendo, diante do exposto, conscientes de que é uma discussão conceitual não consensual, até porque há visível diversificação terminológica entre as fontes, discorreremos a seguir sobre alfabetização e letramento em seus aspectos mais recorrentes na atualidade.

2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEITOS QUE SE ENTRELAÇAM E SE DISTANCIAM

A princípio, tal como veremos adiante, também no capítulo oito, “Educação de jovens e adultos”, o citado Instituto Paulo Montenegro em parceria com a ONG [organização não governamental] Ação Educativa e contando com apoio do Ibope Inteligência, instituiu o chamado Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf). Seu objetivo é mensurar o nível de alfabetismo da população brasileira entre 15 e 64 anos, avaliando habilidades e práticas de leitura, de escrita e de matemática no dia a dia das pessoas. Com nove edições do indicador ao longo de seus 17 anos, em conformidade com a última, ano 2015, o domínio das habilidades ora referidas pelos participantes do estudo permitem identificar dois grandes grupos.

O primeiro agrupamento – analfabetos funcionais – incorpora o citado analfabeto ou sem escolarização (expressão politicamente correta nos dias de hoje), e, ainda, um

segundo subgrupo, designado de rudimentar. A alfabetização rudimentar diz respeito àqueles que apenas conseguem ler e compreender textos curtos ou de linguagem bem familiar, a exemplo de propagandas, cartazes ou bilhetes. Sabem contar. Fazem operações aritméticas simples, como manusear cédulas / moedas para o pagamento de pequenas quantias. Estão quase sempre aptos a medir com fitas métricas ou similares, mas mantêm dificuldades diante de textos longos e números extensos.

O segundo agrupamento – funcionalmente alfabetizados – incorpora três níveis diferenciados de alfabetização. São eles:

Elementar – as pessoas [...] leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, resolvem problemas envolvendo operações na ordem dos milhares, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e compreendem gráficos ou tabelas simples, em contextos usuais. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações.

Intermediário – [as pessoas] localizam informações em diversos tipos de texto, resolvem problemas envolvendo percentagem ou proporções ou que requerem critérios de seleção de informações, elaboração e controle de etapas sucessivas para sua solução [...] Interpretam e elaboram sínteses de textos diversos e reconhecem figuras de linguagem; no entanto, têm dificuldades para perceber e opinar sobre o posicionamento do autor de um texto.

Proficientes – [são] [...] pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: leem textos de maior complexidade, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações e distinguem fato de opinião. Quanto à matemática, interpretam tabelas e gráficos com mais de duas variáveis, compreendendo elementos como escala, tendências e projeções (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2017, p. 1).

Estamos diante de níveis que se assemelham a degraus ou etapas. O alfabetizado elementar possui a chamada alfabetização básica, que favorece contato com os textos, mas não sua interpretação, de tal forma que ele se limita a “digerir” as informações recebidas, sem expressar, porém, seu posicionamento diante das “verdades” enunciadas. O alfabetizado intermediário vai além e consegue decifrar as mensagens, não obstante visível dificuldade para reforçar ou contrariar as tais “verdades” proclamadas. E, com certa frequência, há registro de pessoas que conseguem ingresso no ensino superior, mas que persistem com limitações extremas diante da leitura do texto, e, obviamente, do mundo. É considerada analfabeta funcional

a pessoa que, mesmo sabendo ler e escrever, não tem competência para atender suas demandas do dia a dia e / ou viabilizar seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Por fim, o alfabetizado proficiente detém um nível de alfabetização plena, alusiva àqueles que mantêm domínio da leitura, da escrita, dos números e das operações matemáticas, indo das mais simples às mais elaboradas. A alfabetização plena é o que chamamos, modernamente, de letramento, quando há reciprocidade ou reação diante das mensagens recebidas, não importa o veículo de transmissão. Podem ser veiculadas via diferentes recursos, como textos escritos e eletrônicos, ilustrações, mensagens midiáticas, etc. etc.

No entanto, ainda que a apresentação em forma de transcrição-síntese facilite a compreensão, é óbvio que, na prática cotidiana, nada é tão simples assim. Não é à toa que Soares (2011) chama atenção para a necessidade de, ao conceituar os termos centrais em discussão, alfabetização e letramento, traçar um percurso no campo semântico para apreender seus significados, recorrendo, ainda, ao recurso dicionarista, como ela o faz, em seu texto eletrônico “O que é letramento e alfabetização.” De posse das palavras – alfabetização / alfabetizar alfabetizado / analfabetismo / analfabeto – disseca uma a uma com seus prefixos e sufixos até chegar à expressão letramento.

De início, a autora supracitada analisa o conceito dos dois termos: letrado e iletrado. No primeiro caso, quando identificamos alguém como letrado, anunciamos que se trata de um sujeito devidamente versado em Letras (literatura e línguas), e, portanto, erudito. No segundo caso, o iletrado nomeia quem não possui conhecimentos literários, e, por conseguinte, é quase analfabeto. Na verdade, porém, o sentido – e aqui se retoma a polêmica infinda acerca dos conceitos – atribuído aos dois adjetivos letrado e iletrado não se relaciona com a palavra letramento no sentido mais estrito do termo.

Mencionado pela primeira vez, no Brasil, por iniciativa da teórica Mary Kato, em livro intitulado “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, edição primeira de 1986 (e já na sétima edição, 2009), surpreendentemente, o termo letramento não é conceituado pela autora. Um pouco mais adiante, 1988, Leda Verdiani Tfouni na tese intitulada “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso” concebe a palavra em acepção próxima a dos dias de hoje, apresentando a distinção entre alfabetização e letramento. Agora, ano 2017, o conceito do Dicionário Aurélio: século XXI (2017, paginação irregular) comporta três acepções para letramento. Primeiro, ato / processo ou efeito de letrar(-se). No instante seguinte, está o conceito como ora empregado na Pedagogia, nas Letras e na Linguística em geral: “estado ou condição de indivíduo ou

grupo capaz de atualizar-se da leitura e da escrita, ou de exercê-las, como instrumentos de sua realização e de seu desenvolvimento social e cultural”, assemelhando-se à terceira acepção, como “[...] processo educacional que viabiliza este estado ou condição.”

Em consonância com as concepções ora referendadas, letramento é a tradução para a língua portuguesa, no Brasil, da palavra de origem inglesa *literacy* (*littera*, em latim = letra + sufixo *cy* = qualidade, estado condição), e, assim sendo, *literacy* indica a condição de ser letrado, ou seja, educado e, em especial, que mantém habilidade de ler e de escrever. Nos Estados Unidos da América (EUA) e na Inglaterra, a palavra *literacy* consta de dicionários desde o final do século XIX, mas, apenas na década de 80 (século XX), torna-se objeto de estudo nas áreas educacional e da linguagem.

Em suma, *literate*, na condição de adjetivo, nomeia quem domina leitura e escrita, enquanto *literacy*, na condição de substantivo, designa o estado ou condição daquele que é *literate*, no sentido de que, além de ler e escrever, o indivíduo também é capaz de fazer uso competente da leitura e da escrita, o que reafirma o quão fortemente os conceitos de alfabetização e de letramento entrelaçam-se e se distanciam (SOARES, 2004, 2009).

Uma das provas mais evidentes alusivas à complexidade da temática, no que diz respeito à realidade nacional, é a dificuldade encontrada pelos que atuam como juiz na esfera do Tribunal Superior Eleitoral em fazer valer texto contido na Lei de Inelegibilidade – Lei Complementar n. 64, de 18 de maio de 1990, que proíbe analfabetos de serem candidatos a cargos eletivos, ao afirmar literalmente:

Art. 1º – São inelegíveis:

.....
I – para qualquer cargo:
.....

a) os inalistáveis e os analfabetos;

Súm. – TSE n. 15/1996, com nova redação publicada no DJE de 24, 27 e 28.6.2016: “O exercício de mandato eletivo não é circunstância capaz, por si só, de comprovar a condição de alfabetizado do candidato.”; Ac. – TSE, de 31.8.2004, no REspe n. 21920 e, de 17.8.2004, no REspe n. 21707: na hipótese de dúvida fundada, a aferição da alfabetização far-se-á individualmente, sem constrangimentos; o exame ou teste não pode ser realizado em audiência pública por afrontar a dignidade humana; Ac. – TSE, de 11.10.2004, no AgR-REspe n. 24343: ilegitimidade do teste de alfabetização quando, apesar de não ser

coletivo, traz constrangimento ao candidato (BRASIL, 1990, paginação irregular).

A descrição das prescrições jurídicas por si só demonstra a complexidade do julgamento, tanto ao afirmar que o mandato eletivo *per se* não é circunstância capaz de comprovar a condição de alfabetizado (ou não) do candidato, quanto ao tratar dos cuidados que cercam o eventual teste. Ademais, há casos em que um juiz impugna candidatos e logo depois, colegas de magistratura discordam do veredicto inicial, haja vista que mantêm conceitos diferentes de alfabetização.

É o que acontece, por exemplo, como noticiado em matéria do jornal *Folha de São Paulo*, 19 de julho de 1996. Alardeia-se a impugnação de 20 candidaturas dentre 80 de aspirantes a prefeito e vereador em cidades do Estado de São Paulo, sob o título “Candidaturas são impugnadas após teste de alfabetização.” Vinte dias depois, a notícia “Alfabetizaç

ão – TRE aprova candidatura de reprovados em teste”, divulgada no mesmo diário transmite a decisão do plenário do Tribunal Regional Eleitoral em aprovar a candidatura dos reprovados... Isto traz à tona, mais uma vez, a intensa discussão que cerca os níveis de alfabetização delineados pelo Instituto Paulo Montenegro ou por qualquer outra instituição ou qualquer teórico.

Indo além, o letramento é, em seu cerne, um estado ou uma condição de quem se mostra capaz de interagir com diferentes portadores de leitura e de escrita, com gêneros e tipos de leitura e de escrita diversificados, e, portanto, com as funções distintas que leitura e escrita desempenham na existência do educando, permitindo-lhe vivenciar práticas sociais de leitura e de escrita em diferentes instâncias e circunstâncias (GOMES, 2011). A este respeito, acrescentamos que, a cada dia, a expressão – letramento – torna-se mais e mais usual, confirmando as mudanças conceituais que rondam o ser humano, fazendo com que novas palavras ganhem força. É Soares (2011, p. 3) quem bem explicita o porquê do surgimento de palavras novas:

Na língua sempre aparecem palavras novas quando fenômenos novos ocorrem, quando uma nova ideia, um novo fato, um novo objeto surgem, são inventados, e então é necessário ter um nome para aquilo, porque o ser humano não sabe viver sem nomear as coisas: enquanto nós não as nomeamos, as coisas parecem não existir.

Bom exercício de reflexão é analisar a quantidade de termos recentes incorporados ao cotidiano do homem contemporâneo, sobretudo em meio ao espaço cibernético. Exemplificando: (1) *meme* (termo grego = imitação); (2) viralização = divulgação veloz de uma informação, seja vídeo, imagem, frase, ideia, etc. entre os internautas, alcançando popularidade imediata; (3) *hashtag* = palavra-chave antecedida pelo símbolo # ou “jogo da velha” com o fim de categorizar e disseminar conteúdos postados nas redes sociais; (4) deletar = apagar ou rasurar texto; (5) printar = imprimir informações da tela do computador; (6) *trollar* = zoar, chatear, tirar o sarro dos demais mediante argumentos desconexos apenas para perturbar diálogos e interlocuções. Neste caso, a *trollagem* já extrapola os meios eletrônicos, atestando a divulgação de termos inovadores, em qualquer idioma.

3 CONCEPÇÕES IDEOLÓGICAS DE LETRAMENTO

Prosseguindo, ao tempo em que há permanente cuidado em favorecer que educandos, no âmbito escolar ou fora dele, utilizem recursos de linguagem oral ou escrita de forma a aperfeiçoar seu desempenho diante de diferentes situações comunicacionais subjacentes às suas práticas sociais diárias, é interessante apreender que leitura e escrita, como atividades fundamentalmente sociais, exigem do leitor-escritor que se torne mais do que alfabetizado. Quer dizer, é condição *sine qua non* que, para agir socialmente, o indivíduo assuma a função de letrado.

Assim, é o momento de discutir práticas / concepções ideológicas de letramento, que se fundamentam em novos estudos desenvolvidos por estudiosos, a exemplo de James Paul Gee, mas, sobretudo pelo britânico Brian Vincent Street, cuja publicação “*Literacy in theory and practice*”, originalmente de 1984, representa marco decisivo para delinear novo olhar frente ao letramento. O autor, cuja obra, em território brasileiro, é divulgada, a princípio, por Kleiman (1995), sugere dois enfoques de letramento – enfoque autônomo e enfoque ideológico. O primeiro deles diz respeito às habilidades individuais do sujeito, isto é, às atividades de processamento da leitura e da escrita visando à construção de significados ao texto. O segundo, por seu turno, alude às práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita em geral, porquanto é preciso muito mais do que habilidades para solucionar eventuais entraves que marquem presença no enfrentamento da leitura e da escrita.

Para Street (1995, paginação irregular, tradução nossa), o processo ideológico de letramento demanda prática social implícita nos princípios socialmente construídos. Afinal, os modos pelos quais os sujeitos usam a leitura e a escrita estão vinculados “[...] a concepções de conhecimento, identidade e modos de ser e estar, nas práticas sociais ou contextos particulares [...]” Os letramentos são invariavelmente dependentes de tais contextos, nos quais as relações de poder exercem papel relevante.

Logo, é evidente que o segundo modelo envolve o primeiro. Embora sejam dois enfoques distintos com contribuições singulares e determinadas, não se contrapõem. Em vez de antagônicos, são complementares, uma vez que o ideológico não prescinde do primeiro. Na verdade, o parâmetro ideológico é bem mais abrangente, uma vez que as práticas de letramento são demarcadas por traços sociais, culturais, econômicos, históricos e geográficos em que ocorrem. Isto significa que leitura e escrita alteram-se em consonância com situações espaciais e temporais distintas, razão pela qual, ainda que letrado, o ser humano pode enfrentar situações em que vivencia a incapacidade de assimilar ou de produzir texto próprio, o que justifica a posição de Kleiman (2005), para quem as práticas de uso da escrita são práticas situadas. Dizendo de outra forma, os métodos de letramento constituem-se a partir dos aprendizados sociais: o texto escrito incorpora-se aos procedimentos de interação do cidadão com o próprio contexto comunicacional. As formas de ler, escrever, ouvir, falar, agir ou interagir, acreditar ou duvidar, valorizar ou menosprezar vêm à tona mediante a emissão de discursos. Devidamente pluralizados, estes representam as formas de o indivíduo ser ou estar no mundo, como produto social e eminentemente histórico (COLAÇO, 2012).

4 MÚLTIPLOS LETRAMENTOS

Ora, se as concepções ideológicas de letramento deixam claro que as atividades de leitura e de escrita estão relacionadas à realidade circundante, dentro de modelos defendidos por Gee (1999); Kleiman (2005) e Street (1995), como, irreversivelmente, o ser humano desempenha papéis diferenciados na tessitura social, como indivíduo, pai ou mãe, irmão ou irmã, profissional, educando, cidadão, futebolista, artista, colecionador, etc., como decorrência, os letramentos são *per se* múltiplos. Estão eles sujeitos às relações de poder, quando os sujeitos efetivam novos letramentos em momentos subsequentes, os quais variam de uma comunidade para outra segundo as condições socioculturais vigentes. Logo, quanto mais o homem assume funções

sociais diferenciais, mais potencial adquire para desenvolver o que Gee (1999) denomina de “kits de identidade.”

Isto quer dizer que, ao contemplar práticas textuais em contextos variados, Street (2006) atesta a variedade e a conseqüente complexidade do universo do letramentos, pois o modelo ideológico por ele defendido considera as relações de poder e de ideologia subjacentes a essas distintas esferas. É a confirmação de que o essencial é alfabetizar, sempre, em contextos de letramentos, uma vez que não existe letramento único. Logo, é impossível separar os dois universos, pois, inevitavelmente, a formação do educando no campo da escrita se dá, ao mesmo tempo, por meio dos dois processos – alfabetização e letramento –, ou seja, o avanço de habilidades da leitura e da escrita em práticas sociais que envolvem a língua escrita. Isto significa alfabetizar em contextos múltiplos de letramento.

5 FINALIZANDO PARA RECOMEÇAR

É evidente que não trata de estudo conclusivo, pois, como antevisto por Anglin (1982), além das limitações intrínsecas a cada aprendiz diante dos conceitos, a complexidade e a variedade de elementos a eles subjacentes fazem com que se limitem, sempre, a enunciar mera perspectiva probabilística de uma representação abstrata ou uma descrição resumida que tende a destacar as dimensões de frequência mais usual em determinado contexto e / ou época, o que revela a dinamicidade irreversível dos fenômenos da própria vida. Isto é, analfabetismo, alfabetização (funcional ou não) e letramento são concepções invariavelmente mutáveis, a depender dos sujeitos envolvidos e da fase histórica de sua geração.

Ademais, é interessante observar que, à semelhança do que se registra no filme brasileiro “Central do Brasil”, mesmo as pessoas que integram o grupo de analfabetos funcionais (o cidadão sem escolarização ou o detentor de uma alfabetização rudimentar), estão conscientes de que a escrita favorece a comunicação a distância. Desconhecem o código alfabético que poderia lhes conceder a “carta de alforria” diante da prática da escrita, mas desejam dela participar, como Kleiman (2005) descreve.

E mais, a alfabetização vem conquistando diferentes nuances. Fala-se, por exemplo, de alfabetização científica como elemento essencial para o exercício efetivo da cidadania. Incorpora três componentes: fundamentos sobre conceitos e temas centrais da ciência; noções gerais sobre a atividade científica; reconhecimento da

função social da ciência e tecnologia. Aliás, segundo o cientista brasileiro Isaac Epstein (2002), ao contrário das expectativas, os norte-americanos apresentam índices mais elevados de analfabetismo científico do que os brasileiros, que parecem manifestar maior interesse acerca da C&T. Exemplificando: metade da população estadunidense ignora que a Terra gira em torno do sol; 57% não sabem que o elétron é menor do que o átomo; 63% desconhecem que os antibióticos matam bactérias, etc. Mesmo assim, matéria divulgada em 12 de abril de 2017, na revista informativa “Veja”, denuncia significativa deficiência na educação científica na esfera do território nacional, afirmando que “[...] a responsabilidade, em grande parte, recai sobre os próprios pesquisadores, que não dedicam uma parcela de seu tempo a levar ao público leigo os resultados de suas descobertas (GONÇALVES, 2017, p. 93).

Fala-se, ainda, da alfabetização / do letramento digital como elemento de sobrevivência pessoal e profissional na sociedade contemporânea, face ao avanço das tecnologias de informação e de comunicação (TIC) e da urgência que temos de manter o domínio mínimo sobre como empregar os artefatos tecnológicos. Por exemplo, a coletânea intitulada “Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas”, sob a organização de Carla Viana Coscarelli e Ana Elisa Ribeiro, ano 2011, explora, com detalhes, vários itens que cercam esta modalidade de letramento. Os 11 autores de diferentes origens institucionais enfatizam as mudanças vivenciadas ao longo da formação docente mediante a inserção e a força das TIC nas práticas pedagógicas, reforçando as características da intitulada sociedade da informação e a transição do presencial para o virtual.

Aliás, as TIC são essenciais para a alfabetização e o letramento, sobretudo em se tratando da educação a distância, que demanda como recursos imprescindíveis para seu funcionamento um ambiente virtual de aprendizagem, como no caso do Curso de Especialização em Alfabetização e Letramento. A este respeito, reforçamos a EAD como recurso essencial para reduzir as idiosincrasias do Brasil, sem relegar as duas faces da internet.

Ao lado das benesses e de suas decantadas potencialidades, segundo o próprio inventor da Grande Rede, o norte-americano Tim Berners-Lee (SOPRANA, 2017) nos dias de hoje, a internet mantém grandes riscos. Além do incremento da xenofobia, da pedofilia, da prostituição e do terrorismo, dentre as três maiores ameaças destaca-se, a princípio, a falta crescente de controle sobre os dados pessoais dos cidadãos. Segundamente, é séria a propagação das *fake news* (notícias falsas). A permissividade

do anonimato e a prevalência do amadorismo em detrimento do aprofundamento dos dados circulantes na Rede estão banalizando os valores culturais dos povos, mediante a desinformação e flagrantes mentiras que se espalham a passos de gigante, reafirmando a premissa do ex-primeiro-ministro britânico James Callaghan, segundo a qual “uma mentira pode dar a volta ao mundo antes que a verdade tenha a chance de calçar as botas”, conforme Andrew Keen (2009, p. 22) revela em seu excelente livro “O culto do amador...” Por fim, é inacreditável a disseminação maléfica da publicidade política que vem alcançando o espaço virtual: de olho na conquista de votos, políticos inescrupulosos propagam discursos conflitantes para grupos diferentes, num gesto antidemocrático.

Reforçamos, ainda, a premissa de que, face à impossibilidade de conseguir consenso entre as temáticas subjacentes à alfabetização e ao letramento, é preciso atenção para iniciativas como o Inaf, que visa oferecer informações qualificadas sobre habilidades e práticas mensuradas no nível da leitura e da escrita, de modo a fornecer subsídios para as políticas públicas educacionais coerentes com a realidade brasileira. Basta atentar para o fato de que, como Soares (2011) expõe, tornar-se letrado traz consequências linguísticas. Isto porque, é esperado que o letrado fale de forma mais elaborada do que o iletrado e o analfabeto, uma vez que o convívio permanente com o idioma escrito acarreta mudanças no uso da língua oral, e, ainda, nas estruturas linguísticas e, majoritariamente, no vocabulário, o que a faz inferir que “[...] fazer uso da leitura e da escrita transformam o indivíduo, levam o indivíduo a um outro estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros.”

Logo, é essencial assegurar aos indivíduos a possibilidade de descoberta do universo mágico da alfabetização e do letramento, incluindo, decerto, a alfabetização informacional e a inclusão digital como modelo de infoinclusão social, como Simeão e Cuevas (2011) descrevem no que se refere à capacitação em competência informacional, incluindo tanto instrumentos para a avaliação quanto os indicadores que se fazem essenciais, considerando os benefícios de inclusão digital e os impactos sociais daí advindos, tal como o fazem, também, Coscarelli e Ribeiro (2011). Eis a única forma ou “fórmula” para desmorrar a muralha erguida entre a minoria de privilegiados que usufrui as benesses tecnológicas informacionais e a significativa maioria que continua excluída. É rememorar palavras textuais que dizem:

Longe de endeusar ou endemoninhar, precisamos atentar para o bem e para o mal que a internet e as tecnologias de informação e de comunicação nos proporciona. Elas vieram para ficar. Nem nos livraremos delas nem há porque desejar fazê-lo. Mas a tecnologia não pode ocupar espaço maior do que o afeto que deve unir famílias, companheiros de trabalho, casais enamorados ou em crise, e, decerto, vizinhos de casa ou de vida. A solidão humana tende a se acentuar no momento em que o contato cara a cara dá lugar à proximidade forjada por trás de perfis cuidadosamente construídos em mil sites de relacionamento. É preciso ter gravado no coração e na mente: o homem ainda é o centro de todo este viver que cheira a tecnologia, modernidade, avanço e evolução, mas que não pode perder o olor de solidariedade, esperança, carinho e doce amor (TARGINO, 2009, p. 137).

REFERÊNCIAS

ANGLIN, J. M. Modeling conceptual structure. **Canadian Journal of Psychology**, Montreal, v. 36, n. 3, p. 554-558, Sep. 1982.

BRASIL. Tribunal Superior Eleitoral. **Lei de inelegibilidade – Lei Complementar n. 64**, de 18 de maio de 1990. Estabelece, de acordo com o Art. 14, § 9º, da Constituição Federal, casos de inelegibilidade, prazos de cessação e determina outras providências. Disponível em: <<http://www.tse.jus.br/legislacao/codigo-eleitoral/lei-de-inelegibilidade/lei-de-inelegibilidade-lei-complementar-nb0-64-de-18-de-maio-de-1990>>. Acesso em: 13 maio 2017.

COLAÇO, S. F. Práticas pedagógicas de letramento: uma visão ideológica. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Farroupilha – RS. [Anais Online...] Farroupilha: IFFarroupilha / UCPEL, 2012. 12 f.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale / Autêntica, 2011.

DICIONÁRIO Aurélio: século XXI. São Paulo: 2017. 1 CD.

EPSTEIN, I. **Divulgação científica: 96 verbetes**. Campinas: Pontes, 2002.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 27. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GEE, J. P. **Social linguistics and literacies: ideology in discourses**. 2nd. ed. London: The Farmer, 1999.

GOMES, S. da M. V. **Pedagogia: alfabetização e letramento**. Ilhéus: UAB / UESC, 2011.

GONÇALVES, T. S. É o fim do mundo. **Veja**, São Paulo, ano 50, n. 15, p. 92-93, 12 abr. 2017.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. [Informações diversas]. 2017. Disponível em: <<http://www.ipm.org.br>>. Acesso em: 16 abr. 2017.

KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2009.

KEEN, A. **O culto do amador: como blogs, MySpace; YouTube e a pirataria digital estão destruindo nossa economia, cultura e valores**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

KLEIMAN, Â. B. (Org.). **Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever**. Campinas: Unicamp, Cefiel, 2005.

SIMEÃO, E.; CUEVAS, A. **Alfabetização informacional e inclusão digital: modelo de infoinclusão social**. Brasília: Thesaurus, 2011.

SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2009.

_____. **O que é letramento e alfabetização**. 2011. Disponível em: <<http://pibidletrasunifra.webnode.com.br/news/o%20que%20e%20letramento%20e%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20-%20magda%20becker%20soares%20>>. Acesso em: 16 fev. 2017.

SOPRANA, P. “**Perdemos o controle sobre nossos dados pessoais**”, diz Tim Berners-Lee. 2017. Disponível em: <<http://epoca.globo.com/tecnologia/experiencias-digitais/noticia/2017/03/perdemos-o-controle-sobre-nossos-dados-pessoais-diz-tim-berners-lee.html>>. Acesso em: 16 abr. 2017.

STREET, B. V. **Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education**. Harrow: Pearson, 1995.

TARGINO, M. das G. Internet: ante isto e depois disto, o jornal, onde fica? In: TARGINO, M. das G.; CASTELO BRANCO, S.; CARVALHO, C. P.; MAGALHÃES, L. (Org.). **Comunicação, educação e cultura na era digital**: Intercom Nordeste 2009. Teresina: Edufpi, 2009. p. 120-143.

TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas, 1988. f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1988.

CAPÍTULO 2

ESCOLA E FAMÍLIA: APROXIMAÇÃO NECESSÁRIA¹

Maria de Fátima Ferreira Costa Pinhão
Graduação em Normal Superior
Especialização em Alfabetização e Letramento
E-mail: fatimapinhao@yahoo.com.br

Maria Solimar Borges de Oliveira
Graduação em Letras Português
Especialização em Alfabetização e Letramento
E-mail: mariasolimar01@yahoo.com.br

*Da janela ao sinal
Não tenho família
Não tenho brinquedo
Nem escola
Meu futuro é um pouco de esmola
Eu tenho o mundo...
E a moça que do ônibus me olha
Sente uma dor imensa
E pensa: escola, brinquedo, esmola
O que te espera é a terra
E até lá um pouco de cola.*

(Jaqueline Ferreira de Lima)

1 INTRODUÇÃO

Os princípios e as finalidades da educação nacional, no Artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n. 9394 / 96, elegem que, além do Estado, há o instituto da família como responsável pelo pleno desenvolvimento do educando, afirmando, literalmente, que a educação, na condição de “[...] dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Entretanto, na prática, observam-se sérias dificuldades no momento do ensino-aprendizagem do educando, do preparo para o exercício da cidadania, muito em virtude da ausência da família, contrariando a premissa de que escola e família juntas são mais fortes para melhor educar.

A instituição família é conhecida por impor as primeiras regras de convivência ao indivíduo, haja vista que é nela que se inicia a formação fundamental. Em termos genéricos, trata-se de instituição, conforme Biroli (2014, p. 7), a qual “se define em um

¹ Texto fundamentado em TCC homônimo sob a orientação da Professora Ana Isabel Freire Monteiro dos Santos Marinho.

conjunto de normas, práticas e valores que têm seu lugar, seu tempo e uma história. É uma construção social que vivenciamos.” Em outras palavras, esperam-se do ambiente familiar, os primeiros passos de uma educação voltada para a construção de valores éticos, morais e de bons costumes, atuando para desencadear o processo evolutivo do cidadão. Sem qualquer contraposição, mas, sim, em complementação, o ambiente escolar mantém a precípua contribuição na formação cultural do aluno, voltada para atendimento às necessidades cognitivas, psicológicas e sociais que se efetivam através de planejamento pedagógico eficiente e eficaz.

Sob tal perspectiva, o capítulo em pauta discute a importância da interação entre escola e família e a participação ativa desta última no processo pedagógico a fim de alcançar um ensino de qualidade. Como procedimentos metodológicos, mediante revisão de literatura não exaustiva / pesquisa bibliográfica, estuda-se a relação entre os dois segmentos no desenvolvimento do indivíduo e as possíveis aproximações entre os líderes – pais e professores – em meio ao processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, analisa-se a interação entre escola e família no contexto educacional a fim de identificar eventuais entraves que acarretem a falta de aproximação entre as duas esferas sociais, destacando-se, então, como inevitável, a imperiosa necessidade da aproximação entre elas para o sucesso do educando.

Numa sociedade contaminada pela adoção excessiva de inovações tecnológicas e por intensa insegurança pública, acarretando as chamadas “doenças do século” e enfermidades até então desconhecidas, tais como síndrome de Diógenes, síndrome de pânico, síndrome de alienação parental, síndrome de Münchhausen, sem contar com o fantasma da *Acquired Immunodeficiency Syndrome* (Aids), depressão e solidão extrema, a aproximação necessária entre escola e família está em evidência. É um dos temas mais discutidos por pesquisadores e educadores que dedicam seus esforços para melhor entender tal problemática para o processo desenvolvimentista dos povos.

É incontestável que a escola sozinha não pode assegurar educação de qualidade. Somente com suporte familiar não intermitente e sistemático, é possível construir uma educação sólida. Tudo isto, mesmo diante de autores ou de leigos que tendem a apontar a família como uma das variáveis pelo fracasso escolar do aluno, embora, paradoxalmente, sua contribuição seja inegável. Logo, o cerne do capítulo é entender como escola e família de mãos dadas contribuem para a formação individual, o que remete a certos questionamentos:

1. A educação somente a cargo da escola prejudica a aprendizagem do educando?
2. Que medidas a escola pode adotar para conscientizar o papel da família no ensino-aprendizagem?

2 FAMÍLIA COMO INSTITUIÇÃO EDUCADORA

A família, base da sociedade, é uma das instituições mais antigas, alicerce para melhor convivência social. É neste instituto onde o indivíduo começa a se perceber através da socialização, observando as perspectivas do outro, segundo longo posicionamento de Dessen e Polonia (2007, p. 22), para quem, como primeira mediadora entre o homem e a cultura,

[...] a família constitui a unidade dinâmica das relações de cunho afetivo, social e cognitivo [...] imersas nas condições materiais, históricas e culturais de um dado grupo social. Ela é a matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva. Os acontecimentos e as experiências familiares propiciam a formação de repertórios comportamentais, de ações e resoluções de problemas com significados universais (cuidados com a infância) e particulares (percepção da escola para uma determinada família). Essas vivências integram a experiência coletiva e individual que organiza, interfere e a torna uma unidade dinâmica, estruturando as formas de subjetivação e interação social. E é por meio das interações familiares que se concretizam as transformações nas sociedades que, por sua vez, influenciarão as relações familiares futuras, caracterizando-se por [...] influências bidirecionais entre os membros familiares e os diferentes ambientes que compõem os sistemas sociais, dentre eles a escola, que constituem fator preponderante para o desenvolvimento da pessoa.

Os pais são os primeiros professores que iniciam a educação por meio de valores consagrados e inerentes à socialização do ser humano, e, por conseguinte, a família consiste na primeira instituição social que busca assegurar a continuidade e o bem-estar de seus membros e da coletividade, incluindo proteção e zelo por todos. A família é o sistema social responsável pela transmissão de valores, crenças, ideias e significados presentes na tessitura social, o que lhe confere importância e forte influência na formação dos indivíduos, sobretudo, dos que iniciam sua vida escolar.

Reitera-se, pois, que a educação não se dá a partir da escola. Ao contrário. Começa bem antes graças à interveniência de uma série de fatores. Ao longo de seu

desenvolvimento físico e intelectual, qualquer criança passa por várias fases, nas quais a escola da vida, isto é, o ambiente familiar, as condições socioeconômicas da família, o lugar onde mora e o acesso (ou não) a meios de informação assumem importância vital. Ainda segundo entendimento de Ceccon *et al.* (1986, p. 86), os primeiros anos são decisivos: “[...] estudos demonstram que a criança tem sua estrutura básica de personalidade definida até os dois anos de idade, muito antes, portanto, do período da escola obrigatória.” Logo, a educação constitui um procedimento lento e gradativo, que passa pelas múltiplas experiências de vida desde o seio familiar. A depender da estrutura onde a vivência se dá, essa fase traz influências positivas ou negativas, mas, de qualquer forma, afeta o desenvolvimento físico e intelectual e acarreta consequências para o aprendizado na escola da vida e no período da escola formal.

Valores morais e éticos não podem ser ignorados. São eles indispensáveis ao exercício da cidadania e à socialização do sujeito, de forma a fazê-lo reconhecer os princípios intrínsecos ao respeito, à justiça, à honestidade e à moral, indo além, portanto, da esfera formal. Aliás, a este respeito, a LDB, em harmonia com o citado Artigo 2º, em seu Artigo primeiro diz: “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (BRASIL, 1996, paginação irregular). É a evidência da importância da família como instituição partícipe do processo formativo, reafirmando-se o seio familiar como núcleo para o nascer das demais instituições.

Em suma, a família, desde os primórdios, em sua formação mais primária ou mais complexa, constitui a base da sociedade. É nela que o homem aprende e apreende os primeiros passos para a convivência social, preparando-se para enfrentar o meio social e os valores divergentes dos seus. Por isto, não é à toa que a Lei n. 9394 / 96 estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional consagrando a família em seu texto para reforçar sua importância para a educação em todos os aspectos, reiterando as palavras *ipsis litteris* de Biroli (2014, p. 7):

As normas e ações que se definem no âmbito do Estado, as relações de produção e as formas de remuneração e controle do trabalho, o âmbito da sexualidade e afetos, as representações dos papéis sociais de mulheres e homens, da infância e das relações entre adultos e crianças, assim como a delimitação do que é pessoal e privado por práticas cotidianas, discursos e normas jurídicas, incidem sobre as relações na vida doméstica e dão forma ao que reconhecemos como família.

3 ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO EDUCADORA

A escola, como instituição educadora, tem papel importante e decisivo na preparação para os aspectos que envolvem interesse socioeconômico e cultural. Assim como existem responsabilidades inerentes à família, também existem aquelas que são intrínsecas à escola. A escola é uma instituição,

[...] onde se ministra o ensino sistemático e coletivo, onde toda sociedade tem a oportunidade de ser alguém e conseguir algo na vida, podendo contar com profissionais altamente capacitados, que irão contribuir para [...] suas várias aptidões e que também podem orientar a família em determinadas situações” (SOUSA; RAMOS; SILVA, 2012, p. 6).

Há diversas formas e técnicas empregadas pela escola com o objetivo de expor e debater projetos existentes e diagnosticar o progresso da criança em vários níveis, apresentando os resultados para pais ou responsáveis, no intuito de estabelecer parceria para incrementar o progresso da educação. A transparência em tornar explícitas regras aplicadas na escola para o bom funcionamento do ensino, avaliando o aluno como um todo tanto na parte quantitativa como qualitativa, bem como gerando espaços onde os pais sejam capazes de envolver-se ativamente, opinando sobre temas e estratégias a serem adotadas, são medidas irreprensíveis e essenciais.

A este respeito, tomando como referência outros autores, Dessen e Polonia (2007) afirmam com bastante ênfase: a escola é *per se* um contexto diversificado, o qual conjuga imensa diversidade de regras, valores, princípios éticos e comportamentais, informações, conhecimentos e atividades. Como decorrência, esta esfera, inevitavelmente, é sempre permeada por conflitos, subversões e contendas.

[...] É nesse espaço físico, psicológico, social e cultural que os indivíduos processam seu desenvolvimento global, mediante as atividades programadas e realizadas em sala de aula e fora dela [...] O sistema escolar, além de envolver uma gama de pessoas, com características diferenciadas, inclui um número significativo de interações contínuas e complexas, em função dos estágios de desenvolvimento do aluno. Trata-se de um ambiente multicultural que abrange também a construção de laços afetivos e preparo para inserção na sociedade [...] (DESSEN; POLONIA, 2007, p. 25).

4 EDUCAÇÃO COMO DEVER DA FAMÍLIA, ESCOLA E SOCIEDADE

De acordo com a LDB, os especialistas da educação devem ser os maiores motivadores dos métodos de aprendizagem, os quais são dinâmicos e evolutivos, sobretudo com a explosão das inovações tecnológicas. No entanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9394 / 96 antevê o funcionamento integralizado das escolas com as famílias:

Artigo n. 12 – Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

.....
VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola.

Artigo n. 13 – Os docentes incumbir-se-ão de:

.....
VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Artigo n. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

.....
II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996, paginação irregular).

Vê-se, pois, que a LDB garante que os profissionais da educação não permaneçam sozinhos no binômio ensino-aprendizagem, apesar de serem eles os grandes responsáveis. A previsão é que todas as ações em prol da educação sejam integradas entre escolas e famílias, respeitando as normas comuns ao sistema de ensino, mas propondo sempre interação da sociedade com a escola. Grosso modo, compete aos profissionais da educação apresentarem atividades de articulação entre escola x família x comunidade, mediante a adoção de uma gestão democrática que vai definir as normas do ensino público na educação básica, respeitando limitações e particularidades de segmentos e realidades sociais.

Espera-se que a escola apresente aspectos positivos de modo a sedimentar o aprendizado inclusivo que combata os problemas frequentes, com destaque para a

discriminação, a crescente prática de *bullying* e, sobretudo, a evasão escolar. As famílias de classes menos favorecidas economicamente são as que mais sofrem com a problemática. Então, as variadas formas de abordagem que as escolas apresentam para obter um relacionamento produtivo irão apontar novos caminhos para o bom entendimento e maior aproximação entre as três esferas – família, escola e sociedade. Este é o caminho mais flexível para a adoção da Pedagogia da inclusão alusiva ao corpo docente e discente e que ocorre, a princípio, dentro da própria escola, com a valorização de todos de forma equânime, sem privilegiar uma minoria altamente incluída dentro e fora da escola, a chamada “elite escolar.”

Existem diferentes ações sobre a participação da família na escola. A esta cabe o incentivo de oferecer aos pais informações e conceitos básicos sobre a evolução de seus filhos, orientando-os no que diz respeito às atividades extraclases, alimentando-os em seu cotidiano via conhecimentos acadêmicos na troca de informações entre pais e professores, em reuniões que ofereçam estrutura compatível com um clima de confraternização e que reúnam docentes, discentes, pais ou responsáveis, além do pessoal técnico-administrativo. Ou seja, programas de apoio acadêmico ou social constituem o primeiro passo facilitador da almejada aproximação.

O segundo aspecto é facilitar a compreensão da necessidade da aproximação quanto à adversidade entre os dois ambientes que envolvem escola e família. Como visto, na escola, costumes, ambientes, materiais, experiências, valores culturais, atividades intraclases ou extraclases, etc. são diferentes dos elementos da família face à condição socioeconômica e cultural dos núcleos familiares.

Retomando colocações de teor histórico, ainda que concisamente, em meados do século XIX, escola e família mantinham relacionamento de significativa confiança. A figura do professor, à época, era respeitada e admirada por todos, sem ressalvas. Os pais depositavam naquele momento toda a responsabilidade de educar ao mestre, convictos de que, no meio escolar, o docente detém autoridade máxima. Eis o que diz Saviani (1991, p. 18) sobre o educador no modelo tradicional:

Como as iniciativas cabiam ao professor, o essencial era contar com um professor razoavelmente bem preparado. Assim, as escolas eram organizadas em forma de classes, cada uma contando com um professor que expunha as lições que os alunos seguiam atentamente e aplicava os exercícios que os alunos deveriam realizar disciplinadamente.

Portanto, nesse contexto, cabe aos pais a tarefa da educação moral, enquanto aos professores e à escola, em geral, a tarefa da educação intelectual. Porém, o acesso ao ensino público é, então, restrito a poucos e privilegia apenas a leitura e escrita, além da realização das quatro operações matemáticas básicas. Somente os mais afortunados – nas múltiplas acepções – conseguem concluir o denominado ensino primário. Com frequência, no início do aprendizado, quando pais e professores percebem grandes dificuldades de aprendizagem por parte do aluno, este é praticamente esquecido, resultando, assim, em incrível evasão escolar, incentivada ainda que de forma inconsciente pela própria família. Afora os dois motivos para justificar a evasão – dificuldade de acesso aos bancos escolares e certa ignorância das famílias – é comum dizer que a evasão escolar é usualmente atribuída ao desinteresse do aluno. Neste sentido, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) reforça ser incumbência das instituições responsáveis lançarem mão dos recursos disponíveis para garantir a permanência dos alunos na escola.

Com o decorrer do tempo, surgem novas oportunidades, com destaque para o ensino fundamental gratuito crescente e a partir de 2003, emergem novas modalidades de ensino, como o ensino infantil ao superior, abrindo caminho para vários programas de incentivos visando ao acesso à educação formal para todos. Isto porque, há visível distinção entre alfabetização e letramento. De acordo com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), quase 30% das crianças chegam ao final do ensino fundamental sem compreensão leitora. São alfabetizados na acepção de que sabem decodificar o código alfabético, mas, em oposição, são incapazes de manejar a língua no âmbito social onde se inserem, mediante a emissão de interpretações ou discursos próprios, a fim de que possam ser compreendidos e compreender o interlocutor.

É a fase de uma forte campanha – “Todos pela educação”, ano 2006. Trata-se de um projeto que representa, em sua essência, um movimento sem fins lucrativos da sociedade brasileira. Não é um plano de um só autor, mas, sim, o resultado de forte mobilização social com o intuito de assegurar educação básica de qualidade a todas as crianças e a todos os jovens. Configura-se como ideia que interessa diretamente aos profissionais da educação. É um modelo com metas bem definidas rumo à educação nacional, não a deixando somente a cargo do Governo, mas a visualizando com um problema de todos, dentre os quais, a família assume papel imediato.

O interessante é que até hoje o Projeto “Todos pela educação” ainda existe. Segundo palavras literais de sua página eletrônica, como movimento da coletividade, assume a missão de

[...] engajar o Poder Público e a sociedade brasileira no compromisso pela efetivação do direito das crianças e jovens a uma educação básica de qualidade.

Apartidário e plural, congrega representantes de diferentes setores da sociedade, como gestores públicos, educadores, pais, alunos, pesquisadores, profissionais de imprensa, empresários e as pessoas ou organizações sociais [...] comprometidas com a garantia do direito a uma educação de qualidade (TODOS pela educação, 2017, paginação irregular).

Seu objetivo maior é propiciar, melhorar o acesso e o sucesso escolar, além de aperfeiçoar a gestão dos recursos destinados à educação. Para a consecução do objetivo, existem cinco metas enunciadas, a serem atingidas até 2022, apesar de como natural, não cobrirem todas as demandas do ensino brasileiro. São elas: (1) toda criança e jovem de quatro a 17 anos na escola; (2) toda criança plenamente alfabetizada até os oito anos; (3) todo aluno com aprendizado adequado ao seu ano; (4) todo jovem com ensino médio concluído até os 19 anos; (5) investimento em educação ampliado e bem gerido. Num movimento dinâmico inerente a qualquer problemática social, em 2010, “Todos pela educação” adota cinco bandeiras (na acepção de lema) consideradas urgentes para o alcance das referidas metas.

As cinco bandeiras são assim enunciadas: (1) melhoria da formação e da carreira do professor; (2) definição dos direitos de aprendizagem; (3) uso pedagógico das avaliações; (4) ampliação da oferta de educação integral; (5) aperfeiçoamento da governança e gestão. Indo além, como as mutações em qualquer nível demandam compromisso da família, escola e sociedade, em 2014, o Projeto arrola cinco atitudes que mostram como o povo brasileiro pode participar do ensino-aprendizagem:

Atitude 1 – Valorizar os professores, a aprendizagem e o conhecimento.

Atitude 2 – Promover as habilidades importantes para a vida e para a escola.

Atitude 3 – Colocar a educação escolar no dia a dia.

Atitude 4 – Apoiar o projeto de vida e o protagonismo dos alunos.

Tudo isto evidencia que a educação é dever da família, da escola e da sociedade, de tal forma que é preciso combater a omissão de muitos pais. Às vezes, poucos aparecem no educandário. Outras vezes, comparecem não para conhecer de perto o rendimento escolar do filho, mas para sobrecarregar os educadores, não admitindo que sua parcela de contribuição é essencial. Muitos alunos com comportamento problemático no ambiente provêm de famílias desestruturadas, restando-lhes tão somente o apoio da escola. É uma “bola de neve”: as famílias, por sua vez, também são vítimas. No passado, tiveram seus direitos violados no que concerne à terra, à moradia, à saúde, à educação e ao trabalho. Como decorrência, não conseguem perceber na educação oportunidade genuína de crescimento.

Os profissionais da educação da rede pública e as instituições responsáveis pelo bem-estar da sociedade precisam encontrar caminhos para a elaboração de projetos, programas de incentivos à aproximação da família x escola numa verdadeira parceria: família, escola e sociedade.

5 AINDA SOBRE A INTERAÇÃO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA

O exposto até então permite inferir que as discussões sociais sobre a interação entre escola e família fazem parte da pauta cotidiana. Na escola, entre alunos e / ou professores e, principalmente, nas reuniões pedagógicas, entre pais e mestres. Estudos no campo acadêmico apontam que a crise se perpetua a cada dia e as questões afetivas acentuam-se como elementos determinantes na formação do indivíduo. Na construção do homem integral, destaca-se a família como principal grupo social, responsável e capaz de fazer intervenções básicas.

Uma insustentável crise socioeducativa intensifica-se, trazendo à tona itens, como: indisciplina, falta de motivação, mau desempenho dos alunos, violência nas escolas e perda de valores. São conflitos e incertezas que frustram os professores em suas crenças e esperanças ao pensarem numa relação efetiva entre escola e família. São desmandos que afetam muitas famílias, no Brasil e fora dele. Por exemplo, o eterno Paulo Freire (2000, p. 29) ressalta:

[...] a mim me dá pena e preocupação quando convivo com famílias que experimentam a “tirania da liberdade” [...] Em que as crianças podem tudo: gritam, riscam as paredes, ameaçam as visitas em face da autoridade complacente dos pais que se pensam ainda campeões da liberdade.

É indispensável que a família cumpra seus deveres, atuando na educação dos filhos, não apenas olhando cadernos e perguntando como estão. É necessário se fazer presente no processo, dialogando com o filho sobre os conteúdos vivenciados na escola, cumprindo as regras por ela estabelecidas, de forma consciente e espontânea, e valorizando o contato com o educandário, principalmente, em reuniões e entrega de resultados, momento de se informar sobre eventuais dificuldades do filho. Através dessas ações, efetiva-se a parceria que a escola precisa para que a educação aconteça de fato, fazendo valer sua proposta pedagógica como meta para que todos alcancem os objetivos em torno de uma educação de qualidade.

Ainda segundo Freire (2000), a mudança é uma construção natural da cultura e da história. Porém, há épocas em que as transformações se dão de maneira acelerada, como ocorre no século XXI, face à interveniência das relações tecnológicas, que encurtam o tempo entre uma e outra transmutação. Porém, em qualquer instância, escola e família têm possibilidade de aproximação profícua e rica, na perspectiva de maior sagacidade em prover resultados aos estímulos presentes no meio socioeducativo, incorporando as tecnologias e aperfeiçoando o espaço social.

Vivemos hoje na sociedade da tecnologia e da informação. A velocidade é a principal característica das ações humanas, tendo em vista que tudo é transformado rapidamente. A dificuldade de lidar com o tempo é uma das características mais marcantes da sociedade contemporânea (GUIMARÃES, 2008, p. 26).

Reitera-se a ideia recorrente de que a disciplina dos educandos, em geral, é inadequada, haja vista a omissão de boa parte das famílias, o que justifica as palavras de Paro (2000, p. 66), quando afirma:

[...] existe falta de conhecimento e habilidade dos pais para incentivarem e influenciarem positivamente os filhos a respeito de bons hábitos de estudo e valorização do saber. O que se constata é que os professores por si não têm o incentivo de trabalho a esse respeito junto aos pais para ajudarem seus filhos em casa e se mostram omissos no tocante à orientação que eles poderiam oferecer, especialmente nas reuniões de pais, que é quando há um encontro [...] propício para isso.

Certo que não se pode relegar as dificuldades vivenciadas pelas famílias nos dias de hoje. Muitas enfrentam verdadeira correria no dia a dia. Precisam deixar filhos pequenos em creches. Devem trabalhar oito horas (ou mais) por dia, além de arcarem com as dificuldades do caos da mobilidade urbana. Com tudo isto, perdem importantes momentos para acompanhar a formação das crianças. Mesmo que seja para oferecer uma vida precária ou uma qualidade de vida ideal, tal situação pode perdurar por toda a vida escolar, mormente, dentre as famílias mais pobres.

As famílias atuais enfrentam novo contexto: mulheres chefes de famílias e responsáveis pelo sustento dos filhos; união entre pessoas do mesmo sexo, com direito à adoção de filhos; uniões anteriores que juntam filhos de pais ou mães diferentes, etc. Isto significa que a nova estrutura familiar provoca profundas modificações culturais e sociais que alteram, substancialmente, valores, costumes e crenças, o que atinge em cheio a vida escolar. Frente a tantas mutações, o sistema socioeducativo não pode atuar de forma preconceituosa e exclusiva. Em linha oposta, a proposta pedagógica deve ser renovada, sem deixar de lado os valores éticos e morais.

Desta forma, é indispensável o respeito mútuo para assegurar aprimoramento e ampliação nos modelos de relação entre os dois espaços com uma visão integrada e contextualizada entre escola e família. Os processos evolutivos dos educandos dependem dessas duas instituições, que devem agir como instrumentos impulsionadores do crescimento do ser humano perante a sociedade em suas facetas. Se a família não é o único contexto onde “[...] a criança tem oportunidade de experienciar e ampliar o seu repertório como sujeito de aprendizagem e desenvolvimento” (POLONIA; DESSEN, 2005, p. 304), no ambiente escolar bem mais amplo, por sua vez, existem atividades formais e informais. As formais enfocam os conteúdos. As informais contemplam atividades de cunho recreativo.

O importante, ainda segundo esses autores, é que “[...] a escola deve resgatar, além das disciplinas científicas, as noções de ação política e busca da cidadania e da construção de um mundo mais equitativo” (p. 304). Dizendo de outra forma, “[...] a escola deve visar não apenas a apreensão de conteúdo, mas ir além, buscando a formação de um cidadão inserido, crítico e agente de transformação, já que é um espaço privilegiado para o desenvolvimento de ideias, ideais, crenças e valores”, como Polonia e Dessen (2005, p. 304) chamam atenção. É o objetivo transformador da

educação no campo das ideias, formando cidadãos com opiniões consolidadas acerca não só de conteúdos escolares, mas, sobretudo, diante do mundo.

6 TIPOS DE ENVOLVIMENTOS ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA

Cientes de que a participação dos pais na vida escolar dos filhos é de suma magnitude e é imprescindível aproximação ativa entre essas esferas, alguns pesquisadores, educadores e gestores buscam traçar tal envolvimento, como Polonia e Dessen (2005, p. 307) o fazem. Citam Epstein como propulsor de cinco tipos de compartilhamento no contexto familiar e escolar. Então, em nível macro, o objetivo mor dos tipos de compartilhamento é fomentar a presença da família na vida escolar, mediante esclarecimentos e orientações acerca da contribuição dos pais no processo de ensino-aprendizagem.

Tipo 1. Obrigações essenciais dos pais. Reflete as ações e atitudes da família ligadas ao desenvolvimento integral da criança e à promoção da saúde, proteção e repertórios evolutivos. Além da capacidade de atender às demandas da criança, considerando sua etapa de desenvolvimento para inserção na escolarização formal, é tarefa da família criar um ambiente propício para a aprendizagem escolar, incluindo acompanhamento sistemático e orientações contínuas em relação aos hábitos de estudos e às tarefas escolares.

Tipo 2. Obrigações essenciais da escola. Retrata as diferentes formas e estratégias adotadas pela escola com o intuito de apresentar e discutir os tipos de programas existentes na escola e evidenciar os progressos da criança, em diferentes níveis, para os pais ou responsáveis. As formas de comunicação da escola com a família variam, incluindo desde mensagens, jornais, livretos, convites e boletins até observações na agenda do aluno. A explicitação das normas adotadas, do funcionamento geral da escola, dos métodos de ensino e de avaliação e a abertura de espaços, onde os pais possam participar ativamente e dar suas opiniões sobre estes temas, é estratégico.

Tipo 3. Envolvimento dos pais em atividades de colaboração, na escola. Refere-se a como os pais trabalham com a equipe da direção no que concerne ao funcionamento da escola como um todo, isto é, em programações, reuniões, gincanas, eventos culturais, atividades extracurriculares, etc. Este tipo de desenvolvimento visa auxiliar professores, orientadores, psicólogos, coordenadores e apoio pedagógico em suas atividades específicas, quer mediante ajuda direta, em sala de aula, quer na preparação de atividades ligadas às festas ou a desfiles.

Tipo 4. Envolvimento dos pais em atividades que afetem a aprendizagem e o aproveitamento escolar, em casa. Caracteriza-se

pelo emprego de mecanismos e estratégias que os pais utilizam para acompanhar as tarefas escolares, agindo como tutores, monitores e / ou mediadores, atuando de forma independente ou sob a orientação do professor.

Tipo 5. Envolvimento dos pais no projeto político da escola. Reflete a participação efetiva dos pais na tomada de decisão quanto às metas e aos projetos da escola. Retrata os diferentes tipos de organização, desde o estabelecimento do colegiado e da associação de pais e mestres até intervenções na política local e regional.

O primeiro tipo ressalta o dever e a obrigatoriedade dos pais no avanço do filho no ambiente escolar formal, ou seja, sua tarefa de dar andamento aos estudos e às tarefas escolares. Este aspecto mostra a importância para o ingresso do educando na vida escolar, ou seja, a vida pré-escolar da criança. O segundo tipo relaciona-se com a função da escola no desenvolvimento pedagógico, levando em conta a comunicação entre escola e família, a qual é essencial, desde as normas empregadas e que devem ser seguidas pelos pais até o compartilhamento de estratégias.

O terceiro tipo – envolvimento dos pais em atividades de colaboração na escola – trata de como os pais podem contribuir para o funcionamento da unidade de ensino, adotando uma espécie de projeto pedagógico. Esta modalidade alude ao que mais a escola necessita e, em certos momentos, parece utópico, pois visa à mediação direta. Com o auxílio efetivo dos pais, a educação das crianças e dos adolescentes não fica restrita à responsabilidade dos mestres. Também de forma racional, o tipo em discussão orienta o papel da família, uma vez que considera sua participação nas atividades escolares como indispensável, haja vista que pode ajudar na aprendizagem do educando, inclusive inovando e propondo aos pais trabalharem como tutor ou mediador. Por fim, o tipo cinco, referente ao envolvimento dos pais no projeto político da escola, retrata uma prática que, na teoria, já existe. É o projeto político-pedagógico que se propõe a estipular metas e objetivos a serem alcançados. No cotidiano, porém, os pais, com certa frequência, não se fazem presentes, por razões antes citadas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O capítulo, desde seu título, discorre sobre a atuação dos docentes no exercício formativo do ensino-aprendizagem, debatendo a interação entre escola e família, com o fim de promover melhor qualidade de ensino em qualquer nível, mormente, no ensino

fundamental e médio, extrapolando o processo de alfabetização para atingir a capacidade de letramento. Ao longo do texto, evidencia-se que a escola não é o único contexto em que o indivíduo amplia seu repertório cognitivo. A família assume influência significativa na formação dos indivíduos e tem o dever de repassar valores éticos e morais aos filhos, ou seja, a educação entregue tão somente à escola prejudica a aprendizagem do educando e há muitas medidas já descritas que a escola pode adotar para conscientizar o papel da família no ensino-aprendizagem.

Sem dúvida, trata-se de ideal que enfrenta, na contemporaneidade, sérios desafios, face às mudanças sociais e culturais da contemporaneidade, que demanda da mulher uma posição no mercado de trabalho, além de todos serem impactados no cotidiano pelas mudanças tecnológicas de informação e de comunicação. Nesse momento, é incontestável quão essencial é o diálogo constante entre escola, família e sociedade, o que demanda um elenco de medidas que garantam a aproximação dos segmentos no cenário do século XXI: reuniões pedagógicas, com a presença dos pais; organização de eventos culturais, a exemplo de gincanas, semanas culturais, palestras e datas comemorativas.

Por fim, chama-se atenção para o paradoxo que a sociedade da informação encerra em si mesma:

Como sociedade aprendente, propala a inclusão social como premissa para as mazelas sociais e econômicas via adoção de inovações tecnológicas, ao tempo em que se constitui sociedade excludente, face ao elevado custo das tecnologias. Como decorrência, dados estatísticos apontam o uso das TIC como pífio no âmbito da educação, a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica [...], que oscila entre os mais altos para uma minoria e os mais baixos para significativa parcela de educandos. Mesmo no meio educacional e acadêmico, há aqueles que sequer participam dessa amostra, porque não têm acesso à *web* 3.0. (MACÊDO, 2013, p. 81).

A despeito da realidade educacional brasileira, os artefatos tecnológicos são concebidos como elementos de contribuição efetiva para o resgate da cidadania e como elementos de transformação. Afinal, o acesso à informação é o caminho mais curto para os cidadãos lutarem pela conquista de direitos civis, políticos e sociais, reafirmando a aproximação necessária entre escola e família.

REFERÊNCIAS

BIROLI, F. **Família**: novos conceitos. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2014. 86 p.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tv_escola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2017.

CECCON, C. *et al.* **A vida na escola e a escola na vida**. Petrópolis: Vozes, 1986.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. da C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paideia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

GUIMARÃES, J. de O. “**Eles não estão nem aí!**”: impactos da contemporaneidade sobre o ato de educar. Juiz de Fora, 2008. 125 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008.

MACÊDO, M. de F. U. de C. **Internet e leitura**. Teresina: EDUFPI, 2013.

PARO, V. H. **Qualidade de ensino**: a contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2000.

POLONIA, A. da C.; DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 303-312, 2005.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SOUSA, S. C.; RAMOS, J. da R.; SILVA, A. de S. Família e escola: uma parceria indispensável para o desenvolvimento do educando e toda a sociedade. In: **FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA**, 4., 2012, Parnaíba – PI. [**Anais Online...**] Campina Grande: Realize Ed., 2012. 11 f.

TODOS pela educação. 2017. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em: 2 fev. 2017.

CAPÍTULO 3

LITERATURA FANTÁSTICA COMO SUPORTE PARA O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA²

Klélia Rejane Alves dos Anjos Silva
Graduação em Pedagogia
Graduação em Letras Português
Especialização em Alfabetização e Letramento
E-mail: rejane.anjos@hotmail.com

Keila Virgínia Alves dos Anjos Santana
Graduação em Pedagogia
Graduação em Letras Português
Especialização em Alfabetização e Letramento
E-mail: keilavianjos@hotmail.com

*Bom dia!
Desejas-me um bom dia,
ou queres dizer que está um bom dia,
quer eu o queira, quer não?
Ou que te sentes bem esta manhã?
Ou que é uma manhã para ser bom?*

(Gandalf, O Hobbit)

1 INTRODUÇÃO

Em território nacional, os parâmetros curriculares consistem em diretrizes elaboradas pelo Governo Federal, especificamente, pelo Ministério da Educação (MEC), com a finalidade de orientarem a educação, no que tange à rede pública, embora a rede privada de ensino também adote os parâmetros, mesmo sem caráter obrigatório. Categorizam-se em diferentes trincheiras, haja vista que há os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) referentes à primeira até a quarta série; à quinta até a oitava série; à educação infantil; às artes; aos temas transversais; ao ensino médio; etc.

Em termos genéricos, os PCN (BRASIL, 2001) preconizam o ensino da língua materna, o ensino da leitura e a produção de textos a partir de gêneros textuais. Exortam que o trabalho com a língua portuguesa deve objetivar a expansão das várias possibilidades do uso da linguagem, em qualquer forma de realização. Isto porque, ensinar a estrutura da língua de forma prática para que os alunos leiam e escrevam bem, visando extrapolar a alfabetização e alcançar a capacidade de letramento ou

² Texto fundamentado em TCC homônimo sob a orientação do Professor Leonardo de Lucena Martins Lima.

literacia ou *literacy* (quando o indivíduo apropria-se da leitura e da escrita num contexto social amplo) é de suma importância.

O ensino da gramática normativa conserva a estrutura e a composição da língua, além de suprir as demandas comunicacionais do cidadão. Há também de garantir que o usuário da língua conheça as normas de funcionamento e de uso da língua materna, até porque, não obstante as controvérsias que cercam a temática do chamado português culto, a gramática persiste como o conjunto de preceitos que precisa ser obedecido, com o fim de favorecer a apropriação do português correto, conforme colocações de Possenti (2004). Nos dias de hoje, salvo exceções pontuais, o ensino com a gramática normativa é exercido a partir do texto, prática esta defendida por Marcuschi (2008), para quem é vital que o mestre explore a riqueza textual em sala de aula a partir da abordagem do gênero textual.

Evidenciada tal necessidade, é visível que, a cada dia, metodologia e didática de ensino constituem permanente desafio para a classe docente. Novas teorias e novos formatos de educação são experimentados em busca de alcançar o objetivo da educação formal e da consciência pública para tornar o indivíduo apto a exercer a cidadania em sua plenitude. Logo, compete ao professor lançar mão de estratégias e de mecanismos positivos e diversificados para otimização do ensino de modo a transformar o educando em indivíduo proficiente na leitura, na escrita e no letramento, além de lhe propiciar o domínio da norma culta da língua materna.

Sob esta ótica, um dos possíveis caminhos a ser percorrido didaticamente é a adoção da literatura fantástica por parte dos professores. Esta configura-se como gênero literário, cujas narrativas ficcionais priorizam elementos não existentes ou não reconhecidos na realidade temporal ou espacial onde a obra é / foi produzida. Justifica-se sua adoção desde a alfabetização e, ainda, para o letramento, porquanto na juventude se vive um período de transição e de busca incessante por respostas. É uma fase em que o imaginário é muito acentuado. Invariavelmente, os adolescentes apreciam a leitura de algo diferente das situações já encontradas nos textos massificados pela escola.

Em outras palavras, a literatura fantástica, por meio de contos, pode ser adotada como importante instrumento de leitura e lazer, tanto no dia a dia da sociedade, como também em sala de aula, favorecendo novas dinâmicas de ensino. Por conceber que as marcas textuais atuam na compreensão da língua materna, formula-se, aqui, o pressuposto de que se o texto é uma unidade que permite acesso aos campos

semânticos, sintáticos e morfológicos, então, o principal objetivo deste capítulo refere-se às práticas docentes através da literatura fantástica, viabilizando, de modo dinâmico e produtivo, o aprendizado da gramática normativa. Logo, a relevância social do presente estudo se dá no campo da didática do ensino da língua portuguesa, posto que debater formas inovadoras de aperfeiçoar o aprendizado e o entendimento da língua materna consiste em busca incessante e sistemática.

Além de pesquisa bibliográfica visando apresentar a literatura fantástica como importante recurso no ensino da língua portuguesa, ainda em termos metodológicos, o *corpus* da pesquisa recorre ao conto “O gato preto”, do autor, poeta, editor e crítico literário norte-americano Edgar Allan Poe, para demonstrar sua utilização no ensino da norma culta.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Hoje, mais do que antes, até para concorrer com a magia das inovações tecnológicas, é necessário cercar a prática pedagógica de novos artifícios para atrair a atenção do educando e desenvolver habilidades para a compreensão das normas que regem a língua. Como discutido anteriormente, a utilização de textos colaboram para a riqueza desta prática:

O ensino de língua portuguesa deve girar em torno do texto, de modo a desenvolver competências linguísticas, textuais e comunicativas dos alunos, possibilitando-lhes uma convivência mais inclusiva no mundo letrado de hoje (não no sentido de, simplesmente, aceitá-lo, mas principalmente de questioná-lo, de imprimir-lhe mudanças). Assim, a ênfase na leitura, análise e produção de textos narrativos, descritivos, argumentativos, expositivos e conversacionais considerando seus aspectos enunciativos, discursivos, temáticos, estruturais e linguísticos (que variam conforme as situações comunicativas), caracteriza-se como uma das renovações mais apregoadas no ensino da nossa língua, embora ainda insuficientemente praticada (BEZERRA, 2005, p. 43).

A metodologia de ensino da norma culta da língua materna inicia-se a partir da escolha dos textos. Estes variam de acordo com os gêneros textuais, cujo estudo em sala de aula pode ter impactos positivos,

[...] por levar em conta seus usos e funções numa situação comunicativa e com isso as aulas podem deixar de ter um caráter dogmático e / ou fossilizado, pois a língua a ser estudada se constitui de

formas diferentes e específicas em cada situação e o aluno poderá construir seu conhecimento pela interação com objeto de estudo (BEZERRA, 2005, p. 41)

2.1 Literatura fantástica: apresentação necessária

Como visto, a literatura fantástica desperta para o sobrenatural, o imaginário e a fantasia. Conceito dicionarista (DICIONÁRIO Aurélio: século XXI, 2017) diz textualmente que ela consiste em “gênero literário em que elementos sobrenaturais estão integrados ao discurso e são tratados com naturalidade.” Logo, o fantástico nasce daquilo que não pode ser explicado através da realidade ou do pensamento crítico. Excentricidade, desequilíbrio emocional e insólito fazem parte da narrativa do gênero fantástico, cujo precursor foi o filósofo e linguista búlgaro radicado em Paris, França, desde 1963 até sua morte, ano 2017, Tzvetan Todorov, para quem

[...] o fantástico se caracteriza pela hesitação. A incerteza, a hesitação chega ao auge. Cheguei quase a acreditar: eis a fórmula que resume o espírito do fantástico. A fé absoluta como incredulidade total nos leva para fora do fantástico; é a hesitação que lhe dá vida. O fantástico implica, pois, uma integração do leitor no mundo das personagens; define-se pela percepção ambígua que tem o próprio leitor dos acontecimentos narrados [...] A hesitação do leitor é, pois, a primeira condição do fantástico. A seguir essa hesitação pode ser igualmente experimentada por uma personagem; desta forma, o papel do leitor é, por assim dizer, confiado a uma personagem e ao mesmo tempo a hesitação encontra-se representada [...] torna-se um dos temas da obra (TODOROV, 2010, p. 36-37).

Logo, o fantástico situa-se, irremediavelmente, no terreno dos gêneros literários, o que significa que a expressão – literatura fantástica – alude a uma variedade da literatura, ou melhor, a um determinado gênero. Ademais, analisar textos literários tomando como referência os gêneros constitui tarefa singular, haja vista que o “[...] propósito é descobrir uma regra que funcione para muitos textos e nos permita aplicar a eles o nome de ‘obras fantásticas’” (TODOROV, 2010, p.7-8).

2.2 Literatura fantástica: textos e contos

Pautando-se na fala do pensador russo Mikhail Mikhailovich Bakhtin ou, simplesmente, Bakhtin (2007), percebe-se que, no processo de comunicação, a língua

materializa-se através de textos. Afinal, a utilização da língua efetiva-se sob a forma de enunciados orais e / ou escritos, concretos e únicos, que emergem das esferas das atividades humanas. Por sua vez, o texto é, segundo Koch e Elias (2008, p.12), a unidade básica de manifestação da linguagem, “[...] visto que o homem se comunica por meio de textos e que existem diversos fenômenos linguísticos que só podem ser explicados no interior do texto.”

No caso do texto narrativo, as principais características são: concisão, precisão, densidade, ao tempo em que compõe narrativa de menor extensão. O conto é, em geral, um gênero ficcional que envolve variadas temáticas, possibilitando retratar a vida através da arte. Para Bosi (2015, p.17), por ser multifacetado, o conto apresenta-se como um “[...] poliedro capaz de refletir as situações mais diversas de nossa vida real ou imaginária.” Além do mais, por deter pequena extensão, é capaz de expressar, de forma breve, conflitos nele presentes. O gênero conto apresenta em sua composição, preponderantemente, os elementos: ação, tempo, personagens, o ponto de vista e os recursos narrativos. Todos eles são fundamentais para o efeito alcançado do autor sobre seu leitor, conforme Gotlib (2006, p. 16) afirma:

[...] o conto é uma narrativa breve; desenrolando um só incidente predominante e um só personagem principal, contém um só assunto cujos detalhes são tão comprimidos e o conjunto do tratamento tão organizado, que produzem uma só impressão.

2.3 Por que estudar gramática

É lícito afirmar que o uso da gramática na didática oferece condições para o entendimento da estrutura, do uso e do funcionamento da língua materna, pautado nas regras da norma culta que a regem. Sobre isso, Antunes (2009) assegura não existir língua sem gramática, sobretudo, em face de um mundo letrado e competitivo, que cobra do indivíduo domínio e desempenho de bom nível em relação à norma culta em exames de admissão tanto nas instituições de ensino superior (IES) quanto no ingresso no serviço público e em qualquer teste seletivo empregatício, entre outros exemplos.

A respeito do ensino da gramática, Soares (2001, p. 32) afirma:

[...] se faz sim necessário o ensino de gramática, justo para munir os alunos de um instrumento de luta para inserir-se de modo mais efetivo e eficaz na sociedade: o uso da linguagem adequado às mais diversas situações comunicativas em que eles estiverem inseridos, que vão além

das situações escolares e se estendem para quaisquer situações de sua vivência no meio social.

Ainda sobre o porquê de estudar gramática, documento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), intitulado “Redação no ENEM [Exame Nacional do Ensino Médio]: guia do participante”, apresenta, dentre seus critérios, a seguinte orientação em relação às competências na língua materna.

2.1. Competência 1 – Demonstrar domínio da norma padrão da língua escrita. A primeira competência a ser avaliada no seu texto é o domínio do padrão escrito formal da língua [...] Na redação do seu texto, você deve procurar ser claro, objetivo, direto; empregar um vocabulário mais variado e preciso do que o que utiliza quando fala e seguir as regras prescritas pela norma padrão da língua portuguesa (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013, p.11).

A língua portuguesa possui vários tipos de gramática – descritiva, gerativa, funcional e normativa. Apesar da menção, acrescenta-se que não é o cerne deste estudo discorrer sobre tal tipologia, nem tampouco pontuar o nível de adequação ou inadequação de cada modalidade, lembrando das palavras de Bagno (1999, p. 148), quando diz: “[...] é preciso ter sempre em mente que tudo aquilo que é considerado erro ou desvio pela gramática tradicional tem uma explicação lógica, científica, perfeitamente demonstrável.” Afinal, na língua, tudo vale alguma coisa.

Usar a língua, tanto na modalidade oral como na escrita, é encontrar o ponto de equilíbrio entre dois eixos: o da adequabilidade e o da aceitabilidade. Quando falamos (ou escrevemos), tendemos a nos adequar à situação de uso da língua em que nos encontramos: se é uma situação formal, tentaremos usar uma linguagem formal; se é uma situação descontraída, uma linguagem descontraída, e assim por diante. Essa nossa tentativa de adequação se baseia naquilo que consideramos ser o grau de aceitabilidade do que estamos dizendo por parte de nosso interlocutor ou interlocutores (BAGNO, 1999, p. 148).

E mais, reitera-se que a pesquisa em pauta privilegia aspectos do ensino da gramática normativa através do texto, especificamente, a estrutura da narrativa, morfologia e semântica. Em relação à gramática normativa, cresce-se que não é ela uma disciplina com fins científicos. Sua função é essencialmente pedagógica visando

[...] elencar os fatos recomendados como modelares da exemplaridade idiomática para serem utilizados em circunstâncias especiais do convívio social. A gramática normativa recomenda como se deve falar e escrever segundo o uso e a autoridade dos escritores corretos e dos gramáticos e dicionaristas esclarecidos (BECHARA, 2009, p. 32).

A morfologia, por seu turno, compreende o estudo da estrutura, da formação e da classificação das palavras. Como decorrência, segundo descrição de Mussalin e Bentes (2001), a morfologia possui unidades mínimas, os chamados morfemas, elementos estes que compõem a palavra – fonemas, radicais, prefixos, sufixos, etc., além das unidades máximas, exatamente as palavras. No caso deste estudo acerca da literatura fantástica como suporte para o ensino da língua materna, face aos aspectos morfológicos, ele se beneficia da classificação das palavras. Em se tratando da semântica, em linhas gerais dentro do sistema linguístico, figura como o componente do sentido das palavras e da interpretação de sentenças e enunciados.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Por favorecer leitura mais dinâmica e atraente, como visto, a literatura fantástica torna-se instrumento que proporciona aquisição do interesse da leitura de maneira mais prazerosa para o aprendiz. Não é intenção do trabalho apresentar sequência didática, pois as possibilidades de propostas para analisar a apreciação da literatura fantástica são amplas e variadas. As informações aqui catalogadas visam apresentar, do ponto de vista teórico, possíveis caminhos através de textos da literatura fantástica para que o professor propicie ao aluno a opção sobre o uso de determinada palavra em detrimento de outra, concebendo diferentes possibilidades para sistematizar regras e aspectos da norma culta e internalizar o conhecimento.

Para tanto, segundo menção anterior, o *corpus* da pesquisa restringe-se a “O gato preto”, de Edgar Allan Poe, considerando a estrutura composicional da narrativa, examinados sob a dimensão textual do gênero conto (organização do texto), além dos aspectos gramaticais (palavras combinadas em orações e frases) e lexicais (palavras individuais). As primeiras observações permitem escolher e delimitar a metodologia que parece mais representativa para o estudo. As premissas identificadas conduzem à teoria desenvolvida pelo linguista francês Jean-Michael Adam (2008, p. 97), cujo cerne sustenta que qualquer texto deve / pode ser entendido em dois planos. O primeiro diz respeito a aspectos alusivos ao discurso. Portanto, “[...] vão da intertextualidade às

condições materiais e sociais de produção, passando pela identidade do orador encenada na enunciação e nas escolhas relativas do gênero”, portanto, incorpora fatores externos. O segundo plano refere-se a aspectos textuais que integram a macroestrutura constituída pelos elementos linguísticos e gramaticais que possibilitem a construção da unidade de sentido do texto, portanto, trata-se de composição interna. A análise aqui veiculada beneficia-se do que o autor supra teoriza acerca do plano textual convencional, o qual apresenta estrutura sequencial dominante: a narrativa.

Com base no citado suporte teórico e nas observações daí advindas, cria-se um modelo de análise inspirado em elementos estruturais da narrativa, e, então, composicionais do conto, como proposto por Moisés (2006). Reconhecidamente, tais elementos são: enredo, ação, tempo, espaço, foco narrativo, personagem e recursos de expressão utilizados pelo narrador.

3.1 Do estudo dos elementos composicionais do conto “O gato preto”

Aspecto I **enredo** – Conjunto de acontecimentos que ocorre numa narrativa. A estrutura sequencial de um texto configura-se a partir da sucessão de enunciados. Os textos de base narrativa são formalizados com base em enunciados possuidores de ações, quer dizer, enunciados com sequência temporal por meio de verbos de movimento, seguidos de elementos circunstanciais de tempo e de lugar.

Gostava muito de animais, e meus pais me deixavam ter grande variedade deles. Passava com eles quase todo o meu tempo, e nunca me sentia tão feliz como quando os alimentava ou os acariciava. Com o tempo, essa particularidade de meu caráter aumentou e, quando me tornei adulto, fiz dela uma das minhas principais fontes de prazer (POE, 2005, p. 41).

Aspecto II **personagem** – As personagens, em geral, são planas. Não possuem grande complexidade. Permanecem uniformes no transcorrer narrativo.

Casei cedo, e tive a sorte de encontrar em minha mulher disposição semelhante à minha. Notando o meu amor pelos animais domésticos, não perdia a oportunidade de arranjar as espécies mais agradáveis de bichos. Tínhamos pássaros, peixes dourados, um cão, coelhos, um macaquinho e um gato (POE, 2005, p. 42).

Aspecto III **clímax** – Momento principal da narrativa.

Durante um instante, o grupo de policiais deteve-se na escada, imobilizado pelo terror. Decorrido um momento, 12 braços vigorosos atacaram a parede, que caiu por terra (POE, 2005, p. 51).

Aspecto IV **desfecho** – Desdobramento final dos fatos.

O cadáver, já em adiantado estado de decomposição, e coberto de sangue coagulado, apareceu, ereto, aos olhos dos presentes. Sobre sua cabeça, com a boca vermelha dilatada e o único olho chamejante, achava-se pousado o animal odioso, cuja astúcia me levou ao assassinio e cuja voz reveladora me entregava ao carrasco. Eu havia emparedado o monstro dentro da tumba! (POE, 2005, p. 51).

3.2 Do estudo dos termos morfológicos do conto “O gato preto”

A peculiaridade da morfologia é estudar as palavras analisando-as isoladamente e não em sua participação na frase ou no período. Segundo Bechara (2009), a gramática normativa apresenta 10 classes gramaticais: artigo, adjetivo, preposição, substantivo, verbo, pronome, advérbio, conjunção, numeral e interjeição.

Classe gramatical **artigo** – é a palavra que, vindo antes de um substantivo, indica se ele está sendo empregado de maneira definida ou indefinida. Além disto, o artigo indica, ao mesmo tempo, o gênero e o número dos substantivos.

Com **os** anos, aumentou esta peculiaridade de meu caráter (POE, 2005, p. 41).

Classe gramatical **adjetivo** – é a palavra que expressa uma qualidade ou característica do ser (substantivo).

Este último era um animal extraordinariamente **grande** e **belo**, todo **negro** e de **espantosa** sagacidade (POE, 2005, p. 42).

Classe gramatical **preposição** – é a palavra que estabelece relação entre dois ou mais termos da oração.

Mas amanhã morro e, **por** isso, gostaria, hoje, **de** aliviar o meu espírito (POE, 2002, p. 41).

Classe gramatical **substantivo** – é a classe gramatical de palavras que denomina os seres, além de objetos, pessoas e fenômenos, lugares, sentimentos, estados, qualidades e ações.

A **ternura** de meu **coração** era tão evidente, que me tomava **alvo** dos **gracejos** de meus **companheiros** (POE, 2005, p. 41).

Classe gramatical **verbo** – é a classe de palavras que se flexiona em pessoa, número, tempo, modo e voz. Tais palavras podem indicar, entre outros processos, ação, estado e fenômeno natural.

Não **espero** nem **peço** que se **dê** crédito à história sumamente extraordinária (POE, 2005, p. 41).

Classe gramatical **pronome** – é a palavra que se usa em lugar do nome ou a ele se refere ou, ainda, que acompanha o nome o qualificando de alguma forma.

Pluto começou a sentir os efeitos de **meu** mau humor (POE, 2005, p. 43).

Classe gramatical **advérbio** – é uma palavra invariável que modifica o sentido do verbo, do adjetivo e do próprio advérbio.

Uma fúria demoníaca apoderou-se, **instantaneamente**, de mim (POE, 2005, p. 43).

Classe gramatical **conjunção** – é a palavra invariável que liga duas orações ou dois termos semelhantes de uma mesma oração.

Quanto a Pluto, porém, ainda despertava em mim consideração suficiente que me impedia de maltratá-lo (POE, 2005, p. 42).

Classe gramatical **numeral** – como o nome diz, expressa quantidades, frações, múltiplos e ordem.

Uma das faculdades, ou sentimentos primários, que dirigem o caráter do homem (POE, 2005, p. 43).

Classe gramatical **interjeição** – como palavras ou expressões que evocam emoções, estados de espírito.

Oh, grande e insuportável infortúnio! **Ai** de mim! Nem de dia, nem de noite, conheceria jamais a bênção do descanso! (POE, 2005, p. 48).

3.3 Do estudo dos termos semânticos do conto “O gato preto”

Entende-se por semântica o estudo do significado das palavras como expressão linguística. Sobre semântica, é ainda Bechara (2009, p. 319) quem afirma:

É justamente o estudo da estruturação das relações de significação que separa a lexicologia de outras disciplinas, todas importantes, que, chamadas ou não “estruturais”, estudam a “semântica” no sentido amplo do termo. Todo problema que lide com a significação é, em certo sentido, semântico.

Aspecto I **hipérbole** – Consiste no exagero intencional para enfatizar uma ideia.

Quem não se viu, **centenas de vezes**, a cometer ações vis (POE, 2005, p. 43).

Aspecto II **metáfora** – É uma figura de linguagem que produz sentidos figurados por meio de comparações implícitas. Pode imprimir duplo sentido à frase. Com a ausência de uma conjunção comparativa, também é um recurso expressivo.

Mergulhei novamente em excessos, **afogando** logo no vinho a lembrança do que acontecera (POE, 2005, p. 43).

Aspecto III **gradação** – É a apresentação de ideias em progressão ascendente (clímax) ou descendente (anticlímax).

Devido a suas consequências, tais acontecimentos me **aterrorizaram, torturaram e destruíram** (POE, 2005, p.41).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É válido dizer que o estudo da norma culta não consegue abordar todas as possibilidades de uma língua. Quer dizer, apesar da sua importância, somente o estudo da gramática não garante a plena aquisição do conhecimento linguístico ao indivíduo. Deve-se, pois, conceber o ensino da língua materna sem desprestigiar o estudo da linguagem. Há de se considerar que uma mesma língua apresenta diversas formas e possibilidades que atendam às demandas diversificadas do leitor ou do usuário da língua. Este, ao ampliar suas competências em torno do letramento, a depender da esfera onde está inserido, pode escolher entre uma forma e outra para se expressar.

Diante do exposto, evidencia-se, com nitidez, que todos os textos comportam uma multiplicidade de leituras. Exatamente por isto, tanto em razão da função social que exerce quanto dos referenciais teóricos dos leitores e dos campos morfológicos e semânticos por eles apropriados, a literatura fantástica possibilita ressignificar a prática docente no ensino da língua, e, conseqüentemente, da gramática normativa. Logo, espera-se que este estudo estimule alunos e professores a explorarem os gêneros literários, aprimorando a prática pedagógica, além de conduzir a outras pesquisas acerca das demais vertentes da temática – literatura fantástica.

REFERÊNCIAS

ADAM, J.-M. **A Linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.

ANTUNES, M. I. C. M. **Muito além da gramática**: por um ensino de gramática sem pedra no caminho. São Paulo: Parábola, 2009.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BEZERRA, M. A. Ensino de língua e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 40-49.

BOSI, A. **O conto brasileiro contemporâneo**. São Paulo: Cultrix, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 3. ed. Brasília, 2001.

DICIONÁRIO Aurélio: século XXI. São Paulo: 2017. 1 CD.

GOTLIB, N. B. **Teoria do conto**. 11. ed. São Paulo: Ática, 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Redação no ENEM: guia do participante**. Brasília, 2013.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MOISÉS, M. **A criação literária**. São Paulo: Melhoramentos, 2006.

MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001. 2 v.

POE, E. A. O gato preto. In: _____. **Histórias extraordinárias**. São Paulo: Nova Cultural, 2005. p. 40-48.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SOARES, M. B. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2001.

TODOROV, T. **Introdução à literatura fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

CAPÍTULO 4

LETRAMENTO E POESIA: CAMINHO PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR³

Maria Iraneide Barbosa
Especialização em Alfabetização e Letramento
E-mail: mariairaneidebarbosa@gmail.com

Nelcilene Mery dos Santos Cabral
Especialização em Alfabetização e Letramento
E-mail: nelcilenecabral@gmail.com

*Poeminho do contra
Todos esses que aí estão atravancando meu caminho,
Eles passarão...
Eu passarinho!*

(Mário Quintana)

1 INTRODUÇÃO

No mundo moderno, com o avanço veloz das tecnologias de informação e de comunicação (TIC) e com jogos a cada dia mais bem elaborados e atraentes aos olhos da nova geração, inclusive das crianças, torna-se cada vez mais desafiador ganhar a atenção dos “pequenos cidadãos” para uma leitura realizada por puro deleite. Desafiador, mas não impossível. Vive-se num mundo concorrido e cheio de opções, mas isto não quer dizer que seja impossível lançar mão de recursos existentes para formar leitores com opinião crítica.

A escola é responsável por promover o encontro entre indivíduo e seu imaginário por meio de leituras orientadas e reflexões que norteiem as práticas sociais de leitura e de escrita no cotidiano dos alunos tanto fora quanto dentro das unidades escolares. A leitura jamais deve ser realizada por imposição, mas, sim, como algo desejado e imprescindível ao convívio escolar. E, decerto, não existe momento melhor para se formar leitor do que as séries iniciais por meio do acesso a uma literatura adequada à faixa etária correspondente, face ao trabalho com o universo da criança e à liberdade criativa de seu imaginário. No momento inicial do ensino formal, o desenvolvimento da leitura promove o contato do aluno com o livro e seus aspectos materiais, a exemplo do autor, da editora, dos aspectos linguísticos, sendo este último bastante importante para a formação do aluno como leitor. Desde então, é o momento de explorar os benefícios

³ Texto fundamentado em TCC homônimo sob a orientação da Professora Samantha Viana Castelo Branco Rocha Carvalho.

do texto poético na formação do leitor bem como os desafios encontrados pelos mediadores das atividades de leitura e de escrita.

Sob esta ótica, a presente pesquisa objetiva fomentar reflexões acerca da possibilidade de letramento via texto literário, em especial da poesia, além de tentar reforçar a relevância de maior aproximação entre indivíduo e livro. Apesar da existência de políticas públicas que estimulem o acesso às bibliotecas das escolas, nem sempre tal relação se estabelece, o que dificulta a descoberta do prazer da leitura e o contato com textos poéticos. Para a consecução dos objetivos enunciados, recorre-se à revisão bibliográfica / revisão de literatura, de tal forma que a pesquisa é de natureza exploratória objetivando respaldar os argumentos apresentados ao longo do trabalho.

A intenção de desenvolver indivíduos apreciadores da leitura literária precisa fazer parte do planejamento dos professores. São eles os mediadores dos alunos que cruzam o limiar da porta da escola na expectativa de encontrar espaço propício para a expressão de suas opiniões e para a agregação de novos conhecimentos, sempre com o intuito de provocarem diferença em sua comunidade. No caso de escolas públicas, muitas vezes, a história tende a se repetir no que diz respeito ao ensino da literatura e da poesia. Na maioria dos casos, é espinhoso para o aluno ter acesso a esses materiais considerados influenciadores do universo subjetivo do leitor, universo este pouco explorado.

Durante muito tempo, a poesia mantém-se resguardada nas prateleiras mais altas das bibliotecas, tornando-se inacessível ao alunado que conseguia “tocar” os livros da biblioteca escolar. Isto porque, por mais paradoxal que seja, os livros são visualizados, durante longo tempo e até hoje (em casos pontuais) como objetos divinos, e, portanto, intocáveis. Como decorrência, não podem jamais ser manuseados por uma criança da periferia que ali estude. Se isto acontece com a poesia, com a prosa não é diferente: obras de literatura infanto-juvenil servem como mero adorno para as estanterias das bibliotecas, salvo honrosas exceções.

Nos últimos anos, políticas públicas de acesso à literatura infanto-juvenil, à semelhança do Programa Nacional de Biblioteca na Escola (PNBE), vêm destacando-se por democratizar o livro e abrir um leque de possibilidades para o trabalho das variedades do texto literário (BRASIL, 2017). Representa avanço bastante relevante na popularização do acesso à leitura literária, ainda que seja inquietante o fato de alguns mestres afirmarem que trabalhar esse tipo de leitura em sala de aula constitui desafio

expressivo e permanente. Como consequência, apesar de muitos professores buscarem formas variadas de dialogar com a literatura, o fato é que

[...] a maior parte das leituras indicadas em sala de aula acaba reduzindo-a à função de coadjuvante pedagógico (isso quando não passa de oferta de diversão ao leitor) ao simplificar conflitos e ao reforçar expectativas e códigos de valores prévios (PAIVA; RODRIGUES, 2009, p. 106).

Com base no transcrito, é possível imaginar a barreira a ser transposta pela poesia, visto que sua leitura é voltada para o deleite, a fruição e a compreensão do mundo. Mesmo com o desafio presente no ensino e no uso da poesia nas séries iniciais, esta configura-se como permanente aliada no processo de letramento, pois é um gênero textual que conquista e também conduz a uma aprendizagem expressiva. Reunir poemas com conteúdos típicos do universo da criança é fazer a mesma encontrar-se em meio ao mundo, reconhecendo seu papel como cidadã, além de entender que sua realidade não é ignorada pela escola, uma vez que as instituições de ensino primam por respeitar essa fase tão especial e decisiva da vida do ser humano. A este respeito, Teresa Colomer (2007, p.173) acrescenta:

Se analisarmos os critérios subjacentes à produção específica de poesia para crianças, podemos chegar à conclusão de que as características que se consideram adequadas para a recepção infantil são a brevidade, alguns interesses temáticos determinados (como animais, a natureza em geral ou os brinquedos), linguagem simples, referências muito próximas à experiência infantil, preferência pelo humor, versificação de arte menor, determinados recursos expressivos – como a abundância de metáforas – e uma deliberada proximidade com as formas folclóricas, um traço que leva a usar o jogo intertextual com canções ou outras produções tradicionais que se supõe sejam conhecidas das crianças, assim como a preferir gêneros tradicionais como adivinhações, romances, quadrinhas, versos rimados aos pares, trava-línguas, disparates, etc.

A poesia voltada para o público das séries iniciais precisa fazer parte do mundo infantil, um universo permeado por marcas culturais que encerrem na mente do sujeito o prazer oferecido por uma leitura que remeta à sua realidade. Letrar, por meio da poesia, significa trazer a criança para conhecer e entender seu próprio mundo por meio de uma leitura deleitosa e reflexiva.

2 POESIA E LETRAMENTO

Primeiramente, é preciso entender o que significa poesia e letramento. Tendo em vista a etimologia da palavra (do grego *poiesis*, traduzida como a atividade de produção artística ou a de criar ou fazer), a poesia não está somente no poema, e, sim, em paisagens, objetos, gestos e assim por diante. Portanto, é uma concepção mais abrangente, que envolve outras formas de expressão, além da escrita. Em relação à distinção entre poema e poesia, textualmente, Goldstein (2006, paginação irregular) assim difere:

O poema é um texto “marcado por recursos sonoros e rítmicos. Geralmente o poema permite outras leituras, além da linear”, pois sua organização sugere ao leitor a associação de palavras ou expressões “posicionadas estrategicamente no texto.”

A poesia está presente no poema, assim como em outras obras de arte, “que, como o poema, convidam o leitor / espectador / ouvinte a retornar à obra mais de uma vez, desvendando as pistas que ela apresenta para a interpretação de seus sentidos.”

De acordo com a autora supracitada, quando se fala em poema, trata-se da obra, ou seja, do texto em si. Quando se fala em poesia, trata-se da arte e / ou da habilidade de tornar algo poético. Uma cena de filme, uma música, uma pintura, uma obra arquitetônica e uma apresentação de dança podem ser poéticos. Porém, a bem da verdade, mesmo com tal distinção, existem pessoas que afirmam ler poesias, como se o termo fosse sinônimo de poemas.

Para Lajolo (2001), a poesia é a forma pela qual é possível expressar ideias, sentimentos e emoções por meio da arte da palavra. O mundo da poesia é muito rico e encantador e o professor ou mediador torna-se o principal vínculo entre criança e este tipo de texto. Sendo assim, chama atenção o fato de que a poesia é significativa para a reflexão e para as descobertas individuais do conhecimento do próprio “eu.” É considerada um meio que permite visualizar a vida de forma mágica, preservando o lúdico e despertando a sensibilidade poética dos alunos.

Há cinco ou seis décadas, no Brasil, estar alfabetizado significava possuir tão somente a competência de ler e escrever o nome. Atualmente, após várias transformações, alfabetização não se refere apenas à decodificação de palavras, mas, sim, à possibilidade de exercitar a leitura de mundo, compreendendo e interpretando o

entorno. Diante de tais mutações educacionais, emerge um termo diferente e inovador: letramento, como discutido anteriormente, ênfase para “Universo mágico da alfabetização e do letramento”, capítulo um. Sua concepção gera algumas controvérsias entre os teóricos, mas todos eles mantêm a essência da expressão. Por exemplo, para Magda Becker Soares (2009), letramento (do inglês *literacy*, que provém, por sua vez, do latim *littera* = *letra* + o sufixo *cy*, que permite aliar a ideia de qualidade e da condição de ser) é a condição de quem assume conhecer e apreender o mundo letrado, tal como descrito também no capítulo três. Em síntese, “letramento é [...] o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2001, p.18).

Pode-se dizer, também, que versa sobre a aquisição de práticas sociais de leitura por meio de vários textos literários, como conto, parlenda (rimas infantis, em versos de cinco ou seis sílabas, para divertir, ajudar a memorizar, ou escolher quem fará tal ou qual brinquedo), poesia, etc. Por se tratar de modalidade de letramento muito particular, é pertinente ressaltar a importância de o professor saber escolher o tipo de literatura com que pretende trabalhar. O início se dá mediante a inclusão da literatura no contexto de sala de aula, a qual, como visto, pode incorrer em desafios para o mestre, pois, diante da importância da literatura no letramento, ela não pode ser utilizada como mero suporte para a aplicação dos conhecimentos gramaticais e linguísticos, tal como costuma acontecer no ensino fundamental e até no médio.

Atualmente, o acesso ao livro e, conseqüentemente, ao texto literário, tem se tornado mais fácil. Porém, isto não significa que o letramento literário está presente no cotidiano da escola, em parte por causa da resistência demonstrada pelos mediadores de leitura em relação ao texto literário. Conseqüentemente, perde-se a oportunidade de promover práticas sociais de leitura e de escrita através dessa modalidade com tantas potencialidades a serem exploradas. Como se sabe, todas as crianças quando ingressam no universo escolar não vêm vazias de experiências. Carregam consigo um aparato cultural que se mostra como amplo recurso no processo de letramento e deve ter espaço e oportunidade propícios para somar suas experiências àquelas que serão adquiridas no decorrer da vida escolar. Ao descrever práticas sobre as infinitas chances de aproveitar tais vivências, Paiva e Rodrigues (2009, p.107) afirmam:

[...] a escola, muitas vezes, deixa de aproveitar a experiência ficcional iniciada em casa, no contato com adultos e outras crianças, em que se contam histórias, recitam-se parlendas, brinca-se de trava-línguas [...] Dessa forma, a literatura infantil, com seu potencial renovador característico da criação artística, pode proporcionar a ampliação da visão de mundo e um refinamento na compreensão de vivências por parte das crianças.

Ao ser inserida no mundo da literatura, a criança aprende não somente a valorizar a leitura como prática social, mas também aprende como ler. Vê-se, mais uma vez, o professor como um dos protagonistas do letramento, a quem compete auxiliar o aluno na escolha da melhor maneira de ler, pois, “a escolha dos modos de ler reforça o importante papel do professor. Ao levar um livro literário para a sala de aula, ele deve antes procurar conhecê-lo, para planejar um trabalho a ser realizado que corresponda ao nível de expectativas dos alunos” (PAIVA; RODRIGUES, 2009, p. 113).

O trabalho com o texto literário é mais do que nunca uma ação conjunta e abrangente, que deve partir das experiências acumuladas por parte dos alunos chegando ao contato direto com o livro. Ajudar os pequenos leitores a enveredarem pelos caminhos da literatura envolve o conhecimento de vários gêneros literários tanto orais quanto escritos. Aqui, chama-se atenção para a poesia e sua importância na vida das crianças, pois é um gênero que, apesar de pouco trabalhado nas escolas, como já mencionado, é digno de relevância por se tratar de leitura de fácil compreensão e ajuda na inserção dos pequenos num mundo que é só deles, construído por eles graças à prática da leitura e da escrita. Em suma, alfabetização e letramento, na sociedade contemporânea, não podem ser pensados como elemento conexão com o mundo. Possibilitam a reconstrução de conhecimentos, além de estimular o reconhecimento dos educandos como sujeitos autônomos e críticos, e, por conseguinte, proativos diante do contexto social onde se inserem. Ferreiro e Teberosky (1985, p. 275) asseguram, com veemência, a posição que se reitera:

[...] o marco da teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget [Jean William Fritz Piaget (biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço)] é apto para compreender os processos de apropriação de conhecimentos envolvidos na aprendizagem da lecto-escrita. Dizemos apropriação do conhecimento, e não aprendizagem de uma técnica. Contudo, o que essa apropriação significa aqui como em qualquer outro domínio da atividade cognitiva: um processo ativo de reconstrução por parte do sujeito que não pode se apropriar verdadeiramente de um conhecimento senão quando compreendeu seu modo de produção, quer dizer, quando o reconstituiu internamente.

A visão dos autores referenciados implica dizer que cada sujeito deve refazer o processo de escrita e leitura percorrido pela humanidade de forma pessoal e original. Todos os educandos possuem diferentes formas de interação com o código escrito. A depender de seu uso social, elaboram hipóteses que, aliadas às experiências vividas, engrandecem e significam o processo. Por isto, é importante que as crianças entrem em contato com o uso social da leitura e da escrita, reconhecendo, por conseguinte, a função social da linguagem.

Como diz o clássico Lev Semenovitch Vygotsky, 1991, professor de literatura bielorrusso e estudioso fervoroso da psicologia, a aprendizagem está intrinsecamente relacionada com o desenvolvimento do ser humano a tal ponto que somente se efetiva quando o indivíduo está imerso ou envolvido em determinado grupo social. A partir de então, face às experiências vivenciadas, cada um imprime significados aos termos adotados. Quer dizer, uma palavra pode carregar sentidos diferentes a partir de uma situação experienciada pelo sujeito: a vivência individual é mais complexa do que a generalização apresentada nos signos. Tudo corresponde a um procedimento mental e reflexivo resultante das noções iniciais apreendidas sobre o processo de leitura e de escrito. Este conjunto constitui o contexto do universo de letramento em recíproca implicação com a alfabetização.

É ainda Magda Soares (2004, p. 31) quem identifica as características centrais do ato de ler:

[...] ler entende-se desde a habilidade de simplesmente traduzir em sons sílabas isoladas, até habilidades de pensamento cognitivo e metacognitivo; inclui, entre outras habilidades, a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar o sentido de um texto escrito; a capacidade de interpretar sequência de ideias ou acontecimentos, analogias, comparações, linguagem figurada e relações complexas, anáforas; e ainda habilidade de fazer predições iniciais sobre o significado do texto, de construir o significado combinando conhecimentos prévios com informações do texto, de controlar a compreensão e modificar as predições iniciais, quando necessário, de refletir sobre a importância do que foi lido, tirando conclusões e fazendo avaliações.

Mesmo quando existem pressupostos de mudanças das práticas leitoras nas escolas, enfatiza-se que é função do mestre apropriar-se de estratégias de leitura que melhor atendam aos alunos. Todavia, para que ele consiga do alunado adesão à

formação leitora, é imprescindível a participação conjunta da gestão escolar. Assim, coordenador pedagógico, diretor e vice-diretor devem tanto oferecer meios quanto se envolver nas mais variadas ações de promoção à leitura. Aliás, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) alusivos à língua portuguesa no primeiro e segundo ciclos (BRASIL,1998, paginação irregular), em especial às práticas e aos projetos de leitura reafirmam a importância de o professor e os demais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem criarem situações didáticas que favoreçam o contato direto com os diversos tipos de atividades “[...] em que a linguagem oral, linguagem escrita, leitura e produção de textos se inter-relacionam de forma contextualizada, pois quase sempre envolvem tarefas que articulam esses diferentes conteúdos.” Em outras palavras, professores juntamente com gestores promovem o saber, possibilitando as modificações necessárias à prática cotidiana discente e docente, com o intuito de incentivo ao desejo de leitura por parte dos alunos, principalmente, daqueles que só têm acesso aos livros no ambiente escolar.

No caso específico da literatura e do gênero poesia, segundo Lerner (2005, p. 28), o desafio maior é formar pessoas “[...] desejosas de embrenhar-se em outros mundos possíveis que a literatura nos oferece, dispostas a identificar-se com o semelhante ou a solidarizar-se com o diferente.” Diante disso, reitera-se que cabe à escola promover ações das quais as crianças participem de situações de leitura e de escrita, colocando ao dispor delas materiais escritos variados. E o autor prossegue:

[...] o desafio é formar praticantes da leitura e da escrita e não apenas sujeitos que possam “decifrar” o sistema de escrita. É formar seres humanos críticos, capazes de ler entrelinhas e de assumir uma posição própria frente à mantida, explícita (*sic*) ou implicitamente, pelos autores dos textos com os quais interagem, em vez de formar indivíduos dependentes da letra do texto e da autoridade de outros (LERNER, 2005, p. 28).

Assim, escola e demais integrantes do processo de formação do leitor fortalecem o elo leitor-leitura de forma positiva, de tal modo que:

Se quisermos inculcar a leitura como prática social precisamos ir além das necessidades e interesses das várias fases de desenvolvimento e motivar a criança a ir ajustando o conteúdo de suas leituras à medida que suas necessidades intelectuais e condições ambientais forem mudando (BAMBERGER, 1995, p. 20).

Para a consecução do exposto até então, é necessário que os professores trabalhem com material adequado, fazendo adaptações e ajustes dos planos de aula e dos textos, de acordo com as expectativas dos alunos, reiterando *ipsis litteris* as palavras de Averbuck (1982, p. 70), quando diz: “A poesia não pode ser ensinada, mas vivida: o ensino da poesia é, assim, o de sua descoberta.” Logo, é urgente favorecer à criança e ao adolescente contato com a poesia, sob a supervisão de um orientador que também se sinta encantado com esse gênero textual e com as imagens por ele produzidas. Trabalhar com o poema requer desconstruí-lo e reconstruí-lo, “brincando” com as palavras e seus sentidos. De acordo com Lerner (2005, p. 95):

[...] para que a instituição escolar cumpra com sua missão de comunicar a leitura como prática social, parece imprescindível uma vez mais atenuar a linha divisória que separa as funções dos participantes na situação didática. Realmente para comunicar às crianças os comportamentos que são típicos do leitor, é necessário que o professor os encarne na sala de aula, que proporcione a oportunidade a seus alunos de participarem em atos de leitura que ele mesmo está realizando, que trave com eles uma relação de leitor para leitor.

A alfabetização exerce o papel da conquista da escrita por um indivíduo ou um grupo, ao tempo em que o letramento, segundo Tfouni (2002), privilegia os aspectos sociais e históricos da apropriação de um sistema escrito por determinada coletividade. Sob esta ótica, alfabetização e letramento são métodos de desenvolvimento de linguagem inerentes ao ensino-aprendizagem.

3 POESIA NA FORMAÇÃO DO LEITOR: BENEFICÍOS E DESAFIOS

Antes de falar sobre a poesia como aliado na formação do leitor, é o momento de abordagem sucinta sobre sua trajetória. A literatura infantil, tanto prosa quanto poesia, precisa vencer muitos obstáculos até se consolidar como arte destinada a um público específico. Antes de qualquer coisa, salienta-se que a literatura infantil, desde seus primórdios, sempre vem priorizando, em seu conteúdo, o caráter moralizante e pedagógico imposto pela sociedade. As histórias destinadas às crianças precisam ensinar algum valor, ou seja, o simples prazer de ler não é, à época, cogitado. Mesmo com essas barreiras, Sorrenti (2009) ressalta que os primeiros módulos de poesia infantil estão sempre divulgados em livros de leitura e cartilhas portuguesas. Além do

mais, o número de poetas que direciona seus textos às crianças é sempre muito menor do que o número de poetas que se dedica à escrita da prosa infantil.

Poetas, à semelhança de Cecília Meireles, demonstram por meio de sua poesia a apreensão do mundo infantil que a sensibilidade da poetisa consegue enxergar, como indica o poema a seguir:

OU ISTO OU AQUILO

Ou se tem chuva e não se tem sol
ou se tem sol e não se tem chuva!

Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão,
quem fica no chão não sobe nos ares.

É uma grande pena que não se possa estar
ao mesmo tempo nos dois lugares!

Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,
ou compro o doce e gasto o dinheiro.

Ou isto ou aquilo, ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranquilo.

Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.

Cecília Meireles

O poema de Cecília Meireles expõe como o universo da criança pode ser apreciado por meio da poesia. A indecisão de escolher todos os dias entre as coisas típicas da rotina infantil fornece a visão da linha tênue que separa o real do imaginário. A poetisa consegue penetrar um pouquinho nesse mundo e notar como é intenso o brilho despertado pela luz da poesia e pelo carisma de uma criança. A poesia, com certeza, deve ser mais explorada no cotidiano escolar, haja vista que é um rico material à disposição dos mestres que devem usá-lo da melhor forma para conduzir os alunos ao letramento.

Os procedimentos para a aquisição das habilidades poéticas são vários. Porém, o mais importante de todos parece ser o trabalho com a oralidade nas séries iniciais. A noção de ritmo, metrificacão e estrutura do poema podem ser adiados e nessa fase se

limitar somente à sonoridade, às onomatopeias e à criatividade de cada um. A poesia contribui para o desenvolvimento mental do indivíduo, principalmente, com os avanços vivenciados nos dias atuais. Percebe-se, agora, maior preocupação com o conteúdo, deixando de lado o caráter moralizante e incentivando à criança como apreciadora da poesia a ela destinada. A este respeito, Sorrenti (2009, p. 23) mostra a diferença entre a poesia infantil antiga e a atual:

[...] refletindo sobre a poesia infantil anterior e a contemporânea, nota-se que há uma diferença básica de intencionalidade. A tradicional pretendia levar a criança a aprender algo para ser imitada depois. Já a contemporânea pretende levá-la a descobrir algo à sua volta e a permitir-lhe experimentar novas vivências que, ludicamente, se incorporarão em seu desenvolvimento mental / existencial.

Textos poéticos que trabalham a imaginação e proporcionam à criança um momento de contato com a realidade, certamente, vão fazer da criança um leitor ativo e, conseqüentemente, um sujeito atuante em sua comunidade. Tal fato caracteriza-se como mais um dos múltiplos benefícios que o uso da poesia no letramento pode proporcionar. Sob este aspecto, a poesia coloca-se como mais uma modalidade de texto a ser explorada e apreciada não somente pela criança, mas por todos que desejam dar asas à imaginação e se deixarem levar pelo fantástico mundo da descoberta através da leitura, tal como o poema “Vende-se” expõe:

VENDE-SE

Vende-se uma casa encantada
no topo da mais alta montanha.
Tem dois amplos salões
onde você poderá oferecer banquetes
para os duendes e anões
Que moram na floresta ao lado.
Tem jardineiras nas janelas
Onde convém plantar margaridas.
Tem quartos de todas as cores
Que aumentam ou diminuem
De acordo com seu tamanho
E na garagem há vagas.

Roseana Murray

O poema pinta um retrato em cores do mundo da infância. E o contato com esse mundo apresenta infindáveis possibilidades de crescimento intelectual. A presença de elementos dos contos infantis, como duendes e anões, palavras recorrentes no

vocabulário dos textos infantis, atestam ser possível. O poema ainda lista trechos dos cenários, em geral, descritos em livros infantis. Tudo isto para mostrar o quanto o mundo é cheio de possibilidades. Todos estão convidados a penetrar em suas fronteiras. Como o próprio poema diz, não importa que a pessoa humana seja grande ou pequena. O mundo possui espaço para todos. Além disso, a poesia é capaz de sensibilizar o ser humano. Daí, a necessidade de sua inserção desde cedo na vida escolar das crianças para contribuir com a formação cidadã dos pequenos leitores.

O tempo passa e muitas mudanças acontecem no campo da literatura infantil. Pode-se encontrar muitos autores de livros infantis ou infanto-juvenis que resolvem optar por escrever poemas destinados aos leitores em formação, mas tal decisão não consegue cobrir, ainda, a deficiência de livros de poesia nas escolas, até porque poucos livros de poesia são encontrados nos acervos das bibliotecas escolares. A leitura do gênero em pauta ainda é deficiente.

Muitos poucos livros lidos na escola são de poesia. A relação entre a leitura de poesia e a escola tem uma história particular de amor e desamor. Por um lado, podem tomar-se os poemas como unidades de sentido, o que tem a grande vantagem de serem curtos, e por isso poderão ser lidos, recitados ou analisados em uma só aula. Por outro lado, têm a desvantagem de que sua apresentação “como livros” dificilmente atrairá a leitura autônoma das crianças ou dará um objetivo claro ao ensino dos professores (COLOMER, 2007, p.172-173).

A poesia ganha a conotação de pouco valor na escola por não atender ao planejamento tradicional do professor, mesmo sendo um gênero tão importante quanto uma fábula, um conto ou qualquer outro. Mas como dito anteriormente, toda literatura direcionada às crianças precisa ter um sentido moral a ensinar, sem falar no valor menor que era atribuído à poesia infantil exatamente por ter as crianças como público-alvo. Claro que isto não tem a menor relevância posto que a criança seja também uma apreciadora de sua poesia. O que ocorre é que, na escola, ainda é criada uma barreira entre poesia e criança, pois o ensino e a aquisição das habilidades poéticas demandam muito mais do que somente uma aula e, infelizmente, os professores não estão dispostos a “perder tempo”, ajudando os alunos a desenvolverem o gosto pela poesia e pelo encanto que o poético pode trazer à criança. Segundo Sorrenti (2009, p.19):

[...] isso leva a pensar que a escola, agindo assim, pode sufocar a imaginação criadora dos alunos ou, se não a sufoca, enfraquece-a, em vez de estimular sua capacidade de criar. Independente (*sic*) de sua

condição social, a criança existe em estado de poesia até que esbarra na sistematização da linguagem: a escola se põe a ensiná-la a medir as sílabas, a grifar os substantivos do poema, a circular os verbos, a encontrar os dígrafos, e por aí vai.

Reitera-se o desafio diário vivido pelo professor, que precisa promover o encontro entre criança e poesia e transformar tal encontro num momento inesquecível e provocador. Ele deve achar uma maneira de inserir o texto literário na rotina de aulas, proporcionar à criança uma maneira de manter contato com o poema e ajudá-la a sentir a poesia. A atitude leva os cidadãos mirins a se alegrarem com seu mundo por meio da oralidade, permitindo-lhes a chance de ser criança, de fato, e não desperdiçarem essa fase da vida.

O trabalho com o texto literário, em especial, a poesia, transporta para o universo da criança o quão importante é conhecer o mundo e trazer para ele quem realmente o integra: meninos e meninas. Para que isto ocorra, é preciso ressaltar que a escola, como instituição de ensino, deve gerar maneiras de ajudar os professores a se aproximarem dessa prática como aliado no trabalho de formação de seres humanos letrados e atuantes em seu meio social. É papel e, ao mesmo tempo, sério desafio da escola proporcionar espaço de conhecimento, ajudando o aluno a firmar sua relação afetiva e intelectual com as obras. É importante destacar que não é papel da escola formar poetas, mas, sim, proporcionar ao aluno liberdade de criação de expressão e de imaginação, como Filipouski (2009, p. 23) caracteriza:

[...] formar leitores implica destinar tempo e criar ambientes favoráveis à leitura literária, em atividades que tenham finalidade social, que se consolidem através de leitura silenciosa individual, promovendo o contato com textos variados nos quais os alunos possam encontrar respostas para suas inquietações, interesses e expectativas. Ler não se restringe à prática exaustiva de análise, quer de excertos, quer de obras completas, pois o prazer, a afirmação da identidade e o alargamento das experiências passam pela subjetividade do leitor e resultam de projeções múltiplas em diferentes universos textuais. Nesse caso, o papel da escola é torná-lo mais apto a fruir o texto.

Sendo assim, a escola serve de suporte para impulsionar o leitor a experimentar as mais diversas possibilidades da relação entre pensar e sentir. A leitura poética torna-se significativa quando acontece num espaço propício às trocas entre alunos e entre eles e professor, fazendo emergir criações coletivas a partir do lido. É o caminho

para valorizar as várias formas de existência de sentido e investir no diálogo como ferramenta para a construção de novos conhecimentos e da liberdade de expressão.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Infere-se que a leitura da poesia precisa estar presente no cotidiano da sala de aula, tornando-se não somente um auxílio para o estudo de gramática e da análise sintática, mas também um elemento incorporado ao deslanchar das aprendizagens e de práticas sociais significativas, de modo a constituir e solidificar o binômio letramento e poesia como caminho propício à formação do leitor.

Afinal, o texto poético, durante muito tempo, esteve relegado. Atualmente, luta para conquistar seu espaço na rotina escolar, o que, aliás, consiste em pleno direito, como gênero relevante na esfera da literatura. É comum professores adotarem o texto poético somente para estudo das regras gramaticais, olvidando que a poesia é, antes de tudo, leitura de deleite, contato com o imaginário, apropriação de um universo, muitas vezes, hermético, onde só quem tem acesso é quem sabe apreciar a boa leitura ou quem tem a chance de juntar à sua bagagem cultural a experiência do texto e, assim, tornar-se capaz de construir sentidos para o lido.

O professor, no posto de mediador do crescimento intelectual do alunado, é responsável por driblar e superar as dificuldades diárias via procedimentos didáticos atrativos. Vale lembrar que é imprescindível que a relação entre professores e alunos seja pautada de afeto e da certeza de que edificar um novo modo de se relacionar consiste em verdadeira arte: o fazer poético mora dentro de cada um. Enfim, a poesia é em si mesma um recurso muito rico. Graças a seu conteúdo e à sua intertextualidade firma-se como prática social de leitura e de escrita, carregando em si o conceito de letramento, tornando-se mais um veículo formador de opiniões e acrescentando recursos aos educadores que se dedicam à prática de múltiplos letramentos.

REFERÊNCIAS

AVERBUCK, L. M. A poesia e a escola. In: ZILBERMAN, R. (Org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito de leitura**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional de Biblioteca na Escola (PNBE)**. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12368&Itemid=575>. Acesso em: 10 jan. 2017.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa: primeiro e segundo ciclos**. 3. ed. Brasília, 1998.

COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FILIPOUSKI, A. M. R. **Literatura juvenil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

GOLDSTEIN, N. **Versos, sons, ritmos**. 14. ed. São Paulo: Ática, 2006.

LAJOLO, M. **Literatura: leitores & leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MEIRELES, C. **Ou isto ou aquilo**. Disponível em: <<http://poesiaparacrianca.blogspot.com.br/2010/08/ou-isto-ou-aquilo.html>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

MURRAY, R. **Classificados poéticos**. Belo Horizonte: Miguilim, 1996.

PAIVA, A.; RODRIGUES, P. C. de A. Letramento literário em sala de aula: desafios e possibilidades. In: CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. (Org.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2009.

_____. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 5. ed. São Paulo: Ática, 2001.

SORRENTI, N. **A poesia vai à escola**: reflexões, comentários e dicas de atividades. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

CAPÍTULO 5 CANTIGAS DE RODA NA ALFABETIZAÇÃO E NO LETRAMENTO DE CRIANÇAS⁴

Jôcassya Christina Oliveira Frota
Graduação em Licenciaturas em Pedagogia
Especialização em Alfabetização e Letramento
E-mail: jokyty@hotmail.com

Adriana Cristina de Sousa
Graduação em Letras
Especialização em Alfabetização e Letramento
E-mail: adriana_cristina_sousa@hotmail.com

*Ciranda Cirandinha
Ciranda Cirandinha
Vamos todos cirandar
Vamos dar a meia volta
Volta e meia vamos dar*

*O Anel que tu me destes
Era vidro e se quebrou
O amor que tu me tinhas
Era pouco e se acabou*

*Por isso dona Rosa
Entre dentro desta roda
Diga um verso bem bonito
Diga adeus e vá se embora*

1 INTRODUÇÃO

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica, segundo o Artigo n. 21 da Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDB) n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e objetiva cuidar e educar crianças de zero a cinco anos. Daí então, o referencial curricular nacional para a educação infantil organizar seu currículo em eixos temáticos a fim de contemplar o desenvolvimento integral da criança nos aspectos cognitivos, sociais, afetivos, motores, entre outros (BRASIL, 1996).

Em se tratando da música, esta figura como linguagem que comunica sensações e sentidos. Passa pela organização do som e do silêncio, com presença marcante nas mais diversas situações, a tal ponto que Gonçalves e Siqueira e Sanches (2009) acrescentam que afetividade, cognição e estética são partes integrantes da música.

⁴ Texto fundamentado em TCC intitulado de forma similar sob a orientação do Professor Francisco Laerte Juvêncio Magalhães.

As cantigas de roda, em sala de aula, contribuem para o desenvolvimento tanto intelectual como motor da criança. No entanto, por mais paradoxal que seja, nas escolas, a maioria dos professores sente dificuldades em trabalhar com as cantigas de roda. Muitos as usam tão somente no caso de um tempinho livre e, então, acabam utilizando as cantigas sem levar em conta gostos e interesses do alunado. Apesar de as cantigas de roda estarem inseridas na esfera do universo infantil, em algumas delas, a letra parece estimular a violência ou o medo, de modo que algumas canções vêm sendo alteradas por pessoas preocupadas com a influência negativa das músicas na mente infantil, a exemplo de Cidreira (2012).

Diante do exposto, o capítulo discute a utilização das cantigas de roda no processo de alfabetização e de letramento na educação infantil com base em recentes pesquisas sobre o desenvolvimento das habilidades linguísticas com crianças de uma escola, cuja identidade foi salvaguardada, situada na capital Teresina – Piauí (PI). Acresce-se que as cantigas de roda estão presentes em diversas situações da vida humana, o que justifica a atenção em pesquisar sua contribuição no ensino-aprendizagem. O recorte do estudo, pensado de acordo com uma situação comum à educação infantil em relação a tais práticas, conduz ao seguinte questionamento:

como as cantigas de roda contribuem para a evolução da leitura e da escrita de crianças da educação infantil?

A justificativa da escolha do tema decorre do nível de conscientização de que existe relação positiva na adoção de cantigas de roda atrelada à formação da criança em contraposição à constatação empírica de que são elas pouco utilizadas no dia a dia escolar. Assim, em termos metodológicos, o estudo se dá, em especial, com quatro professoras da educação infantil (turma infantil II), não identificadas nominalmente, com o fim de investigar como utilizam as cantigas de roda nas práticas de sala de aula como auxílio na alfabetização e no letramento na educação infantil.

Além de revisão de literatura não exaustiva / pesquisa bibliográfica atinente aos temas – alfabetização, letramento, cantigas de roda – o estudo caracteriza-se como pesquisa de campo. Esta prevê encontro direto entre pesquisador e pesquisados, de modo que, em geral, o pesquisador insere-se, momentaneamente ou não, no espaço onde o fenômeno se dá para coletar dados e / ou informações devidamente documentadas, segundo descrição de Gonsalves (2003). A coleta de dados incorpora a

técnica de observação das práticas dos sujeitos envolvidos na investigação mais a técnica de questionário livre. Neste último caso, o foco privilegia as questões: (1) a contribuição das cantigas de roda para o aprendizado da leitura das crianças; (2) existência (ou não) de tempo dedicado às atividades com cantigas de roda que envolvam o treino da leitura; (3) autonomia das crianças quanto à seleção das cantigas de roda, ou seja, se os professores dão liberdade para que a meninada escolha o repertório musical; (4) efetivação da escalação dos livros de literatura infantil.

Em termos estruturais, para a consecução dos objetivos formulados, além da etapa introdutória, o capítulo distribui-se em mais quatro tópicos. O segundo item explora a contribuição das cantigas para a educação infantil. A terceira, por sua vez, na perspectiva de alfabetizar e letrar na educação infantil, busca identificar se há tempo dedicado previamente à execução de atividades com cantigas de roda envolvendo o treino de leitura e de escrita. O quarto grande tópico aborda a alfabetização, o letramento e as práticas com cantigas de roda na esfera da educação infantil. A seção cinco traz os resultados coletados ao longo da pesquisa, mediante análise pontual do uso de cantigas de roda na alfabetização e no letramento por determinados professores atuando em Teresina – PI. Por fim, infere-se, com base na questão central de pesquisa formulada, como as cantigas de roda contribuem (ou não) para a formação cidadã do universo estudado.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL E CANTIGAS DE RODA

As cantigas de roda pertencem ao gênero de tradição oral, e por ser melodia, despertam atenção e interesse das crianças através da letra e do ritmo, fazendo com que o aluno acompanhe cada canção com gestos e movimentos, o que concorre para que ele vivencie a facilidade de compreensão e de assimilação mediante atividades lúdicas. Ao brincar com a música, o educando tem a chance de incorporar, representar, imitar e transmitir as mensagens expressas no texto da música, o que, de forma direta ou indireta, contribui para contato mais intenso com a leitura e a escrita, como Ramos e Santos (2011) descrevem.

Ainda de acordo com esses autores, as respostas de uma aprendizagem por meio de brincadeiras, em destaque as cantigas de roda, a princípio, podem não ser compreendidas como significantes. No entanto, tal proposta pedagógica permite valorizar os discursos das crianças, introduzir o gosto pela leitura e estabelecer

vínculos afetivos com a aquisição e o avanço das linguagens. Além do mais, cantando e brincando, as crianças desenvolvem o raciocínio, a memória e a imaginação.

O bom de trabalhar com as cantigas na alfabetização é que as canções são facilmente memorizáveis. Para Rodrigues (2010), a criança participa de situações de leitura e de escrita mais facilmente. Afinal, sabe o que está escrito e pode prestar mais atenção à forma como se escreve. É possível que alguém ainda não plenamente alfabetizado domine palavras, início de palavras e repetições, consiga decifrar a letra, acompanhando os versos com o dedo.

A partir das cantigas de roda, as crianças são estimuladas a guardar informações por meio de registros, a pensar e a expressar conhecimentos, ideias e experiências sob a forma oral, escrita e através de expressões gráficas. Com a proposta, é possível iniciar a conscientização dos alunos quanto à linguagem escrita como sistema de representação, ou seja, iniciam a compreensão de que leitura e escrita possuem função social. Nas cantigas de roda, o alunado transporta para o mundo encantado as diversas tipologias textuais, os conceitos sociais, matemáticos e naturais. Desta forma, através de cantigas, a criança aprende desde processos mecânicos à leitura e à escrita, além de assimilar diferentes linguagens, incluindo a mensagem corporal, plástica e musical.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL: ALFABETIZAR E LETRAR

O termo letramento ou *literacia* ou *literacy* é recente no Brasil, chegando em território nacional, trazido pelos estudos da pesquisadora Mary Kato, edição primeira de 1986 e sétima edição de 2009, com o livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, transformando-se desde então em constante tema de discussão entre pesquisadores e profissionais da educação infantil. Em consonância com a fala de Soares (2009), letramento é o resultado da ação de ensinar e de aprender a ler e a escrever, sendo o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita, enquanto o termo alfabetizado nomeia aquele que apenas sabe ler e escrever, sem adquirir o estado ou a condição de quem se apropria da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam.

Em outras palavras, a autora pontua que é alfabetizado quem é capaz de se ajustar à capacidade de ler, escrever e compreender textos. Letrado é quem, além de tal aptidão, consegue utilizá-la em situações reais do viver cotidiano. Desta forma, é

necessário compreender a diferença entre os dois conceitos. Cada um possui suas peculiaridades. Não se deve confundir a função e o significado de cada uma das concepções, mas é de extrema importância investir numa alfabetização articulada com o letrar, pois é impossível, na sociedade atual, que alunos sejam privados de conhecer o que é letramento e não existe melhor maneira de apresentá-lo do que associado ao alfabetizar. A escola deve dar condições de o aluno aprender a ler e a escrever e de utilizar tais práticas no dia a dia, encontrando significados para o ensino-aprendizagem, evitando também a triste realidade brasileira, em que o alunado, com certa frequência, sai das instituições de ensino, sem saber como aplicar, na prática, o conteúdo aprendido, o que conduz à desvalorização dos conhecimentos a que teve acesso.

Para que haja o trabalho de alfabetizar letrando desde a educação infantil, segundo Degobi e Farago (2014), é preciso que o educador compreenda ser preciso vincular as práticas de alfabetização e de letramento a situações cotidianas de leitura e de escrita. Trabalhar com diferentes gêneros textuais, tais como rótulos, embalagens, receitas, cartas, anúncios de jornais e / ou revistas, textos informativos, panfletos, bilhetes, entre outros, faz com que a criança entre em contato com o mundo letrado, além do aspecto notacional do sistema de escrita. É a perspectiva de alfabetizar e letrar na educação infantil, mediante tempo dedicado previamente a atividades variadas com cantigas de roda envolvendo o treino de leitura e de escrita.

Segundo Val (2006), o processo de integração da alfabetização e do letramento em sala de aula deve ser organizado em torno de quatro eixos: (1) compreensão e valorização da cultura escrita; (2) apropriação do sistema de escrita; (3) leitura; (4) produção de textos escritos. Para se efetivar a compreensão e a valorização da cultura escrita, o trabalho com os usos e as funções da escrita precisa se fazer presente em situações didáticas propostas de alfabetização e de letramento para que o aluno esteja apto a determinar suas escolhas no que diz respeito à participação de práticas sociais de leitura e de escrita, além de manter maior interesse ao compreender a importância e a utilidade da leitura e da escrita na sucessão dos dias.

O professor precisa, ainda, proporcionar situações didáticas que permitam ao alunado reconhecer e refletir acerca da relevância da linguagem oral e escrita em sua rotina. Assim, a criança precisa interagir com o mundo da escrita e com as práticas reais e sociais do cotidiano. Ao aprender a ler e a escrever, precisa assimilar os conceitos básicos da aquisição do código alfabético e perceber a estrutura de cada texto, sua função, quais os contextos de uso, em qual momento e para qual pessoa se

deve utilizar. Fica claro, pois, o elo que o alfabetizar possui com o letrar, ou seja, a interligação entre alfabetização e letramento.

Ainda segundo Soares (2009), a escola mantém a função de aperfeiçoar as habilidades já adquiridas de produção de diferentes gêneros de textos orais, e, então, conduzir o alunado à aquisição e ao avanço da habilidade de produção de textos escritos de diferentes gêneros e veiculados por meio de diferentes portadores e veículos. Para Kato (2009), compete ao educandário inserir a criança no mundo da leitura e da escrita, estimulando para que ela lance mão de tais habilidades, sempre quando necessário, adequando sua leitura e sua fala a determinada situação. A educação infantil deve começar a realizar o trabalho com o aluno, partindo daquilo que ele já sabe, de forma que domine os conceitos de alfabetização e consiga utilizar o aprendizado em diferentes situações do dia a dia. Quer dizer, a educação infantil deve dar condições para que meninos e meninas sejam inseridos no universo da leitura e da escrita de forma a utilizá-las durante o percurso escolar e em situações práticas e reais.

4 EDUCAÇÃO INFANTIL: ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E PRÁTICAS COM CANTIGAS DE RODA

As cantigas de roda, chamadas, às vezes, de cirandas, constituem um tipo de brincadeira na qual as crianças formam uma roda e cantam músicas folclóricas, acompanhadas (ou não) de gestos e de coreografias. Integram o folclore brasileiro e se destacam por letras simples, divertidas e que expressam a cultura local (RIBEIRO; EUZÉBIO, 2013). Em linha similar de pensamento, Gonçalves e Siqueira e Sanches (2009) reiteram que as cantigas de roda contribuem para a formação integral do ser humano, permitindo às crianças, aos adolescentes e até aos adultos entrarem em contato com o mundo letrado e lúdico e, mais, a se envolverem com a literatura.

Complementando, Andrade (2012) assegura que ensinar via cantigas ajuda a valorizar uma peça musical e / ou teatral, um concerto, etc., oportunizando o convívio com vários gêneros musicais. Ademais, possibilita a chance de construir e de solidificar a autonomia, a criatividade, a aquisição de novos conhecimentos e a criticidade do indivíduo. No entanto, percebe-se em todo o ensino, prementes mudanças quanto à inserção da música na educação infantil. Com frequência, ela é utilizada em momentos de higiene do alunado mirim, na hora do lanche ou em comemorações cíclicas. Em situações “nobres”, a música nem aparece no planejamento nem é explorada.

Um dos motivos alegados pelos educadores que não utilizam a música em sala de aula é o fato de não possuírem formação teórica em música. Contudo, ressalta-se que música, na educação infantil, significa o trabalho com linguagem musical, exploração dos sons, resgate cultural, repertório musical da infância, conhecimentos que não demandam formação específica musical do educador (GONÇALVES; SIQUEIRA; SANCHES, 2009). A partir do momento em que a criança entra em contato com as cantigas, seus conhecimentos tornam-se mais amplos. A relação vai envolver o aumento de sua sensibilidade e fazê-la descobrir o mundo à volta de forma prazerosa. Os relacionamentos sociais são marcados pela inter-relação e o sentimento de cidadania e de pertença são trabalhados por meio de conceitos, os quais, inevitavelmente, são veiculados por meio de letras das canções. Logo, reforça-se que as cantigas de roda servem de instrumento. Mais do que isto: representam a chance de melhoria no desenvolvimento psicomotor dos alunos.

Neste sentido, a ideia da pesquisa ultrapassa o limite do conhecimento e a prática das cantigas. Pretende servir como argumento entre aluno x professor, uma vez que, em meio às cantigas de roda, em geral, os pequenos sentem mais confiança no professor, em sua condição de mediador do conhecimento de forma prazerosa. É preciso lembrar, sempre, que muitas canções exploram diferentes formas de aprendizado, permitindo mais liberdade para o diálogo.

Segundo Cademartori (1994), a literatura infantil configura-se não apenas como recurso de formação conceitual, mas também, como instrumento de emancipação da manipulação social. A dependência infantil e a ausência de padrão inato de comportamento são questões que se interpenetram, conformando a posição da criança em relação com o adulto. Logo, a literatura emerge como meio de superação da dependência e da carência, no momento em que favorece a reformulação de conceitos e a autonomia do pensamento.

Em relação às práticas de alfabetização e de letramento que os professores de educação infantil podem inserir em seu trabalho, acresce-se que elas podem ser realizadas em diferentes momentos da rotina, a depender do empenho e da criatividade do mestre. De acordo com o exposto por Degobi e Farago (2014), é possível introduzir atividades, nas quais, graças à intermediação da linguagem oral, a criança consegue expressar sentimentos, desejos, experiências e vontades. Isto ocorre não apenas em ações programadas, como rodas de conversa, mas a cada momento em que o mestre estabelece diálogo com o alunado. O professor deve também

proporcionar situações de leitura, quando as crianças vão conhecer diferentes gêneros textuais (vide capítulo quatro), como poemas, contos, parlendas (rimas infantis, em versos de cinco ou seis sílabas, para divertir, ajudar a memorizar, ou escolher quem fará tal ou qual brinquedo), trava-línguas, adivinhações, cantigas, fábulas, entre outros, sempre de acordo com o previsto nos objetivos didáticos.

O trabalho de manusear materiais impressos também integra as práticas. Deve acontecer com todos os tipos de portadores de textos que circulam socialmente, a exemplo de livros, revistas, jornais, cartas e panfletos informativos. É a oportunidade de as crianças reconhecerem letras e tipologias, além de se familiarizarem com os mais distintos aspectos do mundo da escrita. Por fim, estão as atividades que exigem o uso da linguagem oral e escrita, como por exemplo, se comunicarem com o professor em determinada situação, ou então, com outra pessoa.

Em consonância com a fala de Silva (2005), o ato de recontar histórias faz com que a criança descreva personagens, cenários e acontecimentos, já sendo uma prática de escrita, mesmo que ainda de maneira preliminar. A brincadeira também integra a alfabetização e o letramento. Por isso, como mencionado um pouco antes, a reprodução de contos, parlendas, trava-línguas, adivinhações, cantigas e fábulas; e as atividades com os cantos temáticos acabam se apropriando da linguagem, fazendo com que a brincadeira traga à tona importantes aspectos linguísticos. Deduz-se, pois, que as escolas devem manter acervo com tais materiais.

Degobi e Farago (2014) insistem em afirmar que a prática da leitura determina ser papel primordial do professor criar momentos de leitura, nos quais a criança vai manter contato com significativa diversidade de textos, como notícias, histórias, poemas, contos, etc. E mais, quando os meninos e as meninas ouvem o que o adulto lê para eles, também estão aprendendo. Isto é, as crianças precisam começar a ler, mesmo que não de forma convencional. Muitas vezes, flagramos as crianças com um livro em mãos. Às vezes, estão somente passando os olhos pelas letras; outras vezes, “lendo”; em outras ocasiões, acompanhando as letras com o dedinho ou até contando a história, caso ela já faça parte de seu repertório. Por tudo isto, é vital transmutar a leitura em momentos de prazer, mostrando como traz entretenimento e diversão!

Isto acontece através da leitura de um texto engraçado, de anedotas ou piadas ou de textos que estimulem a fantasia. Dizendo de outra forma, é essencial que o aluno reconheça a leitura não como obrigação, mas consiga acatá-la como hábito. O reconhecimento dos nomes de objetos e de pertences em atividades diárias e / ou de

nomes do convívio do aluno são de extrema importância para a aprendizagem gradativa de letras e palavras, acrescentando mais e mais o vocabulário, sem relegar, obviamente, o contato contínuo com diferentes materiais impressos.

Partindo para possíveis e indicadas práticas de educação infantil, Rossetti-Ferreira *et al.*(2002) apontam algumas iniciativas de alfabetização, com destaque para a leitura. Em sua visão, ela pode ser exercitada desde o berçário. A leitura vai suscitar o encantamento da oralidade, que se dá por meio da interação das crianças com a voz de um adulto ou de outra criança. Ou seja, o bebê é capaz de perceber a atenção dos que lhe cercam. Além do mais, a leitura é um momento de o professor criar afinidade com o aluno por meio do olhar e da voz. Com os maiores, a leitura proporciona um repertório de palavras e de histórias, afora a consolidação do hábito da leitura.

O ambiente para que isto ocorra deve ser previamente preparado e acolhedor, de modo a oferecer prazer e segurança. Por exemplo, o uso de tapetes, almofadas e sofás, com a presença do colorido. Com certeza, a seleção do material a ser utilizado nas sessões de leitura deve seguir, com rigor, o período sensório-motor dos bebês e dos pequenos, mediante o uso de livros com ilustrações grandes e vividas, com diferentes texturas e até mesmo aromas, permitindo ampla exploração por parte dos que estão vivenciando a educação infantil, sem nunca deixar de lado a força das cantigas de roda na alfabetização e no letramento das crianças.

As rodas de leituras e histórias são atividades comuns em salas de educação infantil. Portanto, podem e devem ser parte integrante da rotina escolar, uma vez que desenvolvem a linguagem oral, o escutar, o ouvir, e, conseqüentemente, o ler e o escrever. Nesses instantes de lazer, é essencial inserir leituras e histórias que tragam deleite, despertem emoções, como felicidade, amor, solidariedade e amizade, atestando para as crianças que a leitura é uma fonte de prazer: é simplesmente gostoso ler e escrever (DEGOBI; FARAGO, 2014).

As autoras ainda afirmam ser possível que o professor traga para as rodas diferentes textos e gêneros textuais, fazendo com que a criança crie o hábito e o gosto pela leitura. Ao término da leitura de uma história ou de um livro, é viável que, em algumas situações, o mestre solicite o reconto ou introduza cantigas de roda como ilustração. São medidas importantes, pois obrigatoriamente a criança vai pensar sobre o texto ouvido, além de esquematizar sua própria história, o que lhe permite, ainda, exercitar a escrita, mesmo a não convencional.

Quer dizer, ao lado da leitura de forma convencional, é de valor extremo a contação de histórias, as quais não eliminam a possibilidade de “dobradinha” com as cantigas de roda. Mas antes, é preciso compreender a distinção entre ler e contar uma história. Ler significa seguir à risca o conteúdo escrito. Contar vem agregado com a utilização de sons, objetos como fantoches, caixas e aventais de histórias, que funcionam como recursos no momento da contação. Esta suscita a imaginação, o faz de conta, a fantasia e o vocabulário, além de consistir em modalidade lúdica de entrar em contato com a leitura. A contação de histórias pode acontecer em diversos ambientes, em especial, fora da sala de aula: parques, bibliotecas, pátios, gramas e quaisquer outros, a depender das circunstâncias, segundo fala de Mateus *et al.* (2015). Vale ressaltar também que, na falta de algum desses recursos, o mestre pode e deve improvisar: um som feito por ele próprio ou por algum objeto mais simples; uma peça de roupa diferente; um fantoche confeccionado na escola, enfim, o que vale são criatividade e boa vontade.

Os saraus de poesias, músicas e cantigas também são indicados, segundo Cardoso Júnior e Oliveira (2008), como um trabalho que objetiva o desenvolvimento oral. Além de vocabulário, a criança ganha repertório de textos e entra em contato com parcela significativa do mundo da leitura e da escrita de forma mais doce, despertando também a imaginação e a criatividade.

Escrever também precisa ser uma prática constante. Podem-se citar os jogos de escrita como atividades que favorecem ao grupo de crianças escrever mesmo de forma lúdica. Dentre os jogos, citam-se: caça-palavras, forca e bingo de letras. Outro material que ajuda no ensino-aprendizagem da escrita é o alfabeto móvel. O professor pode distribuir as letras e solicitar as escritas de algumas palavras, como nomes, cores, frutas e animais. Se o docente assume a função de escriba da turma, também participa ativamente das práticas de escrita, sempre pondo aqui e ali intermediações com as cantigas de roda. Ele até pode selecionar o tema, mas são os alunos que vão ditar o que deve ser escrito, exercitando a forma de pensar ao escrever e assimilando as características da leitura e da escrita, sempre com a intervenção do mestre, quando necessário for (DEGOBI; FARAGO, 2014).

No âmbito das práticas de letramento, as crianças desde bem pequenas já podem entrar em contato com materiais impressos e podem manipulá-los. Claro que, para cada idade, existe um tipo mais adequado, como os livros de pano, livros-gigantes para os bebês, ou então, textos e portadores de textos com muitas imagens. Para os

grandes, recomenda-se material um pouco mais complexo. Durante a manipulação, o aluno visualiza os detalhes, e, gradativamente, percebe a diferença entre a estrutura de um texto e de outro.

Ao brincar, a criança também está aprendendo e o educador pode e deve intervir nesta perspectiva. Quando o professor organiza sua sala de aula em cantos temáticos está preparando espaços para a assimilação de diferentes linguagens que as crianças podem utilizar. Exemplificando: se existe na sala um cantinho do hospital, a criança vai apropriar-se da linguagem de um médico, que é diferente da que ela utiliza no dia a dia. O faz de conta também possui tal característica. É comum flagrar alunos brincando de supermercado, de família, de salão de beleza, entre outras invenções, e é visível que, em ocasiões como estas, eles se apossam de uma linguagem própria e não usual à vida rotineira, ou seja, percebem que, para cada situação comunicativa, existe uma linguagem mais adequada.

As cantigas de roda, além de assumirem caráter alfabetizador, possuem importante função nas atividades de letramento. Exemplo são as rodas de notícias. As crianças precisam conhecer o que acontece em seu entorno graças ao estímulo e até mesmo à “cobrança” dos mestres. Estes, como Degobi e Farago (2014) alertam, devem trazer para as salas de aula (os alunos também podem e devem fazê-lo, se possível) boletins informativos, notícias de jornais ou de revistas e folhetos para que o alunado conheça a linguagem adotada em cada suporte e compartilhe do que está acontecendo à sua volta.

5 CANTIGAS DE RODA NA ALFABETIZAÇÃO E NO LETRAMENTO POR PROFESSORES EM TERESINA – PIAUÍ

Discutem-se, aqui, os dados coletados entre o *corpus*, composto, como antes mencionado, por quatro professoras da série infantil II da educação infantil de uma escola na capital Teresina. Para preservar sua identidade, ao longo da apresentação dos resultados, elas estão representadas por A1, A2, A3 e A4. Reitera-se que o objetivo é verificar o nível de compartilhamento, pensamentos e práticas educativas das mestras, como também analisar o conhecimento que detêm sobre a importância da contribuição das cantigas de roda na alfabetização e no letramento das crianças.

Para breve identificação das unidades amostrais quanto ao seu perfil, acresce-se que a professora A1, portadora de curso superior completo, possui entre 26 e 30

anos de idade e atua na escola num período de um a cinco anos. A professora A2 está na mesma faixa etária. Possui pós-graduação *lato sensu* completa e trabalha há menos de um ano na escola em pauta. A professora A3, também entre 26 e 30 anos, possui curso superior completo e trabalha de um a cinco anos no educandário, enquanto a A4, a mais jovem, possui entre 18 e 25 anos, embora já com curso superior completo e técnico em música, e com menos de um ano de atuação na escola pesquisada. Em suma: todas são jovens, com pouco tempo de trabalho na escola e com escolaridade satisfatória. A partir de então, apresenta-se cada uma das quatro questões e o retorno obtido, compilado o mais próximo da transcrição literal.

Primeira questão e respectivas respostas: Qual a contribuição das cantigas de roda para o aprendizado da leitura das crianças?

Desenvolvimento da oralidade, bem como dos movimentos e da expressão artística (A1).

Maior facilidade para a aprendizagem de números, quantidades, classificação, leitura e escrita (A2).

Ajuda ao desenvolvimento da linguagem, mediante a ampliação do vocabulário da criança e da memorização (A3).

Desenvolvimento social e cognitivo, além de maior sensibilidade para ouvir, cantar coletivamente, contribuindo, naturalmente, para o conhecimento da própria cultura, levando a criança a ter interesse maior pela leitura (A4).

Nota-se que a professora A1 usa as cantigas de roda para desenvolver a fala das crianças no que diz respeito à leitura mais concentrada, porque muitos pequenos ainda não têm desenvoltura oral, sentindo, portanto, dificuldades diante da leitura. De forma similar, a entrevistada faz com que os alunos desenvolvam expressões corporais e artísticas. No caso da professora A2, esta parece crer que as cantigas de roda, principalmente as que incluem contagem (são as que ela mais adota em classe), facilitam a aprendizagem dos números e sua sequência lógica, além de cores e objetos, mediante os quais a criança passa a ter noção de quantidade e de classificação de objetos e números, o que facilita a escrita, mais adiante.

A professora A3, ao introduzir cantigas de roda em classe, o faz a partir da crença de que os pequenos vão ter maior facilidade para ampliar seu vocabulário, isto é, as cantigas são fundamentais para o incremento da oralidade e da leitura, ajudando na memorização do entorno. De fato, recorrendo à técnica de observação, é

incontestável o quanto a criança adora quando a professora traz trechos das cantigas para que ela mesma desenvolva sua fala em sala de aula, o que ajuda na riqueza do vocabulário. De acordo com as respostas e o desempenho da professora A4 em classe, para ela, as cantigas de roda são primordiais para o desenvolvimento cognitivo e social, para a leitura e a escrita da criança, além de promover a sensibilidade auditiva e proporcionar a socialização entre colegas. Isto requer noções preliminares acerca da realidade contextual e cultural, pois as cantigas de roda coletivas permitem o incremento da oralidade e facilitam leitura e escrita.

Como decorrência, os dados obtidos em confronto com a opinião dos teóricos revisitados permitem inferir que as cantigas de roda são fundamentais para a formação educacional das crianças de zero a cinco anos de idade, reforçando as palavras literais do referencial curricular nacional para a educação infantil, quando afirma que a cantiga de roda contribui “[...] para estabelecer [...] melhor interação com o meio [...], favorecendo o desenvolvimento afetivo e cognitivo da criança”:

[...] a música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas, etc. Faz parte da educação desde há muito tempo, sendo que, já na Grécia antiga era considerada como fundamental para a formação dos futuros cidadãos ao lado da matemática e da filosofia (BRASIL, 1998, paginação irregular).

As cantigas de roda, por conseguinte, mantêm importância diferenciada no que diz respeito ao desempenho satisfatório, haja vista que os professores, sujeitos da pesquisa, estimulam a leitura, a escrita, a fala e os movimentos artísticos, além de recorrerem às cantigas de roda como recursos que auxiliam na educação matemática através da aprendizagem de números e da contagem de objetos por meio da fala. Há ampliação do vocabulário e da capacidade de memorização da criança, assim como de seu crescimento cognitivo, o que contribui para inserção cultural mais expressiva.

Em resumo, na educação infantil, as cantigas de roda são relevantes para a oralidade, a socialização e a interação com os demais. Portanto, em suas diferentes facetas, precisam ser mais exploradas no âmbito da educação infantil, onde o mestre deve incluir no cotidiano escolar atividades que incluam as canções de roda, “de olho” no desenvolvimento físico, motor e emocional da criança.

Segunda questão e respectivas respostas: existe (ou não) tempo dedicado às atividades com cantigas de roda que envolvam o treino da leitura?

Sim, nos momentos da acolhida, quando se procura interação entre as crianças, sempre peço para cada criança ler uma cantiga (A1).

Sim, mesmo que mínimo, pois acho muito importante iniciar as aulas com a leitura de uma cantiga de roda (A2).

Sim, sempre no início, temos uma roda de conversa, onde recitamos cantigas de roda (A3).

Sim, as cantigas de roda fazem parte da leitura de acolhida na sala de aula (A4).

A análise das respostas e as observações obtidas ao longo da pesquisa demonstram que as cantigas de roda têm sido utilizadas, mas, principalmente, no início das aulas em forma de treino de leitura à espera dos alunos retardatários para a acolhida. Reforça-se que as cantigas de roda trazem vários benefícios à educação, e, portanto, devem ser usadas de forma lúdica, durante as atividades, em momentos de relaxamento e outros, pois como citado anteriormente, auxiliam no desenrolar da linguagem, do raciocínio, do desenvolvimento motor, da leitura e da escrita.

As cantigas de roda relacionadas às brincadeiras possuem melodias e ritmos lúdicos, além de letras de simples memorização, com rimas, repetições e trocadilhos. Logo, o professor, sempre que possível, deve promover, em suas práticas educativas, ações que envolvam a literatura infantil e as cantigas, na medida em que há chance de ampliação do repertório cultural. Afinal, na educação infantil é fundamental o estímulo da oralidade, da linguagem e da prática gradativa da leitura e da escrita. Sob esta ótica, reitera-se que tanto a literatura infantil quanto as cantigas de roda são indispensáveis à formação e à socialização das crianças.

Terceira questão e respectivas respostas: As crianças possuem autonomia quanto à seleção das cantigas de roda, ou seja, os professores dão liberdade para que escolham o repertório musical?

Nem sempre, pois se trata de trabalho baseado em projetos. Deste modo, a escolha costuma ser feita pela professora com um pouco de antecedência (A1).

Sim, sempre no momento da acolhida, pergunto que cantiga vamos cantar (fazendo leitura da letra) para analisar a escrita e a leitura (A2).

Sim, eles fazem leitura das músicas que eles querem ouvir (A3).

Em parte. Apresento as cantigas e, aos poucos, eles vão se identificando e assimilando ao ponto de eles mesmos escolherem a cantiga do dia (A4).

Neste caso, há nítida diversidade de procedimentos. A professora A1 costuma escolher previamente as músicas para as aulas, argumentando que a escola trabalha com base na formulação de projetos, os quais incluem as cantigas de roda, suprimindo a opção de seleção por parte da criança. Embora atuando na mesma escola, segundo palavras das próprias professoras (A2 e A3), elas sempre perguntam qual a canção que as crianças desejam ouvir, o que faz com que se sintam mais à vontade para ler. Aliás, a professora A3 deixa os alunos bem livres desde o início da aula indagando sua preferência sempre de um por um para que todos se sintam integrados.

A resposta da professora A4 permite concluir que ela escolhe as cantigas de sua preferência para apresentá-las à meninada. As crianças fazem uma leitura rápida e, como de costume, todas elas escolhem as que já conhecem, ou seja, as que a mestra já apresentara e colocara em seu plano de aula.

A música é um elo que une e reforça o trabalho educativo. Torna-se elemento bastante rico: brota do corpo em movimento e a voz é um precioso instrumento que a criança possui dentro de si. Aliás, o canto nasce da necessidade e da urgência do ser humano em expressar seu mundo interno, em todas suas nuances e seus movimentos em conexão profunda com o próprio corpo. Este funciona como caixa de ressonância, instrumento vivo que se transforma no momento do ato de cantar, ao mesmo tempo em que permite a interveniência da singularidade de cada um na vida coletiva.

Vygotsky (1991) chama atenção para o processo de elaboração conceitual. Afirma que a criança necessita dialogar com os conceitos, articulando-os às vozes, aos saberes e às experiências de seu grupo social e de outros. Nessas relações, ela começa a elaborar o significado da palavra, a experimentá-la em seus vários enunciados à luz de outras palavras e de outros pronunciamentos emitidos.

Quarta questão e respectivas respostas: Como se dá efetivamente a escolha dos livros de literatura infantil?

Também costumamos escolher histórias relacionadas a projetos, o que limita as escolhas (A1).

[...] A criança não participa da escolha dos livros de literatura (A2).

Sim, na escola existe o Projeto “Ciranda de livros”, onde a criança escolhe um livro para levar para casa, para ler com os pais (A3).

Sim, mas eles sempre costumam escolher as mesmas cantigas e historinhas e por isso procuro, de forma natural, apresentar outras opções (A4).

De novo, as respostas diferem. As professoras A1 e A2 admitem não haver envolvimento das crianças na escolha dos livros, o que limita o prazer pela leitura e o acesso à formação da identidade e da autonomia das crianças. Para justificar, a mestra A1 argumenta a existência de projetos que terminam por limitar a autonomia docente. Em oposição, na mesma unidade escolar, a professora A3 faz menção ao Projeto “Ciranda de livros” e o posiciona como forte aliado, até porque, além de estimular a leitura das crianças, ainda proporciona interação com os pais e a família em geral, porquanto o aluno pode eleger um livro a seu gosto e levar para casa para ler com a família. Para a professora A4, embora meninos e meninas possam selecionar o que querem ler, eles escolhem, sempre, as mesmas cantigas e historinhas, o que a faz intervir, ao expor outras opções em busca de inovar.

Graças ao uso da técnica de observação, vê-se que na escola estudada, cada sala de aula possui um espaço, ou melhor, um cantinho para leitura, onde há livros com diferentes histórias. Com isto, a criança pode optar por material de seu agrado até para a leitura em família. A escolha acontece sempre às sextas-feiras: a criança passa todo o final de semana com o título selecionado e o devolve na segunda-feira.

É exatamente o espaço a que a professora A3 faz menção dentro do Projeto “Ciranda de livros.” Sem dúvida, o cantinho da leitura é extremamente importante, pois permite que a criança se descubra, pouco a pouco, como leitor. Possibilita, ainda, contato importante com a leitura, à medida que vai descobrindo como as palavras escritas servem para nomear objetos e pessoas, e expressar emoções e sentimentos. Ou seja, descobre que tudo o que é falado pode ser escrito graças à prática de leitura e à relação direta com os materiais escritos com a intermediação de um bom professor.

Além do Projeto, todas as professoras exploram durante a semana uma historinha que envolva o plano de trabalho do mês, e a cada semana, é uma historinha diferente. Isto comprova quão importante é a leitura. Auxilia na aquisição de conhecimentos para melhor compreender a realidade e se torna imprescindível na vida diária das pessoas que costumam direcionar a leitura conforme suas demandas informacionais e interesses. Logo, a unidade escolar precisa trabalhar com tipos

diferentes de texto, uma vez que cada um assume função específica e é escrito de forma diferenciada.

A este respeito, Tezzari (2008) lembra que algumas crianças, ao chegarem à alfabetização e / ou ao à educação infantil, já são capazes de representarem o que leem e o que visualizam. Assim, quando abrem o livro, olham-no com atenção, iniciam um discurso em relação ao que estão vendo, enfim, estabelecem relações primeiras com o contexto das práticas de leitura. Além do mais, diante do observado via práticas docentes, as professoras tendem a manter estratégia similar para a exploração das cantigas de roda em classe. Como visto, a prática mais comum é a hora da roda quando da abertura do turno, momento em que a mestra recorre às cantigas para interagir com o alunado.

Retoma-se que a professora A1 faz uso das cantigas de roda no início das aulas. Conforme o uso de cada cantiga, utiliza fantoches na hora do treino da leitura e no horário do lanche também faz uso das canções para acentuar a interação entre as crianças. Em linha distinta, a professora A2, embora também lance mão das cantigas logo no começo do dia, não usa o sistema de rodinha. Ela mesma canta e as crianças acompanham em suas cadeirinhas. Ao empregar as cantigas de roda nos horários de lanche, higienização e retorno para a sala, a professora A2 tem um pouco mais de preocupação com relação ao acompanhamento das crianças.

Quanto à professora A3, esta faz uso das canções de formas bem diversificadas: canta, dança e brinca com fantoches, sempre no horário do lanche. Pede, também, para que meninos e meninas a acompanhem na cantoria, recorrendo às cantigas também na hora da higienização e do retorno à sala. Complementando, a professora A4 aproveita seu dom de tocar violão e sempre canta junto com a turma na hora da rodinha, do lanche e da higienização. Enfim, sempre busca renovar e faz realmente uso das cantigas de roda, pedindo a cada aluno para fazer a leitura das letras.

Diante do exposto, é incontestável que as cantigas de roda permitem a vivência de ações interessantes, assim como a musicalidade de histórias, contos de fadas e obras da literatura infantil. A organização do tempo e do espaço é fator fundamental para o exercício de atividades com música. O trabalho com cantigas de roda apoia e valoriza a expressão musical, além de ampliar a autonomia das crianças. E, de fato, as entrevistadas, de forma mais, ou menos intensa, sempre contemplam as cantigas desde o começo do turno até o fim.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando os objetivos iniciais, é evidente que o capítulo resume a contribuição das cantigas de roda para o aprendizado da leitura das crianças, avaliando o tempo dedicado ao desenvolvimento de atividades com as canções. Mensura, ainda, se, paralelamente, ocorre o treino da leitura e da escrita (ainda que de forma elementar) e se há preocupação em garantir e ampliar a autonomia das crianças em relação à escolha das cantigas de roda. Isto significa que os dados coletados e analisados permitem concluir que as expectativas iniciais são alcançadas, ao constatarem a relevância da musicalização no processo de ensino-aprendizagem. Aqui, é óbvio que o bom desempenho da musicalização mantém intrínseca relação com a formação de cada profissional e com a valorização dada por cada instituição de ensino a essa área do conhecimento.

Decerto, as atividades musicais fazem apelo intrínseco aos interesses da criança, induzindo ações, comportamentos motores e gestuais inseparáveis da educação perceptiva. Todos os aspectos do desenvolvimento afetivo, cognitivo, oral, social e psicomotor estão intimamente interligados, tornando-se difícil negar que as cantigas de roda também consistem em fator importante para tal incremento, porquanto acentuam a interação da qual fazem parte emoções do educando mirim. Aliás, as entrevistas analisadas apontam que as docentes reforçam a música como elemento capaz de favorecer a expressão artística, desenvolver a linguagem oral, ampliar o vocabulário, facilitar a aprendizagem de números, quantidades, além de despertar nas crianças o prazer pela audição, contribuindo para a livre expressão de sentimentos.

Portanto, o educador pode trabalhar a música, em especial, as cantigas de roda, em quaisquer áreas da educação. Basta associar a música com temas específicos, como números, poesia, folclore, linguagem, histórias, etc. A interdisciplinaridade via música demanda do professor, habilidade e competência para gerar situações que levem a criança a construir novos conhecimentos de forma contínua, lúdica e satisfatória. Em suma, é preciso entender que a educação musical não visa apenas à formação do músico profissional. Um professor que canta com os alunos em sala de aula está oferecendo um tipo de vivência que contribui com sua formação integral.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, A. S. **A música como instrumento facilitador da aprendizagem na educação infantil**. Guarabira, 2012. 30 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2012.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tv_escola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, 1998.

CADEMARTORI, L. **O que é literatura infantil?** 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CARDOSO JÚNIOR, A. M. S.; OLIVEIRA, F. S. de. **Leitura e práticas escolares. Museu da família: entrelace leitura e memória**. 2008. Disponível em: <<http://www2.uefs.br/proex/leitura.pdf>>. Acesso em: 3 jan. 2017.

CIDREIRA, R. **Brincadeira de criança: tia da creche**. 2012. Disponível em: <http://tiadacreche.blogspot.com.br/2012_08_01_archive.html>. Acesso em: 3 mar. 2017.

DEGOBI, F. D.; FARAGO, A. C. O trabalho de alfabetização e letramento dos professores de educação infantil do município de Viradouro. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro, v. 1, n. 1, p. 186-203, 2014.

GONÇALVES, A. R.; SIQUEIRA, G. M.; SANCHES, T. P. **A importância da música na educação infantil com crianças de cinco anos**. 2009. Disponível em: <<http://www.unisaesiano.edu.br/encontro2009/trabalho/aceitos/CC17041175855.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2017.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 3. ed. Campinas: Alínea, 2003.

KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 7 ed. São Paulo: Ática, 2009.

MATEUS, A. N. B. *et al.* **A importância da contação de história como prática educativa na educação.** 2015. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/viewFile/8477/7227>>. Acesso em: 11 jan. 2017.

RAMOS, P. R.; SANTOS, N. K. J. **A prática da oralidade e da escrita a partir da brincadeira de roda.** 2011. Disponível em: <<http://www.sbpcnet.org.br/livro/62ra/resumos/resumos/5943.htm>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

RIBEIRO, E. M. P.; EUZÉBIO, F. O. **A importância das cantigas de roda na educação infantil.** Serra: Faculdade Capixaba da Serra, 2013.

RODRIGUES, J. **O folclore brasileiro.** Teresópolis: Prefeitura Municipal, 2010.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. R. *et al.* **Os fazeres na educação infantil.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, C. R. da. Alfabetização e letramento na infância (a criança de seis anos no ensino fundamental). **Boletim**, Brasília, n. 9, jun. 2005.

SOARES, M. B. **Letramento:** um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2009.

TEZZARI, N. S. A leitura na educação infantil: caminhos possíveis. In: AMARAL, N. F. G. do; BRASILEIRO, T. S. A.; VELANGAN, C. T. (Org.). **Reflexões e sugestões práticas para atuação na educação infantil.** Campinas: Alínea, 2008. p. 99-108.

VAL, M. G. C. Alfabetização e letramento. In: CARVALHO, M. A. F. de; MENDONÇA, R. H. (Org.). **Práticas de leitura e escrita.** Brasília: MEC / Secretaria de Educação a Distância, 2006. p. 24-29.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

CAPÍTULO 6 PRECONCEITO LINGUÍSTICO NA ESCOLA: CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS⁵

Nádia Francisca Rodrigues Gomes
Graduação em Letras Língua Portuguesa
Especialização em Alfabetização e Letramento
E-mail: nadiagomes04@gmail.com

Wesly Guerra Folha
Graduação em Letras Língua Portuguesa
Especialização em Alfabetização e Letramento
E-mail: weslyguerra@hotmail.com

Roda viva

*Tem dias que a gente se sente
Como quem partiu ou morreu
A gente estancou de repente
Ou foi o mundo então que cresceu
A gente quer ter voz ativa
No nosso destino mandar
Mas eis que chega a roda-viva
E carrega o destino para lá*

*Roda mundo, roda-gigante
Rodamoinho, roda pião
O tempo rodou num instante
Nas voltas do meu coração [...]*

(Chico Buarque)

1 INTRODUÇÃO

A linguagem é de grande importância para a comunicação humana. Porém, a variação linguística presente na educação brasileira é tão ampla que conduz a uma teia de conceitos e preconceitos (na acepção de conceitos formados antecipadamente, sem ponderação ou conhecimento dos fatos), os quais designam segmentos lógicos e segmentos transcendentais, destacando-se o dialeto, por vezes, herdado de outras nações. É incontestável que o ensino-aprendizagem da língua materna é fundamental para o avanço e o aperfeiçoamento do educando na condição de sujeito, haja vista que a língua é fundamental para a comunicação entre os indivíduos.

Consequentemente, a variação linguística é fator determinante no estudo da língua no âmbito escolar. A este respeito, Rosa e Souza (2012, p. 17) afirmam que:

⁵ Texto fundamentado em TCC homônimo sob a orientação do Professor José de Ribamar Dias Carneiro.

[...] é o uso da língua na escola que evidencia mais claramente as diferenças entre grupos sociais e que gera discriminações e fracasso: o uso, pelos alunos provenientes das camadas populares, de variantes linguísticas social (*sic*) e escolarmente estigmatizadas provoca preconceitos linguísticos e leva a dificuldades de aprendizagem, já que a escola usa e quer ver usada a variante-padrão socialmente prestigiada.

Registra-se que, por muito tempo, o ensino de língua portuguesa prioriza apenas a forma padrão, deixando de lado as variações existentes na língua em uso, o que, de certa forma, gera o preconceito linguístico, fruto, portanto, de convencionalismo social. Diante do exposto até este momento, o capítulo propõe discussão sobre o estudo da variação linguística no âmbito escolar, destacando os efeitos prejudiciais que o preconceito linguístico desenvolve no educando, o que significa afirmar que este tipo de preconceito (como qualquer outro) deve ser erradicado do meio familiar e escolar para o bom convívio entre os grupos sociais.

O estudo em questão objetiva, portanto, analisar causas e consequências que geram o preconceito linguístico nos diversos ambientes escolares. No que concerne aos procedimentos metodológicos, a pesquisa configura-se como abordagem bibliográfica do tipo exploratório com foco qualitativo, ou seja, através de artigos, livros, revistas, anais e folhetos impressos e de qualquer outro suporte para aprofundamento do tema. Ademais, ao abordar a heterogeneidade da língua portuguesa, é vital perceber que, muitas vezes, o ambiente escolar tenta impor ao falante uma variante da linguagem padronizada para tornar comum a todos os brasileiros, mas esquece que a estandardização de uma língua serve mais diretamente à modalidade escrita, quase sempre, aprendida na escola.

A diversidade linguística imprime condição especial à modalidade falada, porque a língua carrega variações condicionadas por inúmeros fatores, como: faixa etária, gênero, situação socioeconômica, grau de escolarização, dentre outros. Por sinal, são eles, em sua essência, mais sociais e culturais do que propriamente linguísticos, acentuando a presença do preconceito linguístico no ambiente escolar.

2 PRECONCEITO LINGUÍSTICO E VARIAÇÃO

Quando cada indivíduo fala ou se expressa oralmente, faz uso de diversos caracteres, quer na pronúncia (sotaque), quer na preferência lexical ou no fato formal /

informal. A língua, assim como a sociedade, não é homogênea. Esta, mesma de uso cotidiano pelo grupo social onde o sujeito está inserido, não é uniforme em nenhum de seus usos, fazendo emergir, no contexto dos estudos, a sociolinguística, que estuda a descrição de fenômenos das mudanças linguísticas na sociedade e suas influências.

Escola, livros, dicionários e a gramática normativa na modalidade escrita-formal são categorizados como a maneira adequada que as pessoas devem adotar no dia a dia. No entanto, as variações sempre existiram e existirão não obstante as mudanças contínuas no decorrer do tempo, não importa o fato de o uso da linguagem informal ter sido fortemente marcado por intolerância e preconceitos.

Todos os idiomas variam e não existe nenhuma comunidade de falantes onde um indivíduo se expresse da mesma forma que o outro. Assim, as variedades linguísticas refletem a variedade social, ou seja, a variação acontece de acordo com os grupos sociais, com o grau de escolaridade, faixa etária, sexo, entre outros elementos. De acordo com Bechara (2002, p. 38), o professor de hoje reconhece que:

[...] o aluno vem com sua modalidade linguística. Uma língua que só tem uma modalidade é uma língua morta. O ideal é que o aluno seja poliglota na própria língua, que ele aprenda o maior número de realidades da sua língua e até a língua padrão porque senão vai cometer vários erros de tradução na própria língua.

Diante das adversidades culturais, a variação linguística se transmuta num dos maiores problemas enfrentados em sala de aula pelos professores. Estes, quase sempre, permanecem alheios à situação, uma vez que se prendem às regras gramaticais. Poucos dão importância ao processo de variação. Além disto, na maioria das vezes, quando falada em sala de aula passa a ser sinônimo de “falar errado.” No entanto, é necessário entender que a variação linguística é a maneira típica de falar de cada indivíduo, e, portanto, como o linguista brasileiro Bagno (2009) reforça, não deve / não pode ser analisada ou estudada como algo sem vida, desconsiderando as pessoas vivas que emitem suas respectivas falas.

A variação linguística é um fenômeno presente e ocorre em direções diversas, ficando mais exposta no ambiente escolar, o qual se ajusta ao ensino tradicional, onde tudo que não está na norma culta é considerado equívoco. É impossível ser descrita a observação de todos os fenômenos intervenientes na identidade linguística de uma realidade tão complexa como a brasileira. Como decorrência, diante das amplas possibilidades deste complexo sistema de comunicação, a sociolinguística propõe não

apenas rompimento com o estruturalismo, mas uma evolução em termos de observação, análise e descrição desses fenômenos.

[...] toda língua comporta variantes: (i) em função da identidade social do emissor; (ii) em função da identidade social do receptor; (iii) em função das condições sociais de produção discursiva. Em função do primeiro fator, pertencem as variantes que se podem denominar dialetais em sentido amplo: variantes geográficas e socioculturais. Em função do segundo e do terceiro fatores, pertencem as variantes de registro ou estilísticas. Referem-se ao grau de formalidade da situação e ao ajustamento do emissor à identidade social do receptor (CAMACHO, 2011, p. 58).

A variação sociocultural é resultante das semelhanças entre a fala de indivíduos de um mesmo grupo social. Pereira e Francês Júnior (2014) afirmam que a variante provém de diferenças individuais e singulares, como sexo, faixa etária, nível de escolaridade, partido político, profissão, credo, classe econômica e outras, independentemente da região a qual o falante está vinculado. Por sua vez, a variação estilística baseia-se no contexto onde ele está inserido, apresentando, como inevitável, uma linguagem ora formal ora informal. Como Camacho (2011, p. 60) afirma: é o “[...] resultado da adequação da expressão às finalidades específicas do processo de interação verbal com base no grau de reflexão do falante sobre as formas que seleciona para compor seu enunciado.”

A atitude social revela os preconceitos, pois marca diferenças linguísticas, como índices de cicatriz ou de importância. Todavia, as variações não convivem de modo independente: um falante pode apresentar numa fala um ou mais desses tipos de variações, como o autor supra acresce:

O modo como a língua é ensinada na escola pratica tradicionalmente o modelo da deficiência. O principal pressuposto da tradição normativa é que cabe à escola o papel de compensar supostas carências socioculturais. Decorre desse pressuposto que a principal tarefa do ensino é substituir a variedade não padrão pelo padrão. A esse modo de existência, a sociolinguística propôs uma alternativa fundamental, segundo a qual variações de linguagem não devem passar por um crivo valorativo, já que não são mais que formas alternativas que o sistema linguístico põe à disposição do falante (CAMACHO, 2011, p. 69).

Propõe-se, pois, a conscientizar o leitor sobre a variação linguística e suas nuances. Refere-se aos ambientes onde a criança inicia o processo de socialização: família, amigos e escola, designados de domínios sociais. São eles espaços físicos,

tornando o convívio social indispensável, até porque é preciso aceitar que a adversidade é essencial para o uso da linguagem e, por conseguinte, para o entendimento e a interação humana, erguendo e solidificando os papéis dos diferentes atores sociais. Para Fonseca (2010), o diálogo no ambiente familiar, entre os membros do núcleo social, reflete e reforça traços linguísticos que delineiam, às vezes, de forma instintiva, as funções de cada um. Isto não deixa de lado o fato irreversível de que o preconceito linguístico também está atrelado à classe social dos sujeitos, com a observação de que, não obstante as vozes que se contrapõem às desigualdades sociais, os dominantes continuam a comandar os dominados, o que permite identificar causas e consequências no preconceito linguístico na escola.

Neste sentido, Gnerre (2003, p. 25) afirma que, de acordo com os princípios democráticos, “[...] nenhuma discriminação dos indivíduos tem razão de ser, com base em critérios de raça, religião e / ou credo político. A única brecha deixada aberta para a discriminação é aquela que se baseia nos critérios da linguagem e da educação.” Sobre a temática, Marcos Bagno considera a língua como elemento de inserção social, ou seja, como um valor concreto. No entanto, o que deveria unir, acaba separando face a preconceitos externos à língua *per se*, que se torna em algo místico e inacessível, visto que transforma um falante de sua língua materna num aprendiz destinado ao fracasso em seu próprio idioma. Ainda segundo Bagno (2007, p. 40), este concebe preconceito linguístico como “[...] a ideia ou conjunto de ideias sobre a língua e seus usos, sem fundamento teórico-científico, as quais levam a atitudes discriminatórias contra pessoas que não usam o padrão linguístico.” Logo, tal discriminação é o mesmo que separar pessoas e grupos, não respeitando a diferença do outro.

Na década de 90, século XX, o Governo Federal por meio do Ministério da Educação (MEC) dá início a um processo que visa à mudança na compreensão do ensino, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, BRASIL, 2001), os quais apresentam novas propostas para uma reforma no universo escolar brasileiro.

O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença. Para isso, e também para poder ensinar língua portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma “certa” de falar e, sendo assim, seria preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. Essas duas crenças produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes, denota

desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um dado momento histórico (BAGNO, 2007, p. 27).

Rique (2012) alerta que combater tal preconceito deve ser uma tarefa diuturna por sua relevância para assegurar a harmonia dentro dos grupos sociais e entre eles. Afinal, independentemente de a pessoa dominar (ou não) a chamada língua padrão ou linguagem culta, seu poder de comunicação existe com força total e necessita tão somente de ajustes e adequações, o que demanda um bom orientador para auxiliar na condução das habilidades no uso da língua em situações e contextos diferentes. Marcos Bagno (2007, p. 166-167) vai além e diz ser essencial que gramáticos e professores se conscientizem “[...] de que todo falante nativo de uma língua é um usuário competente dessa língua, por isso, ele sabe essa língua.”

Parece haver cada vez mais, nos dias de hoje, uma forte tendência a lutar contra as mais variadas formas de preconceito, a mostrar que eles não têm fundamento racional, nenhuma justificativa, e que é apenas o resultado da ignorância, da intolerância ou da manipulação ideológica. Infelizmente, porém, essa tendência não tem atingido um tipo de preconceito muito comum na sociedade brasileira: o preconceito linguístico (BAGNO, 2007, p. 13).

Quer dizer, mesmo quando as pessoas ainda não tiveram acesso à gramática normativa, possuem conhecimento inato da língua. Tal conhecimento resulta das habilidades adquiridas ao longo do convívio com outros no dia a dia, ainda que fora da escola, isto é, em contextos extramuros. Prosseguindo, assegura-se que o preconceito linguístico advém do ensino tradicional, prescritivo e excludente da gramática normativa. Reitera-se, mais uma vez, que o desconhecimento do uso real da língua está também relacionado com o nível social dos falantes. É bastante razoável a advertência de Scherre (2005, p. 24), quando enfatiza que “[...] o preconceito linguístico [...] é tão ou mais cruel do que o preconceito de religião, cor, raça, gênero e classe social.” A autora acrescenta logo adiante que “[...] praticar preconceito linguístico, explícito ou implícito é, sem dúvida, atentar contra a cidadania.”

Retomando Bagno (2009, p. 26), o preconceito linguístico, ainda que sem causas universais ou genéricas ou consensuais deriva de “[...] diversos mitos ao qual se chega a especulações grotescas, como: ‘brasileiro não sabe português’; ‘as pessoas sem instrução escolar não falam bem português’”, etc. etc. Em consonância com o mito

um, o português do Brasil teria uma unidade e uma homogeneidade surpreendentes, como se o idioma português não comportasse variações. Nesse momento, ao tentar impor uma única variante ou um padrão único, a escola desconsidera a procedência das crianças, tanto sob a ótica geográfica quanto socioeconômica, dentre outros fatores, o que termina por causar preconceito e trazer consequências adversas.

O fato é que, como a ciência linguística moderna já provou e comprovou, não existe nenhuma língua no mundo que seja “uma”, uniforme e homogênea. O [monolinguismo] é uma ficção. Toda e qualquer língua humana viva é, intrinsecamente e inevitavelmente, heterogênea, ou seja, apresenta variação em todos os seus níveis estruturais (fonologia, morfologia, sintaxe, léxico, etc.) em todos os seus níveis de uso social (variação regional, social, etária, estilística, etc.) (BAGNO, 2009, p. 27-28).

O que se vê é que o preconceito linguístico é alimentado dia após dia no ambiente escolar, em torno dos jovens, por colegas e até mesmo por professores, mas a mídia e os principais meios de comunicação (televisão, rádio e internet) que deveriam combater o preconceito linguístico, ao invés disso o reforçam, gozando e ironizando as variedades linguísticas diferentes da linguagem culta. Um dos mais atingidos pelo preconceito linguístico, sem dúvida, são as pronúncias do nordestino e das pessoas provenientes do interior do país.

É urgente manter consciência da diversidade linguística existente, a qual é crucial, haja vista que conhecer as modalidades de uso da língua e suas variantes é de suma importância. A ausência de tal conhecimento leva ao preconceito e, então, a problemas gerados por ele na escola durante o processo de ensino-aprendizagem da língua falada em território nacional, conduzindo a situações constrangedoras, como Rique (2012, paginação irregular) sintetiza: “[...] os falantes que não dominam a língua padrão são geralmente excluídos de participarem das atividades requeridas pela escola, e passam a acreditar que não conhecem a própria língua que falam.” Segundo os PCN (BRASIL, 2001), a questão não é falar certo ou errado, mas saber qual a forma de fala mais adequada para determinado momento. Em outras palavras, é indispensável considerar as características do contexto comunicacional, o que corresponde a ajustar o registro às diferentes situações. A linguagem é uma ciência. Portanto, graças aos PCN, os mestres podem entender que, assim como outros campos do saber, ela passa por constantes e contínuas mudanças.

É importante que o docente consiga gerar entre seu alunado o devido reconhecimento da diversidade linguística, demonstrando sua prosperidade na sociedade cultural. É o que alguns estudiosos denominam de ecologia linguística, segundo a qual, a diversidade das línguas e as variedades linguísticas devem ser valorizadas e preservadas como bem magnífico da espécie humana.

Bagno (2007, p. 39) afirma que “[...] por mais que o preconceito nos entristeça ou irrite, é preciso reconhecer que o preconceito linguístico está aí, firme e forte.” Não adianta alimentar a fantasia de que é possível abolir sua existência de uma hora para outra, porque isto exige mobilização da sociedade contemporânea como um todo, uma vez que está ela impregnada de preconceitos linguísticos plenos e inconcebíveis, que discriminam e excluem em benfeitoria de uma minoria contra as diferenças da maioria. Ao anular, inibir e afastar as pessoas de um convívio social harmonioso, este tipo de convencionalismo persiste muito presente nas coletividades, reduzindo as competências de comunicação entre os povos e incrementando lendas e mitos em relação ao português. Os usuários menos letrados passam à condição de vítimas de chacotas e discriminação, porquanto, como visto antes, os preceitos estabelecidos historicamente para a adoção de linguagem bem conceituada estão ancorados na gramática normativa, que consiste no ensino tradicional da língua portuguesa.

Ao invés de se manter presa a diretrizes preestabelecidas, a gramática deve recolher, definir e identificar os falantes mais instruídos e reescrevê-la de maneira mais clara e prática recorrendo a métodos coerentes e acessíveis aos demais falantes. Quanto ao uso da gramática na escola, o autor acima referido deixa claro suas perspectivas do uso do conjunto das normas gramaticais como manual auxiliar da modalidade escrita:

[...] depois de muita discussão, pesquisa e reflexão sobre a necessidade ou não de ensinar gramática na escola, os linguistas e educadores que propõem um ensino de língua mais sintonizado com as reais necessidades dos cidadãos concluíram que, definitivamente, não cabe mais desperdiçar o tempo e o espaço da escola com a tentativa de inculcar nos aprendizes uma nomenclatura técnica interminável para ser aplicada em exercícios de análise sintática ou morfológica sem nenhum objetivo claro e definido (BAGNO, 2007, p. 85).

Na mesma linha de pensamento, Ilari e Basso (2006) afirmam que tirar proveito desses falares, em vez de recriminá-los, deve ser a meta das unidades escolares nos dias de hoje. No âmbito da escola brasileira, salvo uma ou outra exceção, em geral, os

falares se acasalam numa mescla que envolve a fala “de casa” (pais, irmãos, vizinhos e outros mais próximos), a fala “dos colegas” e a fala “de “sala de aula”, mediada pelo docente. Portanto, acredita-se que a escola seja a instituição apropriada e facilitadora de romper com os diferentes mitos que circulam no ato comunicativo, tornando-se a principal agência de letramento e elemento central no combate às causas e às consequências do preconceito linguístico intramuros.

Há muito está comprovado que a decoreba inculta e indigesta da gramática utilizada por todos esses anos nos educandários não tem nenhuma serventia, contrariando a expectativa de transformar os estudantes em pessoas letradas. O ensino tradicional e a prática da análise morfológica e sintática não contribuem para a formação de cidadãos capazes de ler e escrever com prioridade, eficiência, criatividade e segurança. Somente após o emprego adequado das novas metodologias, a criança e o adolescente será capaz de encarar a linguagem no contexto social, cada vez mais exigente, tornando-se, então, um letrado, reiterando Rique (2012, paginação irregular) quando este afirma: “[...] a grande tarefa da educação linguística contemporânea é permitir, incentivar e desenvolver o letramento abrangente e eficaz dos alunos. Ou seja, incentivar a plena inserção desses sujeitos na cultura letrada em que eles vivem.”

O “erro”, conceito muito empregado para chamar atenção sobre os desvios do uso da norma padrão, é mais uma forma de punir ou afastar o ser humano que não segue as normas instituídas pela elite. Portanto, o conhecimento do falante sobre sua língua é inerente à sua vivência em sociedade, o que põe em relevo a importância da formação continuada docente. Por meio de estudos e especializações, os mestres podem adquirir novas habilidades com a finalidade de dar conta da difícil tarefa de fazer o falante enxergar a riqueza sociocultural de seu idioma. Logo, eles precisam conhecer bem os conceitos e as formas de combater o preconceito linguístico, diferenciando possíveis erros de uma variedade linguística, com o intuito de não se transformar em mais um precursor de preconceito em sala de aula.

Conscientizar e sensibilizar educadores sobre os resultados de uma política linguisticamente inadequada e ineficaz – do ponto de vista construtivo – implica a reformulação de técnicas de ensino e a atualização da gramática normativa tradicional para se acomodar à diversidade linguística brasileira. Reitera-se o previsto por Vieira (2013), segundo o qual, a linguagem, em sua essência, consiste em forma de interação pela qual o ser humano expressa o pensamento e age conforme seu contexto social.

Para tanto, utilizam-se as locuções de Marcos Bagno, que aponta 10 cistões para o ensino de língua não (ou menos) preconceituoso:

- 1) Conscientizar-se de que todo falante nativo de uma língua é um usuário competente dessa língua, por isso ele SABE essa língua. Sendo assim,
- 2) aceitar a ideia de que não existe erro de português. Existem diferenças de uso ou alternativas de uso em relação à regra única proposta pela gramática normativa.
- 3) Não confundir erro de português (que, afinal, não existe), com simples erro de ortografia.
- 4) Reconhecer que tudo o que a gramática tradicional chama de erro é, na verdade, um fenômeno que tem uma explicação científica perfeitamente demonstrável.
- 5) Conscientizar-se de que toda língua muda e varia. O que hoje é visto como “certo”, já foi “erro” no passado. O que hoje é considerado “erro” pode vir a ser perfeitamente aceito como “certo” no futuro da língua.
- 6) Dar-se conta de que a língua portuguesa não vai nem bem nem mal.
- 7) Respeitar a variedade linguística de toda e qualquer pessoa, pois isso equivale a respeitar a integridade física e espiritual dessa pessoa como ser humano, porque
- 8) a língua permeia tudo, ela nos constitui enquanto seres humanos. Nós somos a língua que falamos. Assim,
- 9) uma vez que a língua está em tudo e tudo está na língua, o professor de português é professor de TUDO.
- 10) Ensinar bem é ensinar para o bem. Ensinar para o bem significa respeitar o conhecimento intuitivo do aluno, valorizar o que ele já sabe do mundo, da vida, reconhecer na língua que ele fala a sua própria identidade como ser humano (BAGNO, 2007, p. 166-168).

Ao lançar mão das perspectivas de um ensino democrático e reflexivo, o professor deve atentar para as questões relevantes ora assinaladas com o fim de facilitar a aprendizagem do alunado e sua própria prática docente. Se assim for, o ensino em sala de aula será realizado de forma igualitária para todos. Frente ao referencial alusivo às orientações de Marcos Bagno (2007, 2009), o docente de língua portuguesa é estimulado a criar situações em classe para adentrar em trabalhos sociolinguísticos visando desconstruir os preconceitos linguísticos advindos de tal realidade, envolvendo o alunado em projetos voltados à educação na língua materna.

3 REEDUCAÇÃO SOCIOLINGÜÍSTICA: VALORIZAÇÃO DOS FALARES NA INTERAÇÃO SOCIAL

Os procedimentos da reeducação sociolingüística são extremamente proveitosos no sentido de fazer com que os jovens percebam a importância de valorizar as diversas expressões utilizadas na fala para a interação social. Como antes mencionado, Bagno (2007) reforça que as mutações tanto dos valores lingüísticos quanto dos elementos devem ser acatados pelo corpo docente com o propósito de eliminar ou amenizar os tais preconceitos lingüísticos, o que requer verdadeira reeducação sociolingüística.

Levar o aluno a adotar consciência da escala de valores que existe na sociedade com relação aos usos da língua: algumas variedades lingüísticas são consideradas mais “bonitas” e “certas” do que outras; alguns sotaques são valorizados, outros são ridicularizados; os usos escritos são mais prestigiados do que os usos orais. Mas, é vital manter atenção: tomar consciência não significa aceitar discriminação nem submeter-se a ela.

E para que os alunos tomem consciência desta escala de valores, o mestre deve explicar que existem inúmeros fatores que participam na formação lingüística de cada falante, à semelhança do nível de escolaridade, da faixa etária, do sexo, da profissão, do credo; da afiliação política, etc. A apreciação de tais elementos é responsável pelo nível de conscientização que cada variação lingüística assume, o que estimula a formação de melhores comunicadores e, portanto, menos preconceituosos. Isto corresponde a lutar para que haja conscientização lingüística por parte do alunado, e, então, o preconceito seja, no mínimo, suavizado no âmbito escolar e comunitário. Para Bagno (2007, p. 67), é urgente abandonar o desejo insano de “[...] tentar atribuir a um único local ou a uma única comunidade de falantes o ‘melhor’ ou o ‘pior’ português e passar a respeitar igualmente todas as variedades da língua [...]” E é sob esta ótica, que se atribui relevância à variação lingüística no cerne da língua portuguesa.

É esperado que o aluno também reflita sobre a linguagem com a intenção de compreender e decifrar as diferentes variedades que acontecem na língua. Nada mais é do que a cultura e a história dos povos e das nações, com a ressalva de que a diversidade atinge todos os idiomas e a linguagem de quaisquer falantes:

Na sala de aula, como em qualquer outro domínio social, encontramos grande variação no uso da língua, mesmo na linguagem da professora que, por exercer um papel social de ascendência sobre seus alunos,

está submetida a regras mais rigorosas no seu comportamento verbal e não verbal (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 25).

Conscientizar o alunado de que a língua é usada como elemento de promoção social e também de repressão e discriminação, comparar o preconceito linguístico com as outras formas de preconceito que vigoram na sociedade é imprescindível, uma vez que este tipo de preconceito assume a função de grande dificuldade para o mestre. O professor precisa abraçar a missão de alertar e desconstruir, por meio da linguagem, a discriminação linguística, muitas vezes, causada pelos próprios jovens, como Bortoni-Ricardo (2005, 2008) alerta.

O modo de inserção plena do aluno na cultura letrada, aprendendo a ler e a escrever nas diversas tipologias textuais, abrange a visão de mundo do alunado de forma crítica e coerente. Eis uma tática para atacar o preconceito linguístico, pois os alunos passam, pouco a pouco, a compreender que existem vários modos de escrita e de leitura. Conseqüentemente, tais mudanças passam a ocorrer também na fala, só que de maneira diferente. Para isso, os professores devem cogitar a melhor maneira de ingressar os educandos na cultura letrada, mediante práticas contínuas da escrita e da leitura, isto é, práticas não só de alfabetização, mas essencialmente de letramento, o que demanda o conhecimento ativo das convenções dos vários gêneros textuais que circulam na sociedade.

É importante que o ensino da língua portuguesa considere a maneira de como cada aluno fala para incentivar o educando a adaptar, pouco a pouco, seu discurso ao padrão culto. Afinal, a herança linguística de cada cidadão é bastante presente, tornando difícil, com frequência, explorar a gramática de modo incondicional sem imprimir demasiada importância à gramática adquirida em casa. Isto demanda da escola, segundo visão de Castilho (2001), que ela leve em conta e valorize a bagagem cultural da criança e do jovem, para que assimilem habilidades inovadoras de seu idioma. A conversação é o primeiro passo para diagnosticar o conhecimento linguístico seguido da leitura e da escrita. Logo, o educandário pode e deve acatar e respeitar a maneira de outros falares, dando destaque ao professor, cujo papel é adequar e incorporar a variação linguística para cada situação, promovendo novos saberes, tanto para ele próprio quanto para a criança.

Ainda para o autor ora referenciado, é indispensável um programa excelente de ensino da língua portuguesa, que priorize o ensino-aprendizagem de fatos linguísticos com o fim de facilitar o processo comunicacional com sujeitos de coletividades distintas

e incentivar a adoção de outras variedades. É preciso incitar a integração de falantes de origens diversificadas e, também, a apropriação de outros linguajares, ainda que de menor abrangência social. Esta é uma estratégia mor de combate ao preconceito, sempre no intuito de assimilar que a nova postura de ensinar e de aprender não consiste em mera ilusão, mas, sim, em realidade que clama por vir à tona.

A principal sequela do preconceito linguístico, por mais paradoxal que seja, é representada pela colocação num patamar superior da norma padrão. Ao ser usada corretamente acarreta problemas em várias regiões brasileiras. Ao invés de ser compreendida como deveria ser, passa a ser motivo de exclusão. Para tanto, acredita-se que o material didático pode se tornar um meio de excelência na orientação, ao ajudar na formação das coletividades, em termos linguísticos, consciente do agravamento da língua para o diálogo, haja vista que o bom entendimento pressupõe a verdadeira expressão humana.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, em se tratando do preconceito linguístico na escola – causas e consequências – percebe-se que é impossível listar uma ou duas causas, mas, sim, um amplo rol de motivos e de resultados. Em termos bem elementares, é perceptível que a maneira de falar, de se expressar e de escrever, denuncia, quase de imediato, o lugar de origem e até a classe social do falante. O âmbito escolar, ao ser conseqüentemente afetado pelo preconceito linguístico, ataca e desestrutura a criança que, por medo do erro, desanima e tem seu desempenho escolar afetado.

Compete ao ensino de língua portuguesa destacar as produções textuais para enfatizar as estruturas linguísticas. Sendo assim, sugere-se uma proposta de trabalho a partir de atividades de textualização e reeducação sociolinguística. Os estudiosos enfatizam que a língua reflete os costumes e a cultura de uma sociedade. É através dela que o ser humano consegue expressar seus posicionamentos críticos, sua visão ideológica do mundo onde vive, sua organização das ideias, seus sentimentos e suas emoções de forma variadas. Inexiste língua homogênea no Brasil, cuja miscigenação linguística nasce da fusão das inúmeras raças que fazem o povo brasileiro.

Como decorrência, a pesquisa antevê o vasto conhecimento das teorias criadas pelos pesquisadores que estudam o tema, a fim de mudarem a realidade do ensino da língua materna e proporcionarem novas práticas de ensino, inserindo-os numa

Pedagogia de cunho militante visando amenizar o preconceito linguístico em classe. Espera-se, pois, que o teor do capítulo contribua com todos que se interessam pelo tema, colaborando diretamente e indiretamente para novas teorias e práticas pedagógicas do ensino da língua materna. Em resumo, trata-se de uma temática que merece atenção dos profissionais da educação no que concerne a diminuir ou extinguir o preconceito linguístico e quaisquer outros problemas encontrados no âmbito escolar. Deste modo, este estudo objetiva solucionar, em sala de aula, os preconceitos que, de alguma maneira, confrontem os interesses linguísticos dos grupos sociais, contribuindo para a formação de cidadãos compreensivos e habilitados para enfrentarem ou minimizarem os preconceitos linguísticos.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**: por uma Pedagogia da variação linguística. São Paulo: Loyola, 2007. 238 p.

_____. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2009.

BECHARA, E. Não sou poliglota. Sou linguarudo. Entrevistadores: Alexandre Bandeira e Homero Fonseca. **Continente Multicultural**, Recife, ano 11, n. 13, p. 38, jan. 2002.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 3. ed. Brasília, 2001.

CAMACHO, R. G. Sociolinguística. (Parte II). In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à Linguística. Domínios e fronteiras**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 49-76.

CASTILHO, A. T. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 2001.

FONSECA, H. L. E. Ensino de gramática, preconceito linguístico e exclusão social: uma estratégia historicamente eficaz para o Brasil. **Recôncavo**, [S. l.], v. 4, 2010. Disponível em: <<http://www.ufrb.edu.br/reconcavos/index.php/artigos>>. Acesso em: 27 mar. 2017.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ILARI, R.; BASSO, R. **O português da gente**: a língua que estudamos, a língua que falamos. São Paulo: Contexto, 2006.

PEREIRA, C. M.; FRANCÊS JÚNIOR, C. O preconceito linguístico no âmbito escolar brevesse. In: COLÓQUIO DE LETRAS DA FALE [Faculdade de Letras] / CUMB [Campus Universitário do Marajó Breves], 1., 20-22 fev. 2014, Belém – Pará. [**Anais Online...**] Belém: UFPA, 2014. Disponível em: <http://www.coloquiodeletras.ufpa.br/downloads/i-coloquio/anais/8_cherma.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2017.

RIQUE, I. J. C. **Preconceito linguístico**: sociedade, escola e o ensino de português. João Pessoa: UFPB, 2012.

ROSA, P.; SOUZA, A. E. de. Reflexões sobre a variação linguística na escola pública. In: SEMINÁRIO INTERINSTITUCIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 17., 2012, Cruz Alta – Rio Grande do Sul. [**Anais...**] Cruz Alta: UNICRUZ, 2012.

SCHERRE, M. M. P. **Doam-se lindos filhotes de poodle**: variação linguística, mídia e preconceito. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2005.

VIEIRA, K. S. C. Uma reflexão teórica acerca do preconceito linguístico e o ensino da língua materna. **Revista Eletrônica de Educação de Alagoas**, Maceió, v. 1, n. 1, p. 180-187, 2013.

CAPÍTULO 7 BRINQUEDOTECA COMO ESPAÇO DE ALFABETIZAR LETRANDO ⁶

Jardênia Alves da Rocha Santos
Licenciatura Plena em Pedagogia
Especialização em Alfabetização e Letramento
E-mail: dena_rocha@hotmail.com

Lucas Brito da Silva
Graduação em Letras Língua Portuguesa
Especialização em Alfabetização e Letramento
E-mail: programalucasbrito@yahoo.com.br

*Não paramos de brincar porque envelhecemos,
envelhecemos porque paramos de brincar.*

(Nana, 103 anos)

1 INTRODUÇÃO

O mundo atravessa várias mudanças e estas mudanças têm afetado o modo de brincar das crianças. A tecnologia eletrônica, como *tablets*, *smartphones*, videogames, televisão (TV), dentre outros itens, vem tomando conta dos brinquedos, o que representa um dos fatores que causam o comodismo das crianças, tornando-as menos criativas e menos produtivas. Isto conduz ao comprometimento da socialização impregnada pelo uso maciço dos *personal computers* / computadores pessoais (PC), TV, videogames, bonecas que falam, motinhas elétricas, etc., sem contar outro fator, qual seja, a violência que tem prendido as crianças em casa. Por conta de todos esses fatores, a brinquedoteca pode ganhar espaço para promover atividades lúdicas que auxiliem na socialização, criatividade, aprendizagem, diversão, atenção, concentração e, principalmente, no alfabetizar letrando das crianças das escolas, à semelhança da “Unidade Escolar 10 de Março”, localizada no município de Luzilândia – Piauí (PI).

O espaço educativo é considerado uma estratégia de ensino, tendo em vista que objetos e instrumentos pedagógicos, a exemplo de brinquedos e jogos, facilitam as crianças a interagirem entre si e com os demais participantes, incluindo o convívio entre docentes e crianças. As atividades lúdicas geram entre todos maior capacidade de concentração e desenvolvimento das potencialidades do público infantil. Isto porque

⁶ Texto fundamentado em TCC intitulado de forma similar sob a orientação da Professora Maria José da Costa Sales.

é brincando que a criança se liberta e se comunica. É o momento de compartilhar várias experiências, produzir crescimento e bem-estar por conta da liberdade e do imprevisto que a brincadeira carrega: todo o corpo entra em ação – o emocional, o cognitivo, o motor e o funcional.

Com o intuito de analisar a colaboração da brinquedoteca no alfabetizar letrando das crianças, levanta-se a problemática:

como o professor usa a brinquedoteca para alfabetizar letrando as crianças da “Unidade Escolar 10 de Março”?

A observação do comportamento das crianças no ambiente da brinquedoteca facilita a compreensão de como o professor tem adotado tal recurso com suas múltiplas potencialidades para alfabetizar letrando. É através das brincadeiras que as crianças, ao longo de seu desenvolvimento e crescimento, adquirem e assimilam diversas habilidades e maneiras através das quais cada uma constrói, gradativamente, seu modo único e individual de ver o mundo. Desta forma, brincadeira, brinquedos e jogos são ferramentas pedagógicas mediante as quais os mestres partem para alfabetizar letrando as crianças, compreendendo-as, orientando-as e acompanhando o avanço de cada uma delas. Assim, este capítulo mantém o intuito de verificar a frequência e o modo de aplicação das ações desenvolvidas pelo corpo docente junto ao alunado.

2 A LUDICIDADE NA VIDA HUMANA

Para Lev Semenovitch Vygotsky, ou, simplesmente, Lev Vygotsky (1991), bielorrusso e estudioso de literatura e de psicologia, a humanidade desenvolve-se culturalmente sem muitas mudanças biológicas, como atestam, com certa frequência, restos fossilizados encontrados. Deduz-se que o comportamento humano não é hereditário. Constrói-se de forma sistemática e é duradouro para atender às demandas do ser humano em diferentes circunstâncias e instâncias de sua vida.

As brincadeiras surgem da necessidade de dominar o mundo dos objetos e, por conseguinte, a sofisticação ou a mera evolução de brincadeiras, brinquedos e jogos decorrem da interação da criança com os objetos que a circundam por meio dos quais, ela representa “sua” realidade e constrói um mundo bastante peculiar. O brinquedo não consiste em simples recordação de impressões vividas. É, sim, a reelaboração criativa

de tais impressões. As brincadeiras em grupo, por sua vez, constituem uma pré-condição para que meninos e meninas se tornem conscientes da existência de regras nas brincadeiras e na vida.

Ariès (1981) afirma que brincadeiras e divertimentos ocupam lugar de destaque nas sociedades antigas, onde jogos bons e maus são, à época, permitidos. Todavia, desde os séculos XVII e XVIII, há drástica mudança de concepção com vistas ao bem-estar das crianças, e os jogos passam a ser classificados, permitindo-se a expansão apenas dos chamados jogos bons. Os primeiros são denominados jogos de exercício, de modo que os jogos com regras substituem o símbolo lúdico individual. O ato de jogar (brincar) passa a ser visto como de suma importância na formação do ser humano. Adiante, ao final do século XIX, pedagogos, psicólogos e psicanalistas estudam os jogos, surgindo, então, várias teorias para explicar seu significado.

A especificidade do estético e a razão prática em Friedrich Schiller: o da unidade da razão na autonomia das formas fundamentais da racionalidade (*apud* SANTOS, 2008) sustenta que o jogo serve para o recreio, o que consiste em sua finalidade intrínseca. A teoria de Schiller reforça o valor do jogo no recreio, uma vez que proporciona prazer e descontração das atividades escolares sistemáticas, fazendo com que as crianças retornem às atividades com maior atenção. A teoria do descanso de M. Lazarus, também estudada por Santa Marli Pires dos Santos (2008), apresenta o jogo como atividade que serve para descansar e restabelecer as energias consumidas em atividades sérias ou úteis. Sob tal perspectiva, a teoria de Lazarus atribui ao jogo valor extremo para o crescimento intelectual das crianças, pois com tanta energia para gastar, o jogo assume a função de agir como recurso salutar para deixá-las mais calmas e produtivas.

Indo além, a teoria do excesso de energia de Spencer sustenta a ideia de que o jogo é um meio ou uma estratégia de consumir o excesso de energia acumulada no momento em que não consegue esgotá-la em atividades úteis, como a própria sobrevivência. Neste caso, o jogo mantém a função de descarregar a energia excedente. Portanto, o objetivo da teoria ora proposta é o de atrair para uma purificação, deixando o sujeito mirim mais tranquilo e equilibrado.

A teoria da antecipação funcional de K. Groos, fundamentada na teoria de Darwin, chamada de teoria pré-exercício ou preparação para a vida adulta, percebe o jogo como exercício preparatório indispensável para a maturidade, mas não alcançada até o final da infância, isto é, posiciona os jogos como antecessores da vida adulta.

Aliás, na percepção de Groos, a origem do jogo é meramente instintiva, e, portanto, mantém uma base biológica. A teoria da recapitulação de Stanley Hall visualiza o jogo como forma de recapitular gerações passadas, caracterizando a função atávica da atividade lúdica. Nessa época, predomina o positivismo, mas as tendências de tais teorias não decrescem. Representam o paradigma naturalista de hoje que leva à compreensão de que a atividade lúdica não resulta de determinação biológica, mas, sim, da criação do homem. Exemplificando: ao tentar identificar uma ordem no aparecimento de jogos para as crianças de acordo com a evolução das espécies, para Stanley Hall, os primeiros jogos acontecem na água e depois, nas árvores, mediante o desafio de escalá-las (SANTOS, 2008).

A análise de todas as teorias ora abreviadas (mas de forma provocadora) demonstra quão valioso e necessário é o uso de jogos na educação. Afinal, eles trabalham um universo de funções, a exemplo da concentração, do raciocínio, da inteligência e do convívio social, o que justifica sua ascensão no universo educacional, posicionando a brinquedoteca como extraordinário espaço de alfabetizar letrando. Logo, nos dias atuais, a brinquedoteca é estudada e vista como fator fundamental no ensino-aprendizagem. A cada dia, surgem novos estudos de cunho científico buscando a compreensão do comportamento humano com o fim de assegurar concepções inovadoras de intervenções pedagógicas como auxílio à educação como um todo.

Para psicólogos que atravessam gerações, a exemplo do biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço, Jean William Fritz Piaget ou Piaget; Wallon [Henri Paul Hyacinthe Wallon], filósofo, médico, político e psicólogo francês]; e do mencionado Lev Semenovitch Vygotsky, o ato de brincar na infância representa papel decisivo na formação cidadã, em sua forma de aprendizagem e maturação. Acresce-se:

[...] a atividade que a criança executa como exercício pode ter diferentes finalidades, como por exemplo: (1) servir como reforço às habilidades já adquiridas; (2) imitar aquilo que o outro realiza; (3) testar suas habilidades ou adquirir novas; (4) atrair os outros para a atividade que realiza (SANTOS, 2008, p. 19).

Portanto, as ações que a criança executa e outras necessidades que apresenta estão diretamente ligadas com seu “eu.” Desta forma, as brincadeiras são de grande valia para seu avanço e sua aprendizagem. Existem vários conceitos de lúdico. Porém, em linhas genéricas, ele pode ser vislumbrado como momentos de brincadeiras, jogos e atividades desenvolvidas com prazer e criatividade.

3 BRINQUEDOTECA E MAGIA

Os primeiros registros de uma brinquedoteca são encontrados em Los Angeles (Estados Unidos da América, EUA) por volta de 1934. Porém, é na Suécia, em 1963, que a brinquedoteca ganha destaque. As *toy libraries* (bibliotecas de brinquedos) surgem em 1967, na Inglaterra, utilizadas para empréstimo de brinquedos. Em território nacional, as brinquedotecas emergem nos anos 80 do século passado, e, logo depois, 1984, é fundada a Associação Brasileira de Brinquedoteca (ABB). A brinquedoteca brasileira tem como característica ser um espaço com brinquedos criados para que a criança desenvolva suas potencialidades via brincadeiras. Nela, as crianças ampliam habilidades por meio de jogos e brinquedos variados, dentre outros recursos.

Com a brinquedoteca, os profissionais envolvidos – professores, pedagogos, psicopedagogos, bibliotecários, cientistas da informação, profissionais da informação em geral, psicólogos, etc. – podem observar melhor o aluno, e, portanto, auxiliá-lo de forma mais apropriada. Em tal espaço, os especialistas ou expertos possuem maior chance de compreender as demandas implícitas do público mirim, porquanto na brinquedoteca as crianças ficam mais à vontade, o que significa ótima oportunidade de observá-las e alfabetizá-las letrando mesmo fora da rotina da sala de aula. São medidas que dão força às palavras de Santos (2008, p. 29), quando argumenta: “[...] a alegria é uma sensação muito saudável, pois o sentimento de felicidade provoca a manifestação de potencialidades, desperta coragem para enfrentar desafios e motivação para criar. É, portanto, um fator imprescindível para a operatividade.”

A operatividade desenvolvida no espaço da brinquedoteca é um momento único de lazer que proporciona aprender com prazer. No entanto, a realidade da educação infantil, em vários municípios, são escolas com poucos recursos pedagógicos e poucos brinquedos. Para melhorar a situação real, é preciso lançar mão de parcerias entre profissionais da educação e pais. Além disso, a boa vontade dos docentes somada às contribuições da comunidade escolar (doações de materiais, por exemplo) provoca maior participação dos pais no desempenho das crianças. A responsabilidade das Prefeituras Municipais é ampla e oficial, mas a realidade pode ser superada através da solicitação permanente de pais, coletividades em geral e comunidade escolar, em especial, para que a brinquedoteca passe a existir em todas as escolinhas de educação infantil, como espaço lúdico para as crianças aprenderem se divertindo. É o caso da “Unidade Escolar 10 de Março”, onde as crianças sem brinquedos e jogos em

casa conseguem ter oportunidade de mantê-los no espaço escolar, desfrutando, brincando e se alfabetizando letrando.

É fundamental entender que a brinquedoteca não é mero espaço de passar o tempo e para onde os mestres levam a meninada para brincar desordenadamente. Ao contrário. É um espaço, cujo objetivo macro é estimular o desenvolvimento, a atenção, o equilíbrio emocional e a criatividade dos pequenos. É um espaço propício à socialização e à operatividade, dentre outros fatores, os quais favorecem a alfabetização e o letramento. Por tudo isto, na visão de Nylse Helena Silva Cunha (2010, p. 16), quando alguém chega a uma “[...] brinquedoteca, deve se sentir tocado e atingido pela magia do local; precisa sentir que chegou a um lugar muito especial, pois ali se respeita o ser humano criança e o mistério do seu vir a ser.”

Nylse Cunha ratifica o que outros estudiosos têm discutido sobre a temática desta pesquisa. O ambiente deve ser decorado, colorido e criativo, a fim de transmitir certo espírito de aventura, de afeto e de prazer, o que favorece à criança o sentir-se acolhida. O colorido presente na sala provoca alegria e uma diversidade de sentimentos e emoções. É o caso de mobília adequada à altura da criança, que faz a diferença no âmbito da escola. É salutar o uso de uma ambientação com cantinhos da leitura e de pintura, oficinas, sucatoteca, mesas de atividades adequadas, estantes com brinquedos e diversos jogos, enfim, com tudo que favoreça à criança a descoberta da leitura da palavra e, sobretudo, da leitura do mundo que tem em seu entorno.

Como espaço educativo favorável, a brinquedoteca proporciona ao educador um olhar diferenciado, ao perceber na relação com o educando, a revelação do “eu” de cada criança, de suas potencialidades para acontecer a alfabetização letrando com maior eficácia. Portanto, em consonância com as teses de Cunha (2010), observa-se que a reafirmação sobre o valor da brinquedoteca nas escolas de primeira infância é fundamental. A inserção de uma criança no processo de alfabetização produz impacto mais eficaz na aprendizagem devido às novas descobertas, tendo em vista que a atividade lúdica contribui para diminuir a opressão dos sistemas educacionais que, infelizmente, ainda são extremamente rígidos.

3.1 Brinquedoteca da “Unidade Escolar 10 de Março”: unindo teoria e prática

A “Unidade Escolar 10 de Março” está situada na zona urbana de Luzilândia, à Avenida João Batista Pinto. Possui sete salas de aula, um pátio, três banheiros, 211

alunos e 14 professores, todos com formação superior, laboratório de informática, cantina, parquinho, sala de atendimento educacional especializado, diretoria e a brinquedoteca. Reiterando as palavras de Cunha (2010), nesta última, a construção do conhecimento constitui deliciosa aventura, onde a busca pelo saber é espontânea e prazerosa. Para tanto, a autora tem insistido que fazer o uso racional dos materiais da brinquedoteca exige organização. Para tanto, elabora um sistema de classificação de jogos, brinquedos e materiais pedagógicos de maneira a atender às demandas dos educadores na hora de organizar a sala ambiente. O sistema por ela formulado integra o **Quadro 1**.

QUADRO 1 – Livro de registro de jogos, brinquedos e materiais pedagógicos

DESCRIÇÃO	CARACTERÍSTICAS
Nome do brinquedo	É usado o nome que consta na embalagem e no catálogo, se houver. Quando não há certeza sobre o nome, deve ser escrito o nome suposto, para facilitar o registro do professor.
Componentes	Este item descreve, resumidamente, as peças que compõem o jogo e o respectivo número de peças para o controle do professor para que se certifique do jogo completo.
Embalagem	Descrição da embalagem: caixa de madeira; caixa de plástico; caixa de cartão; saco plástico; ou sem embalagem.
Tipo	Este item refere-se às características dos brinquedos, jogos e materiais pedagógicos quanto à forma sugerida de brincar.

Fonte: Cunha (2010, p.109).

Em relação às características físicas dos brinquedos (**Quadro 2**), são elas fundamentais. Informam ao educador o aspecto físico do brinquedo. As informações também são úteis porque asseguram se o material está completo e apto para uso.

QUADRO 2 – Brinquedos e características físicas

BRINQUEDOS	CARACTERÍSTICAS
Blocos de construção	Peças ou blocos que podem ser empilhados de forma a possibilitar construções.
Brinquedos de afeto	Brinquedos macios e agradáveis ao tato e que, portanto, despertam a afetividade da criança.
Brinquedos de arma	Brinquedos constituídos por peças que podem ser encaixadas de diferentes maneiras, possibilitando a formação de vários tipos de objetos ou figuras.
Brinquedos de manipulação	Brinquedos que estimulam a criança a continuar mexendo, pois oferecem oportunidade para diferentes tipos de manipulação.
Brinquedos de montar	Brinquedos compostos por partes separadas, que podem ser desmontadas e recompostas.
Brinquedos hipnóticos	Brinquedos que atraem atenção e provocam concentração, proporcionando gratificação instantânea por meio de um tipo de manipulação que requer apenas um gesto ou um habilidade motora simples.
Brinquedos musicais	Brinquedos que produzem música.
Brinquedos pedagógicos	Brinquedos confeccionados para proporcionar aprendizagem e / ou exercício.
Brinquedos sonoros	Brinquedos, cuja manipulação produz sons, mas não as notas da escala musical.

Fonte Cunha (2010, p.111).

O **Quadro 3** traz as características de brinquedos para jogos. Estes podem ser agrupados por suas características, o que facilita o acesso dos educadores ao material desejado, aproveitando seu potencial, oferecendo escolhas e permitindo liberdade mais adequada da seleção do material, o que favorece o binômio ensino-aprendizagem.

Selecionando os jogos em seus aspectos pedagógicos, é mais prático para os educadores identificarem o material apropriado ao cliente, permitindo, com simplicidade, o encontro do jogo que proporcione o estímulo necessário para cada criança. Os docentes justificam a variedade de atividades e de brincadeiras lúdicas ao público infantil com idades entre quatro e seis anos

QUADRO 3 – Brinquedos para jogos e características físicas

BRINQUEDOS PARA JOGOS	CARACTERÍSTICAS FÍSICAS
JOGOS	Chamamos de jogo ao brinquedo ou atividade baseada em regras que condicionam a vitória ou a perda. O que caracteriza o jogo é a existência de regras e de condições para que um ou mais participantes sejam vencedores ou perdedores.
Jogos de sorte	Jogos em que perder ou ganhar depende apenas de sorte e não de habilidade física ou mental.
Jogos de baralho	Jogos fundamentados na utilização de cartas que compõem um baralho, com figuras, letras, números ou outros sinais.
Jogos de circuito	Jogos baseados num percurso a ser seguido.
Jogos de cooperação	Jogos que não comportam competição porque os jogadores devem alcançar a proposta do jogo juntos.
Jogos de destreza	Jogos que demandam eficiência e rapidez numa habilidade específica.
Jogos de dominó	Jogos compostos por 28 peças retangulares divididas ao meio, cujo formato possibilita que cada lado das peças, com características semelhantes, seja agrupado.
Jogos de loto	Jogos compostos por cartelas e cartelinhas ou peças a serem superpostas às referidas cartelas.
Jogos de memória	Jogos compostos por peças em duplicata que devem ser identificadas via memorização de sua localização.
Jogos de paciência	Jogos nos quais os jogadores devem conseguir realizar sozinhos a proposta do jogo.
Jogos de perguntas e respostas	Jogos cuja dinâmica está baseada em respostas a determinadas perguntas.
Jogos de tarefas	Jogos cuja dinâmica está baseada na execução de tarefas por parte dos jogadores.
Jogos didáticos	Jogos cuja dinâmica está voltada para alguma aprendizagem específica.
Jogos esportivos	Jogos baseados em exercícios físicos envolvendo habilidades motoras.
Jogos de estratégia	Jogos que exigem planejamento de situações ou criação de estratégias.
Jogos de RPG	O <i>role-playing game</i> (jogo de interpretação de personagens) é um jogo no qual os participantes escolhem os personagens que vão representar e vão agir segundo seus poderes e suas limitações.
Quebra-cabeças	O quebra-cabeças é um conjunto de peças que constituem uma figura que pode ser decomposta e composta novamente. Os quebra-cabeças podem ser de diferentes tipos: encaixes planos, encaixes verticais e peças para serem montadas. Para avaliar o nível de dificuldade do encaixe, deve-se levar em conta o tipo de recorte, o desenho e o número de peças. O tipo de recorte de peças sugere um encaixe ou não. Os sinuosos são mais fáceis de combinar e os simétricos mais difíceis.

Fonte: Cunha (2010, p.112).

Os **Quadros 1, 2 e 3** facilitam a compreensão da organização dos elementos de uma brinquedoteca, respeitando e beneficiando o manuseio e o acesso ao material, o que significa gerar condições para a execução das iniciativas propostas pelos educadores. No entanto, na “Unidade Escolar 10 de Março” ainda não há registro deste porte, e, sim, cadastramento dos brinquedos que compõem a brinquedoteca, embora Cunha (2010) chame atenção, com veemência, para a vantagem da adoção de um sistema de classificação, recurso para tornar possível a localização imediata de determinado material. Contudo, nos horários pedagógicos, os mestres fazem seleção e registro do que vão utilizar na brinquedoteca.

Indo além, o **Quadro 4** faz alusão ao material pedagógico (descrição e características) no sentido de oferecer abordagem metodológica inovadora, que provoca entre os profissionais a busca por mais conhecimentos sobre a prática do uso de brinquedos locados na brinquedoteca.

QUADRO 4 – Material pedagógico

DESCRIÇÃO	CARACTERÍSTICAS
MATERIAL PEDAGÓGICO	Chamamos material pedagógico aquele que objetiva uma aprendizagem específica sem conter, obrigatoriamente, uma proposta lúdica. Pode ser autocorretivo ou não. No primeiro caso, não oferece possibilidades de erro porque só pode ser manipulado de forma determinada.
Atividades propostas	As atividades propostas referem-se ao tipo de ação a ser realizada pela criança na utilização dos brinquedos ou na persecução dos objetivos do jogo. Trata-se de informação importante para a seleção dos jogos, cuja dinâmica deve ser adequada ao nível de desenvolvimento do aluno.
Área de desenvolvimento	Eis as áreas do desenvolvimento infantil mais estimulantes pela utilização do jogo: 1. Motricidade ampla. 2. Motricidade fina. 3. Coordenação viso-motora. 4. Percepção sensorial. 5. Percepção tátil. 6. Percepção visual. 7. Percepção gustativa. 8. Percepção olfativa. 9. Percepção auditiva. 10. Esquema estereognóstica. 11. Esquema corporal. 12. Estrutura tempo-espacial. 13. Pensamento. 14. Linguagem. 15. Sociabilidade.
Conteúdo de programação escolar	Esta categoria enumera os aspectos trabalhados pelo jogo ou pelo brinquedo, que envolvem conteúdos constantes do programa escolar.
Idade aproximada	Nem sempre é confiável a indicação de brinquedos por critério de faixa etária. Apenas com o intuito de possibilitar o acesso a esse tipo de informação, são fixadas algumas faixas etárias, e, neste caso, há maior possibilidade de indicação de brinquedos para crianças com desenvolvimento normal.

Fonte: Cunha (2010, p.113).

3.2 Brinquedoteca e brinquedos de sucata

Como os brinquedos industrializados são caros, muitas escolas públicas brasileiras adotam a construção de brinquedos de sucata e / ou de materiais recicláveis. Conforme a experiência de várias unidades escolares, a produção de material didático

pedagógico constitui ótimo recurso para que o docente trabalhe com as crianças, pois além de ter um custo-benefício relativamente bom, meninos e meninas podem interagir ajudando na confecção de objetos, criando e participando de maneira efetiva. Dentre brinquedos e jogos confeccionados com esse tipo de material (sucata e materiais recicláveis), a **Figura 1** mostra dominó feito de papelão e outros materiais.

Figura 1 – Dominó em papelão



Fonte: Santos (1995, p.35).

Outro brinquedo criado com material de fácil acesso é o passatempo denominado de pescaria. Observando a imagem (**Figura 2**), percebe-se uma produção com cartolina e fios, cujo desenhos recortados mantêm a forma de peixinhos. A percepção visual da criança é bastante trabalhada. A criatividade para a produção da leitura e da escrita é muito acessível, uma vez que é confeccionado de papel cartão. Pode-se usar, ainda, um prato de plástico ou uma caixa de sapato cheia de areia para colocar os peixes e dá vida à brincadeira de número dois

Figura 2 – Pescaria



Fonte: Acervo pessoal, 2017.

Outro jogo atrativo e de custo baixo é o jogo de argola ou boliche, **Figura 3**. Este jogo incrementa a aprendizagem da criança quanto à relação de números e quantidades, possibilitando que a criança, além de exercitar sua percepção visual, identifique as cores e desenvolva a coordenação motora. É um brinquedo feito de garrafas de plástico (como de refrigerantes), papel e argolas.

Figura 3 – Jogo de argola ou boliche



Fonte: Santos (1995, p.53).

Com o jogo de número quatro, a criança desenvolve não só a matemática, mas também o pensamento lógico, além de associar ideias. Este material didático é confeccionado de cartolina, papel camurça e figuras de objetos, de animais e assim por diante. As figuras recortadas imprimem colorido ao brinquedo educativo associando número, escrita e objetos até a indicação da quantidade (**Figura 4**).

Figura 4 – Associação numérica



Fonte: Acervo pessoal, 2017.

3.3 Brinquedoteca e brinquedos como recursos pedagógicos

O material pedagógico é entendido como ensino despertado pelo interesse do aprendiz. O empenho do aluno é visto como ponto muito importante no processo de

ensino-aprendizagem, até porque seu avanço intelectual depende de descobertas e experiências, sendo que o educador é o gerador de uma educação prazerosa e eficaz. Neste enfoque, brinquedos e jogos consistem em ferramenta ideal para a educação do aprendiz, pois estimula o interesse do alunado, gerando altos níveis de experiências tanto sociais quanto pessoais. Para o desenvolvimento saudável da criança, o brincar é fundamental e para o aproveitamento ser bem-sucedido, é imprescindível que a brincadeira seja a mais plena possível, levando em conta as demandas das crianças.

Brinquedos e jogos são bons recursos pedagógicos. No entanto, precisa-se selecionar, conhecer e refletir sobre eles. De acordo com a percepção de Cunha (2010, p. 103), “[...] de nada serve termos um milhão de jogos se não soubermos onde encontrá-los, quais as características de cada um e quais os recursos pedagógicos que oferecem.” Neste sentido, para aplicar um jogo, o professor precisa seguir uma programação visando alcançar um objetivo. Isto significa ser preciso observar o potencial do aluno para não aplicar jogos extremamente fáceis ou muito difíceis de solução. Para tanto, o jogo não deve se tornar desinteressante e muito menos deixar o aluno com sentimento de fracasso. Ademais, o docente pode auxiliar seu alunado de acordo com o objetivo que ele deseja alcançar.

É essencial, também, ambiente favorável para o sucesso do jogo. Tudo deve ser organizado e limpo para que as crianças possam manipular as peças com prazer. Além do mais, deve-se incentivar o aluno ou o grupo para que o jogo seja concluído, ou seja, os alunos devem ser estimulados a buscar caminhos para resolvê-lo. Os brinquedos também são ótimos para trabalhar com crianças portadoras de necessidades especiais. Afinal, o lúdico é muito rico e traz consigo melhores oportunidades para atendê-las. Para tanto, urge despertar o interesse da criança, motivá-la utilizando os recursos disponíveis com criatividade, conhecimento e sensibilidade. Ao selecionar brinquedos acertados, a criança será capaz de brincar ou de resolver problemas, ao invés de viver o sentimento de frustração. Desta forma, emoções e necessidades dos pequenos e dos jovens serão percebidos, analisados e, se preciso, contemplados:

[...] nem todas as carências são detectáveis, nem sempre podemos equacionar os sentimentos que perturbam uma criança; mas um bom mergulho no brincar certamente poderá ajudar a superá-los, razão pela qual as oportunidades oferecidas devem ser bem variadas e a liberdade de escolha assegurada (SANTOS, 2008, p. 30).

Tomando como referência tal transcrição, a brinquedoteca pode ser usada para a avaliação inicial das crianças portadoras de necessidades especiais. É o caso da experiência da Escola Indianópolis (SP capital), que, em geral, usa esse tipo de recurso. Na avaliação psicopedagógica, de início, a criança fica à vontade e completamente livre para explorar o ambiente. Em seguida, as observações são registradas no Dossiê de Avaliação Evolutiva (DAE), composto por 4.340 itens, abrangendo 10 áreas de desenvolvimento: linguagem, sociabilidade, motricidade, etc. Após as observações, o ambiente é organizado, selecionando-se os brinquedos para as próximas notações. Ainda para Santos (2008, p. 35), a parceria da brinquedoteca com a sala de aula faz “[...] com que a atividade, através da qual a criança vai aprender, seja introduzida de maneira agradável, sem o medo de errar, que pode estar presente na realização de uma tarefa em sala de aula.”

Observa-se que a autora considera a brinquedoteca um espaço fundamental para proporcionar condições adequadas de aprendizagem, ou seja, um ambiente rico em estímulos para o ensino-aprendizagem, com atividades prazerosas e conhecimentos ricos. Além disto, tudo proporciona benefícios para a saúde física, intelectual e emocional da criança, tendo em vista que o lúdico é essencial, ou seja, ao brincar, a criança doa-se e desenvolve habilidades, porque mergulha em seu mundo. Ao reinventar e ao brincar com alegria, a criança recria o que ela vive no dia a dia.

3.4 Brinquedoteca e organização dos recursos pedagógicos

A organização dos recursos pedagógicos exige classificação e seleção de brinquedos, jogos ou materiais adequados ao nível das crianças. Ademais, é essencial que a brinquedoteca esteja repleta de jogos e de brinquedos bem variados, de maneira que ofertem elementos pedagógicos e como estratégia de ensino-aprendizagem. Neste sentido, a escolha do material para equipar a brinquedoteca deve contar com pessoas ligadas ao setor de recursos pedagógicos, ou seja, o segmento que organiza e cataloga brinquedos e jogos, classificados e organizados de forma a facilitar a localização dos recursos, adequadamente. Ainda para Nylse Cunha, o setor deve ser um departamento que subsidie a utilização de jogos, brinquedos e materiais pedagógicos da brinquedoteca. A este respeito, a autora destaca seis objetivos:

Organizar o acervo de brinquedos, jogos e materiais pedagógicos nos moldes de uma biblioteca.

Analisar, classificar e catalogar os jogos, brinquedos e materiais de forma a facilitar o acesso e possibilitar sua localização atendendo a solicitações específicas.

Pesquisar a exploração pedagógica de todos estes materiais e criar as adaptações necessárias para sua melhor utilização.

Organizar um banco de dados (ou simplesmente um arquivo) com catálogos de brinquedos, endereços de lojas e de fabricantes, assim como de pastas com cópias das regras do jogo e dos modelos para brinquedos de construção.

Zelar pela conservação do acervo.

Coordenar o empréstimo dos materiais fazendo o registro no livro de registros de empréstimos a cada retirada e devolução (CUNHA, 2010, p. 104-105).

Com os objetivos ora enunciados, a possibilidade de constituição da brinquedoteca traz resultados importantes para o ensino-aprendizagem. Afinal, o espaço deve ser educativo e encantador para persuadir a criança a aprender brincando.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em se tratando da “Unidade Escolar 10 de Março”, localizada no município de Luzilândia – Piauí (PI), para compreender a complexidade que envolve a brinquedoteca na condição de espaço de alfabetizar, é imprescindível recorrer à pesquisa bibliográfica / revisão de literatura, com ênfase em autores, como Ariès (1981); Brandão e Rosa (2011); Cunha (2010); Ferreiro (1999); Santos (1995, 2008, 2011); Sommerhalder e Alves (2011); Stemmer (2007); Teixeira (2010); e Vygotsky (1991), não importa se em suporte impresso ou eletrônico. É óbvio que o processo de leitura textual, temática e interpretativa permite entender de forma mais profunda a aplicação dos resultados obtidos na pesquisa de campo realizada na referida unidade escolar.

Para a consecução do pretendido, recorre-se à técnica de observação frente à frequência e à tipologia das atividades realizadas com as crianças da escola, além de entrevista com três professoras da escola com o fim de verificar se os docentes do ensino infantil costumam usar o espaço da brinquedoteca para alfabetizar e iniciar o letramento de meninos e meninas. Isto significa que se trata de pesquisa quali-

quantitativa para compreender aspectos da realidade quanto ao ensino no espaço da brinquedoteca da escola, o que permite confrontar a teoria estudada e a realidade das crianças e dos docentes, do ponto de vista qualitativo e quantitativo, haja vista que favorece analisar as habilidades utilizadas pelo mestre no ensino de alfabetizar letrando as crianças.

5 BRINQUEDOTECA COMO ESPAÇO DE ALFABETIZAR LETRANDO: ALGUMAS INFERÊNCIAS

Refletindo sobre brincadeiras, jogos e brinquedos, percebe-se que tudo isto influencia a cultura e é bastante rico para ser utilizado como elemento educativo pelo fato do desenvolvimento e da aprendizagem serem potencializados via espaço das brinquedotecas. Estas são essenciais na realização de brincadeiras e proporciona aos educadores da educação infantil compreensão mais acurada do estado educacional da criança, podendo, desta forma, aprimorar o trabalho pedagógico. De acordo com Stemmer (2007, p. 136):

Como comumente a aprendizagem da leitura e da escrita não tem sido sequer considerado na educação infantil, o que existe é um total desconhecimento do assunto. O resultado mais imediato é que os professores diante do evidente interesse demonstrado pelas crianças em querer aprender a ler e escrever ficam sem saber o que fazer, e em muitos casos, acabam por produzir práticas de ensino que eles próprios estiveram submetidos em suas experiências escolares, sem, no entanto, terem conhecimento necessário para compreender as razões do que fazem e sem subsídios teóricos algum para alicerçar suas práticas.

Para tentarem se esquivar dessas práticas e tornarem a aprendizagem mais atrativa e produtiva para as crianças, os mestres têm buscado alternativas por meio da brinquedoteca. Quando indagados sobre o uso de tal recurso como elemento inovador que auxilia a alfabetização e o letramento, as respostas dos sujeitos da pesquisa são semelhantes, girando em torno de que, nesse ambiente, as crianças demonstram mais atenção e resultados positivos quanto aos estudos direcionados com brincadeiras e jogos. Ferreiro (1999, p. 23) diz:

Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Estas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir

com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita.

É necessário que o docente exercite sua criatividade no uso dos recursos da brinquedoteca para fazer com que a meninada desenvolva a oralidade e interaja com o universo da leitura e da escrita. Quando aplicado o questionamento aos professores participantes da pesquisa a respeito das metodologias aplicadas no ambiente da brinquedoteca, as respostas são variadas.

Professora A – Temos jogos voltados para a língua portuguesa e com esses jogos os meninos aprendem bastante. O espaço já é um método que oferece variados recursos a serem trabalhados.

Na fala da professora A, percebe-se que ela reconhece a brinquedoteca como um método. No espaço, as crianças assimilam muitos conteúdos. Contudo, citam-se os jogos matemáticos que exploram diversas habilidades; ciência, com os quebra-cabeças de animais, o que significa que a brinquedoteca oferece material multidisciplinar. E a entrevistada prossegue:

Gosto muito de elaborar gincanas com os materiais que existem aqui, como por exemplo: divido as crianças em grupos e distribuo peças gigantes de quebra-cabeças para montarem. No término, eles vão contar o que estão vendo na imagem que montaram e do que trata a história juntamente com a leitura dela.

Temos jogos voltados para a língua portuguesa e com esses jogos eles aprendem bastante. O espaço já é um método que oferece variados recursos a serem trabalhados.

De fato, a professora A demonstra planejar suas brincadeiras em diferentes campos do saber. Quando a educadora diz que pede as crianças para descreverem o que estão vendo na imagem montada, assimila o pensamento de Brandão e Rosa (2011, p. 15), quando afirmam:

Na educação infantil, se deveria evitar qualquer contato direto com a leitura e escrita e se concentrar no estímulo aos chamados pré-requisitos para aprender a ler e escrever, memória visual e auditiva, orientação espacial, articulação adequada de palavras, certo grau de atenção e concentração, boa alimentação, dentre outros.

Com base nos princípios ora enunciados, infere-se que as atividades realizadas na educação infantil desenvolvem habilidades antecipadas que favorecem a maturação das crianças.

Geralmente seleciono os materiais que posso estar trabalhando. O que gosto é que eles se divertem e eu também, sem perceber o tempo passar. Mas no começo tive dificuldades, porque as crianças visavam só brincar. Então percebi que sem um direcionamento não era produtivo (Professora B).

Percebe-se que as quatro professoras entrevistadas levam as crianças para a brinquedoteca com um direcionamento, haja vista que se não houver tal planejamento, os educandos não vão ter um aprendizado eficaz. Ademais, quando questionadas sobre a frequência semanal com que os alunos são levados à brinquedoteca, as professoras A, B e C admitem que o fazem “apenas uma vez por semana. Acho pouco, mas é regra da escola. As crianças ficam ansiosas esperando o dia, mesmo sendo somente uma hora e meia.”

Segundo Vygotsky (1991), a escrita precisa ser ensinada como algo relevante para a vida, pois somente assim, a criança desenvolve o hábito como nova modalidade de linguagem. Diante dos argumentos, percebe-se que, infelizmente, ainda existem muitos exercícios repetitivos com papel e lápis, quando, na verdade, eles não precisam ser enfadonhos. Ao contrário. Com planejamento e intenções pedagógicas, a brinquedoteca pode ser explorada, com maior frequência, pelos pequenos.

Em relação às metas almeçadas com a brinquedoteca, as mestras dizem:

Professora A – Minha meta é promover os usos da linguagem através da ludicidade de forma mais dinamizada e prazerosa. Com todos os processos adotados, creio que posso obter resultados favoráveis de forma rápida e produtiva.

Professora B – Quero adequar os alunos às práticas diferenciadas de ensino pelo viés das práticas lúdicas. Aqui, entra em cena o contexto da brinquedoteca, com a qual busco fazer com que o alunado tome gosto pelas práticas diferenciadas de ensino.

Professora C – Meus objetivos visam tornar as crianças mais ágeis ao lerem durante as aulas diferenciadas com a brinquedoteca; aprimorar a leitura; desenvolver melhor a percepção, sonoridade e interação. Já temos muitos alunos não só na minha sala, mas em toda a escola que já leem palavras simples, outras palavras com três sílabas e ou palavras com dígrafos [...] Isto mostra que para a realidade de nosso município, nossa escola [...] está razoável.

Provavelmente, as entrevistadas desenvolveram e desenvolvem a consciência da importância da ludicidade na educação infantil, até porque na maioria das licenciaturas, há alguma disciplina que aborda a ludicidade. Todas elas frequentam a brinquedoteca com objetivo pedagógico e com metas em prol do avanço das crianças, reiterando Sommerhalder e Alves (2011, p. 70):

Nas escolas, a brinquedoteca possui um objetivo pedagógico. Ela contribui para o desenvolvimento integral da criança e para sua aprendizagem, tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental. Isso ocorre em razão de que a brinquedoteca escolar ser estruturada para atingir um objetivo educativo, o que nos possibilita caracterizar esse ambiente como espaço preparado a partir de intenções pedagógicas e / ou educativas.

Além dos objetivos a serem alcançados com as crianças, outro fator importante são as estratégias usadas. Quanto a elas, interrogadas sobre o planejamento para o uso da brinquedoteca, as unidades amostrais da pesquisa assim se pronunciaram:

Professora A – Eu procedo de uma forma que possa inserir em alto grau o dinamismo sem perder o foco na linguagem, percepção e conexão de sentidos.

Professora B – Eu procuro usar o maior número de brinquedos e jogos educativos que atendem às [...] tecnologias, a fim de provocar o aprendizado e instigar o alunado a ter interesse pelo lúdico e procurar saber os significados, principalmente, do que se encontra escrito.

Professora C – Inserir conteúdos através de brinquedos e jogos para melhor obter resultados na leitura e escrita, trabalhando entonação de voz, destreza e outros critérios.

Diante das respostas obtidas e a revisão de literatura sobre a temática, infere-se ser essencial a preparação dos recursos e o exercício da imaginação pedagógica para que as crianças avancem rumo ao universo da leitura e da escrita com mais qualidade, dinamismo e, sobretudo, com mais alegria e prazer:

[...] a partir das observações e das práticas do cotidiano, considerando que a atividade lúdica dirigida seja mais viável e adequada quando utilizamos os chamados brinquedos pedagógicos: aqueles que já contêm um determinado tema, como, por exemplo, o loto leitura para trabalhar na área de português; blocos lógicos para a área de matemática; quebra-cabeça bichinhos para a disciplina de ciências (TEIXEIRA, 2010, p. 77).

Assim, o papel do educador é sempre o de facilitador dos jogos e das brincadeiras e, também, da organização do tempo e do espaço lúdico acessível e adequado ao alunado. Apesar de conter um número razoável de brinquedos e jogos, ainda é preciso a aquisição de mais recursos. A este respeito, o corpo escolar da “Unidade Escolar 10 de Março” já está elaborando projetos festivos para angariar recursos financeiros no intuito de comprar mais materiais para a brinquedoteca.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto e, sobretudo, tomando como referência, a observação, a reflexão e a análise da ação dos docentes no ambiente da brinquedoteca, é visível que as atividades planejadas e executadas têm despertado curiosidade e interesse das crianças, de maneira a favorecer a aprendizagem quanto à ampliação de horizontes no contato com o mundo da leitura e da escrita. Desta forma, no dia a dia da brinquedoteca, a presença docente é decisiva para a construção do conhecimento infantil no espaço, possibilitando práticas de ensino consciente e sustentável.

Isto é, no caso específico da “Unidade Escolar 10 de Março”, os dados coletados via técnica de observação e de entrevista atestam que o uso do ambiente é eficaz para o desenvolvimento educacional e social da criança, embora a frequência à brinquedoteca ainda seja incipiente. Acredita-se que, com a melhoria da proposta do educandário para expansão dos horários estabelecidos para crianças e professores permanecerem explorando o potencial da brinquedoteca, os resultados tendam a ser mais satisfatórios.

É a identificação da pertinência das práticas pedagógicas segundo as quais o ensino-aprendizagem se dá de maneira lúdica, por meio de jogos e brincadeiras. Logo, reitera-se que a brinquedoteca exerce relação essencial entre o brincar e o aprender na infância, de tal forma que vem se transmutando em tema crescente no meio pedagógico. O ser humano vive em plena evolução diante das mudanças ocorridas na sociedade contemporânea, impregnada pela presença de mil inovações tecnológicas, o que a torna mais dinâmica. Ao lançar mão de sua inteligência, o homem torna-se capaz de gerar e inventar novos materiais e técnicas inovadoras capazes de transmutarem brincadeiras, brinquedos e jogos em instrumentos cada vez mais educativos e atrativos, com a ressalva, porém, de que, face às desigualdades sociais que irrompem território nacional afora, nem todos os educandos têm o direito vital de acessar tais materiais.

Portanto, ao tempo em que, no Brasil, governantes, administradores escolares, famílias e docentes reconhecem a importância do brincar para a criança, situações e espaços lúdicos estão longe da realidade de muitos. Além das facetas sociais, econômicas e culturais, na própria escolinha, conteúdos escolares, à semelhança do português e matemática tomam de conta da rotina das crianças por conta da competitividade que virá em futuro distante, ou seja, é o olhar distorcido e muito antecipado rumo ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

É urgente desenvolver a compreensão de que se esse modelo de desenvolvimento totalmente desvirtuado persistir, pautado apenas em questões conteudísticas e que relegam a formação integral cidadã, as consequências vão ter impactos negativos para a geração das crianças do século XXI. Verdade que, mediante teorias discutidas e apresentadas em eventos educacionais, certas tendências nefastas começam a mudar. Assim, um número crescente de colégios já desvendam ou vislumbram a imensa contribuição do brincar na motivação da aprendizagem. E, de fato, como discutido ao longo do capítulo, o objetivo mor é propiciar ampla reflexão sobre o uso da brinquedoteca como lugar de alfabetizar letrando, analisando caminhos, conquistas, mudanças e dificuldades que cercam a rotina da brinquedoteca, que se impõe como solução poderosa capaz de cooperar com o avanço do ensino em confronto com os pobres mortais que não creem ser possível aprender brincando.

Resumindo, o meio escolar precisa criar dispositivos que atendam às demandas infanto-juvenis. Quer dizer, é primordial que imaginação e criatividade mantenham relação harmônica com conteúdos e brincadeiras. Bons exemplos estão sendo trabalhados e aplicados na sociedade, de forma lenta, porém já é um bom começo. Resgatar a alegria e o prazer de brincar em ações educativas implica relação pedagógica responsável com conhecimentos sociais organizados, construindo possíveis caminhos curriculares que levem a ações que propiciem um ensino-aprendizagem rico, profícuo e, essencialmente, agradável.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. Pequena contribuição à história dos jogos e das brincadeiras. In: _____. **História social da criança e da família**. 2. ed. São Paulo: LTC, 1981.

BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. **Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

CUNHA, N. H. S. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. 4. ed. São Paulo: Aquariana, 2010.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1999. v. 2.

SANTOS, S. M. P. dos (Org.). **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **Brinquedoteca: sucata vira brinquedo**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

_____. **O lúdico em diferentes contextos**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

SOMMERHALDER, A.; ALVES, F. D. **Jogo e a educação da infância: muito prazer em aprender**. Curitiba: CRV, 2011.

STEMMER, M. R. G. S. A educação Infantil e a alfabetização. In: MARTINS, L.; ARCE, A. O. **Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar**. Campinas: Alínea, 2007. p.125-146.

TEIXEIRA, S. R. de O. **Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca: implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

CAPÍTULO 8

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS⁷

Francidalva Almeida de Sousa Campos
Licenciatura em Letras
Especialização em Alfabetização e Letramento
E-mail: dalvinhacampos1@hotmail.com

Ivete Rodrigues de Sousa Sá
Licenciatura em Letras
Especialização em Alfabetização e Letramento
E-mail: ivete.josivaldo@gmail.com

Quando somos jovens, não escolhemos nossos professores, mas quando somos adultos, escolhemos de quem aprenderemos e naquilo que creremos.

(Igor Oliveira Ferreira)

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, um em cada 10 brasileiros com 15 anos ou mais não sabe ler e / ou escrever, fato que se agrava quando as estatísticas apontam que dois terços da população entre 15 e 64 anos são incapazes de entender textos longos, localizar informações específicas, sintetizar a ideia principal ou comparar dois escritos. O problema não é reflexo apenas de baixa escolarização, segundo dados do Instituto Paulo Montenegro, ligado ao Instituto Brasileiro de Opinião e Estatística (Ibope), uma vez que, mesmo considerando a faixa de pessoas que cursaram da 5ª a 8ª série, apenas um quarto delas é plenamente alfabetizado.

Ao conhecer a trajetória histórica das lutas pela alfabetização de uma nação, é possível estabelecer paralelos com a própria história do país. Portanto, este capítulo objetiva investigar as metodologias de ensino usadas na educação de jovens e adultos (EJA) a fim de compreendê-las e poder incentivar aqueles que, por alguma razão, abandonaram a escola na idade ideal. É o momento de retomarem seus estudos, promovendo a melhoria na qualificação profissional e pessoal. Espera-se desenvolver atitudes construtivas que mostrem às autoridades competentes as necessidades existentes, hoje, no ensino da EJA em busca de um ensino de qualidade e da ampliação no efetivo de professores para atendimento às demandas da modalidade.

⁷ Texto fundamentado em TCC intitulado de forma similar sob a orientação da Professora Rosimar da Silva Feitosa Soares Costa.

O capítulo apresenta os resultados de pesquisa bibliográfica / revisão de literatura sobre a educação de jovens e adultos e suas metodologias de ensino, haja vista que são elas decisivas como critério para o professor alcançar seus objetivos. Isto traz à tona a leitura e a exploração de diferentes materiais (livros, artigos, teses e dissertações, etc.), com ênfase para a legislação vigente e teóricos renomados, à semelhança de Borges (2007); Boucherville (2013); Cavalcante e Cardoso (2016); Freire (1979, 2001); Gadotti (2003); dentre muitos outros.

Por meio da identificação do estado da arte da temática, é possível compreender a metodologia desenvolvida em sala de aula, fundamentada em leituras que realmente proporcionam maior clareza em relação ao objeto de estudo. Na sequência, dados e informações extraídos do material discutido estão organizados em subtítulos até chegar às inferências finais.

A priori, vale lembrar que a educação de jovens e adultos consiste em direito assegurado pela Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as leis de diretrizes e bases da educação nacional (LDB), em seu Artigo n. 37:

Artigo n. 37 – A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º – Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996, paginação irregular).

A inclusão da EJA como modalidade da educação básica a posiciona num conjunto de políticas destinadas à educação, assegurando o ensino gratuito aos que não tiveram acesso na idade própria, como acima transcrito. Logo, o Poder Público deve estimular o acesso, a permanência e o sucesso do jovem e do adulto na escola. É incontestável que a EJA possui especificidades que precisam ser consideradas em sua oferta. Para tanto, requer um quadro de profissionais preparados para que possam atuar de forma integral com o fim de suprir os interesses expostos no próprio modelo pedagógico. Segundo Paulo Freire (1979, 2001), trata-se de um olhar acerca da forma como ocorrem a ação e a reflexão no mundo e sobre o mundo, isto é, trata-se de tornar-se sujeito de sua própria história.

O alfabetizador de jovens e adultos é um profissional, cuja atuação é de suma importância no processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Deve ser um agente ativo de seu próprio desenvolvimento, o que significa ser reflexivo diante de sua prática cotidiana com metodologias dinâmicas e adequadas à sala de aula. Além do mais, precisa centrar seus esforços na promoção de aulas motivadoras e atraentes capazes de despertar o interesse do alunado com o fim de promover uma escolarização de sucesso. Isto porque, no cenário atual, o fracasso escolar nas turmas da EJA decorre de várias causas, com ênfase para a concepção pedagógica e os procedimentos metodológicos.

Em geral, a metodologia adotada em salas da EJA é inapropriada, visto que, por vezes, desconsidera as experiências do segmento do público em discussão. Neste sentido, a EJA deve ser sempre uma educação multicultural, que invista no conhecimento e na integração da diversidade cultural, o que conduz a uma educação para a compreensão mútua e contra a exclusão e discriminação (MOTA, 2016). Neste contexto, cabe ao alfabetizador atualizar-se constantemente, haja vista a necessidade de oferecer aos alunos metodologias de ensino que lhes possibilitem reflexão, criticidade e entendimento das condições sociais, da possibilidade de mudanças e de ações conscientes diante do cenário social.

É incontestável que a educação figura como tema em discussão constante em diferentes segmentos da sociedade devido à sua importância para formação e desenvolvimento do ser humano. É por meio da educação plena e cidadã que o homem se torna um sujeito ativo, criativo e atuante no meio social, cultural e político. Assegurar a educação para todos é um dever do Estado, previsto constitucionalmente, haja vista que muitas histórias de vida mostram que a educação de qualidade para jovens e adultos permite mudanças nos relacionamentos dos sujeitos envolvidos, abrindo novas possibilidades profissionais. A este respeito, a Constituição Federal (CF) de 1988, ora vigente, em seu Artigo n. 205 prescreve:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Em outras palavras, vê-se que a educação, na condição de direito constitucional, assegura o acesso à escolarização formal e gratuita para todo e qualquer cidadão

brasileiro. A oferta da EJA com qualidade social representa permanente desafio, pois carece de ação mobilizadora capaz de buscar alunos marginalizados para recomeçarem ou começarem os estudos na fase adulta.

Além do mais, à medida que a sociedade se desenvolve, novas possibilidades de crescimento profissional surgem e passam a exigir, cada vez mais, qualificação aprimorada e constante modernização de conhecimentos e habilidades. Muitos dos conhecimentos e das habilidades só podem ser adquiridos mediante educação formal. Portanto, assegurar tal direito é condição *sine qua non* para que jovens e adultos alcancem melhor qualidade de vida.

2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: METODOLOGIAS DE ENSINO

As reflexões aqui expressas apresentam experiências relatadas na revisão de literatura. Para assegurar a aprendizagem de jovens e adultos é indispensável que o professor atue como articulador dos diferentes saberes junto aos alunos. A interação busca instruir os sujeitos a partir da adoção de metodologias pedagógicas inovadoras que não lhes neguem o direito de afirmação de sua identidade, experiência e cultura. O Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei n. 13.005 / 2014, de 25 de junho de 2014, que aprova exatamente o PNE, expressa metas e ações referentes à EJA:

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 [...] anos ou mais para 93,5% [...] até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% [...] a taxa de analfabetismo funcional.

Estudos revelam que a meta 9 é uma meta audaciosa, levando-se em conta os percentuais definidos no PNE. Para tanto, foram elencadas um conjunto de estratégias conforme segue:

9.1) assegurar a oferta gratuita da educação de jovens e adultos a todos os que não tiveram acesso à educação básica na idade própria;

9.2) realizar diagnóstico dos jovens e adultos com ensino fundamental e médio incompletos, para identificar a demanda ativa por vagas na educação de jovens e adultos;

9.3) implementar ações de alfabetização de jovens e adultos com garantia de continuidade da escolarização básica;

9.4) criar benefício adicional no programa nacional de transferência de renda para jovens e adultos que frequentarem cursos de alfabetização;

9.5) realizar chamadas públicas regulares para educação de jovens e adultos, promovendo-se busca ativa em regime de colaboração entre entes federados e em parceria com organizações da sociedade civil;

9.6) realizar avaliação, por meio de exames específicos, que permita aferir o grau de alfabetização de jovens e adultos com mais de 15 [...] anos de idade;

9.7) executar ações de atendimento ao (à) estudante da educação de jovens e adultos por meio de programas suplementares de transporte, alimentação e saúde, inclusive atendimento oftalmológico e fornecimento gratuito de óculos, em articulação com a área da saúde;

9.8) assegurar a oferta de educação de jovens e adultos, nas etapas de ensino fundamental e médio, às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração;

9.9) apoiar técnica (*sic*) e financeiramente projetos inovadores na educação de jovens e adultos que visem ao desenvolvimento de modelos adequados às necessidades específicas desses (as) alunos (as);

9.10) estabelecer mecanismos e incentivos que integrem os segmentos empregadores, públicos e privados, e os sistemas de ensino, para promover a compatibilização da jornada de trabalho dos empregados e das empregadas com a oferta das ações de alfabetização e de educação de jovens e adultos;

9.11) implementar programas de capacitação tecnológica da população jovem e adulta, direcionados para os segmentos com baixos níveis de escolarização formal e para os (as) alunos (as) com deficiência, articulando os sistemas de ensino, a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, as universidades, as cooperativas e as associações, por meio de ações de extensão desenvolvidas em centros vocacionais tecnológicos, com tecnologias assistivas que favoreçam a efetiva inclusão social e produtiva dessa população (BRASIL, 2014, paginação irregular).

O conjunto de estratégias aqui arrolado será materializado no decorrer desta década, com a missão de qualificar a oferta da educação de jovens e adultos a partir da implantação e implementação de políticas públicas. De acordo com o PNE em vigência, a oferta da EJA deve ocorrer de forma articulada via rede de educação profissional, capaz de ampliar as chances do educando para ingresso ou melhoria no mercado de trabalho.

Em se tratando da alfabetização praticada na modalidade da EJA, em diversos educandários, propicia oportunidade para milhares de educandos terem acesso a um

direito básico estendido a todas as pessoas que, por algum motivo, não aprenderam a ler na infância e / ou na juventude, como antevisto. Vale lembrar que embora a EJA seja oferecida de forma gratuita, não quer dizer que sua qualidade atenda, sempre, às exigências específicas da modalidade. É necessário manter atenção especial para a qualidade das aulas ofertadas e do atendimento, além dos ajustamentos essenciais à proposta pedagógica a depender do contexto socioeconômico e cultural:

[...] o alfabetismo tem o poder de promover o progresso social e individual; seu pressuposto é a crença de que o alfabetismo tem, necessariamente, consequências positivas, e apenas positivas: sendo o uso das habilidades e conhecimentos de leitura e escrita necessário para "funcionar" adequadamente na sociedade, participar ativamente dela e realizar-se pessoalmente, o alfabetismo torna-se responsável pelo desenvolvimento cognitivo e econômico, pela mobilidade social, pelo progresso profissional, pela promoção da cidadania (SOARES, 2004, p. 35).

Diante do conteúdo político atrelado à proposta pedagógica enunciada, a formação do educando é, em si, uma educação para a vida. Há, ou, no mínimo, deveria haver atenção à sua preparação para atuar na vida pública, atendendo aos princípios de participação democrática inerentes à cidadania, além da formação de valores solidários de cooperação e justiça social, como contraproposta aos valores individualistas existentes nas sociedades capitalistas.

Sob esta perspectiva, entende-se que a educação pensada para atender a jovens e adultos precisa ser centrada numa política que reconheça as competências desse público e lhe possibilite a certificação de experiências para aprendizados não formais. Este fator inclui nos currículos não somente conteúdos, mas vivências e práticas, permitindo a participação e o envolvimento, bem como a interação e o diálogo em torno de metas comuns. De acordo com Borges (2007), a construção de um currículo voltado para o atendimento de especificidades e diversidades de acordo com o contexto social e político deve expressar diferenças, contradições, formas de viver, belezas naturais, trabalhos e etnias, enfim, todas as peculiaridades existentes na conjuntura dos estudantes.

Os dados revelam que, nas últimas décadas, o Ministério da Educação (MEC) vem investindo, de forma significativa, no combate ao analfabetismo. Porém, apesar dos recursos, os resultados comprovam que inexistente prosseguimento na escolarização de jovens e adultos no percurso escolar. Conseguir a permanência dos recém-

alfabetizados até a conclusão do ensino fundamental configura-se como sério desafio para a comunidade escolar, principalmente, para os educadores.

Estudos apontam algumas causas de abandono e de evasão. Entre elas, mencionam-se: dificuldades financeiras; doenças; mudanças de endereço ou de cidade; violência urbana e escolar; problemas familiares; e cansaço físico e mental devido à jornada intensa de trabalho. Além do mais, há, algumas vezes, desinteresse pela aula proveniente do uso inadequado das metodologias adotadas, o que, com frequência, advém do despreparo e do descaso do educador diante de seu fazer pedagógico, carecendo de incentivos capazes de instigar o educando em sala de aula com propostas inovadoras, criativas e próximas de sua realidade social.

Tal como consta de relato da *United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization* / Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas (UNESCO), referente à educação para o século XXI, elaborado por uma comissão internacional, “[...] qualquer reforma deveria ter por objetivo diversificar a estrutura do ensino e preocupar-se mais, não só com os conteúdos, mas também com a preparação para a vida ativa” (DELORS, 2012, paginação irregular). Logo, o relatório da UNESCO e a Conferência de Hamburgo apontam o caminho que a EJA deve seguir.

Indo além, Gadotti (2003) acrescenta que a ideia de uma educação permanente não é nova. Noutra tentativa de organização do modelo, a UNESCO a apresenta como conceito desprovido de ideologia, mascarado pela neutralidade de um discurso que defende um projeto de educação adaptado aos sistemas políticos, quaisquer que sejam os fatores sociais e econômicos. Diante de tais afirmativas, é necessário ao educador compreender que a educação, em nenhuma circunstância, é neutra. É essencial formar cidadãos capazes de refletir sobre a vida e tomar decisões para o bem comum. Desta forma, a oferta da EJA demanda mais atenção e investimentos humanos e financeiros desde sua abordagem pedagógica, como: seleção de conteúdos; metodologias inovadoras e diversificadas; organização do trabalho pedagógico e dos processos de avaliação que devem ser diferenciados (JESUS; BOUCHERVILLE, 2013).

As estratégias metodológicas adotadas pelo educador podem contribuir (ou não) para o aprendizado dos alunos. É com base nesta incerteza que o professor precisa buscar sempre o contínuo aperfeiçoamento e a permanente adequação de sua prática às demandas de jovens e adultos, de modo a transformá-los em cidadãos letrados, críticos e participativos. Aliás, aqui cabe exaltação ao trabalho de Paulo Freire ao longo de toda a vida. Como professor e escritor, lutou arduamente contra o analfabetismo de

jovens e adultos, criando uma concepção singular de alfabetizar, conhecida como método Paulo Freire ou método freiriano.

Exilado, estive na Bolívia e depois no Chile, onde por quatro anos trabalhei junto ao serviço de extensão cultural do Governo de El Salvador desenvolvendo o mesmo tipo de atividade e pesquisa que realizava no Brasil. Sua experiência do exílio pode ser qualificada como profundamente pedagógica, pois lhe possibilita questionar o Brasil, compreendê-lo melhor, compreender o que havia feito e oferecer sua contribuição a outros povos (MOLL, 2004, paginação irregular).

Paulo Freire propõe em sua obra a busca de uma metodologia coerente com a realidade do aluno. Tal perspectiva acompanha até hoje os estudos que analisam práticas educativas e tentam direcionar a elaboração de documentos regulamentadores da educação nacional, inclusive a EJA, segundo colocação de Cavalcante e Cardoso (2016). O olhar presente nas necessidades de jovens e adultos exige um professor qualificado, sensível e reflexivo, pois manter os jovens na escola é um desafio permanente. O educador tem que reconstruir seu trabalho pedagógico, conhecendo a realidade dos alunos, a forma de organizar os conteúdos para existir inteiração e compreensão, como Menezes e Santos e Araújo (2013) alertam.

A prática pedagógica precisa estar vinculada aos aspectos culturais, históricos e sociais dos educandos, visando à elucidação de questões que realmente importem à comunidade. Se o conteúdo não provoca reflexão sobre o aluno e seu papel no mundo, não é possível ultrapassar os obstáculos. Por isto, a função do mestre é fundamental. Estimula o aluno à libertação quando ele se conscientiza e se reconhece como sujeito de sua história ou o leva à opressão quando o aliena. A partir de tal crença, afirma-se:

[...] cabe ao orientador pedagógico oferecer condições para o desenvolvimento dos alfabetizandos e alfabetizadores, este desenvolvimento conseqüentemente se refletirá na comunidade como um todo, dessa maneira a educação de jovens e adultos torna-se um eficiente instrumento de inclusão social garantindo o processo de autossustentabilidade (ANDRADE, 2004, paginação irregular).

Mais uma vez, está claro que cabe ao alfabetizador atualizar-se constantemente num processo de formação contínua, pois é preciso atingir a condição fundamental de educador, líder teórico e prático do processo de construção de conhecimentos e da cidadania, segundo o pensamento de Piconez (2002). De acordo com Paulo Freire:

Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar esta constatação evidente, enquanto educador ou educadora significa reconhecer-nos outros - não importa se alfabetizados ou participantes de cursos universitários, se alunos de escolas do primeiro grau ou se membros de uma assembleia popular - o direito de dizer à sua palavra. Direito deles de falar a que corresponde o nosso dever de escutá-los (FREIRE, 2001, p. 47).

Neste sentido, percebe-se que visualizar o aluno da EJA com voz e vez requer uma prática escolar comprometida com a formação integral do aluno. Para Teixeira (2006), educar jovens e adultos para a vida é um desafio. Repensar quais são os objetivos, as metas, os enfoques, as epistemologias e as teorias que fundamentam a docência não é tarefa fácil, mas imprescindível. É preciso transmutar a educação para transformar a realidade. Santos (2009) destaca que o educador de jovens e adultos convive, hoje, com situação bastante delicada, pois existe um contingente desse segmento com diferentes expectativas e necessidades, somando-se às enormes diferenças socioculturais existentes entre eles.

Ainda de acordo com Paulo Freire (1979), o professor é apenas um ajustador do aluno em relação à alfabetização / aprendizagem. O educando é quem deve criar o saber. Criar no sentido de fazer a alfabetização de dentro para fora. O saber não tem de ser entendido como algo posto ou doado pelo professor ao aluno. Ao contrário. Adotam-se metodologias capazes de fazer com que tanto o professor quanto o aluno identifiquem os teores imperiosos à aprendizagem. Quer dizer, os conteúdos, se relacionados à realidade onde o educando insere-se, assumem muito mais sentido do que o uso de cartilhas que conduzam o não alfabetizado à condição de objeto e não de sujeito, como Costa (2014) afirma.

Portanto, a formação de professores para a EJA é essencial para garantir educação de qualidade. Somente assim, o educador é capaz de pensar situações didáticas que resultem em bom desempenho em sala de aula. Ademais, cabe a ele mostrar aos alunos integrantes da EJA a importância de continuarem os estudos, a fim de que se tornem cidadãos críticos e reflexivos para que possam interagir de forma participativa perante a sociedade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após as análises realizadas em relação à temática, percebe-se a necessidade de mais reflexões sobre as metodologias aplicadas no ensino de jovens e adultos, uma vez que pesquisar e compreender sobre a organização do trabalho pedagógico para este público-alvo coopera com a qualificação docente. Atualmente, alguns professores buscam formação específica para atuar na modalidade de ensino em foco, o que requer, além de formação satisfatória, comprometimento com a causa, a fim de que o ensino propicie a formação integral e o avanço dos alunos da EJA.

Evidencia-se, ao finalizar a pesquisa, que a metodologia do professor da EJA é de grande importância para que o aluno seja produtivo e continue na busca de conhecimentos impactantes. Há, ainda, necessidade de mais reflexões acerca de novas pesquisas e de maior compreensão sobre as metodologias a serem seguidas por jovens e adultos com a intenção de que tenham acesso, assegurem sua permanência e garantam o sucesso da EJA a partir da oferta de uma educação com qualidade social. Isto corresponde a afirmar que os docentes devem se qualificar com metodologias dinâmicas e atrativas para que possam ajudar na formação do alunado, incluindo-o na sociedade de forma igualitária junto aos que estudam em cursos regulares do ensino formal, o que vai lhe fazer progredir em meio à tessitura social.

O destaque para que os professores da modalidade EJA primem por uma qualificação exclusiva e dinâmica para conseguir despertar o interesse do público-alvo justifica-se pelo fato de que dentre eles, estão, algumas vezes, pessoas marginalizadas ou sem acesso ou oportunidade ao ensino formal na considerada idade ideal. Quanto aos objetivos, cabe aos mestres cumprirem planejamentos e organizarem suas aulas didáticas, pois o estudante da EJA precisa lidar com um corpo docente com preparação pedagógica. O educador não pode ser mero repetidor de metodologias de alfabetização. É preciso dar vida, cor e sabor às aulas e estabelecer diálogo permanente com sua prática diária. Só assim, conseguirá ampliar competências e habilidades docentes ao decorrer da vida.

Ao longo da pesquisa, tanto quando da aplicação da técnica de observação quanto nas entrevistas, percebe-se que os alunos da modalidade em pauta anseiam em manter autonomia e alcançar objetivos e metas. Para isto, há grande preocupação com os profissionais que atuam na área. Como, quase sempre, os indivíduos estão desestimulados, com perceptível baixa autoestima, é necessário “levantar / sacudir” os

estudantes para que possam ver e sentir a importância dos estudos para a vida, tornando-se, de fato, cidadãos, na acepção ampla do termo.

Contudo, no âmbito da educação de jovens e adultos, é preciso dizer que ainda há muito a ser conquistado. Apesar das políticas e da temática constar na agenda do Brasil, muitos pontos precisam ser superados, haja vista a quantidade de jovens e adultos ainda sem ensino fundamental concluído, em áreas urbanas e, sobretudo, em zonas rurais. Em suma, a EJA deve ser vista como prioridade no contexto brasileiro.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. R. **Educação de jovens e adultos**: estratégias e metodologias para uma sustentabilidade local. 2004. Disponível em: <http://www.cereja.org.br/marcia-regina-eja_estrategias_metodologias.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2017.

BORGES, H. da S. **Construção do currículo da educação de jovens e adultos**. Manaus: [s. n.], 2007.

BOUCHERVILLE, G. C. de (Org.). **Educação de jovens e adultos para a diversidade**. Boa Vista: UFRR, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

_____. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 3 mar. 2017.

CAVALCANTE, E. S. L.; CARDOSO, M. A. Reflexões sobre a metodologia utilizada na educação de jovens e adultos: entre o real e o ideal. **Revista Lugares de Educação**, Bananeiras, v. 6, n. 12, p.158-181, jan. / jul. 2016.

COSTA, A. **Formação de professores para a educação de jovens e adultos (EJA): a realidade do nordeste paraense / Amazônia brasileira**. 2014. Disponível em:

<<http://alinecosta3348390.jusbrasil.com.br/artigos/118200815/formacao-de-professores-para-a-educacao-e-jovens-e-adultos-eja>>. Acesso em: 22 jan. 2017.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **A importância do ato de ler**. 27. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, M. **Saber aprender**: um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2003.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **[Informações diversas]**. 2017. Disponível em: <<http://www.ipm.org.br>>. Acesso em: 16 abr. 2017.

JESUS, E. F.; BOUCHERVILLE, G. C. **Metodologias de ensino-aprendizagem aplicadas à sala da educação de jovens e adultos no contexto de Roraima**. Boa Vista, 2013. f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2013.

MENEZES, D. D. B.; SANTOS, M. G. M.; ARAÚJO, M. J. A. Abordagens metodológicas no âmbito da educação de jovens e adultos. In: ENCONTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EDIÇÃO INTERNACIONAL, 6., 2013, Aracaju - SE. **[Anais Online]**, Aracaju: [s. n.], 2013. Disponível em: <http://midia.unit.br/enfope/2013/GT1/abordagens_metodologicas_ambito_educacao_jovens_adultos.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2017.

MOLL, J. **Alfabetização possível**: reinventar o ensinar e o aprender. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

MOTA, R. M. C. **Metodologia usada pelos professores em sala de aula de educação de jovens e adultos**. 2016. Disponível em: <portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/tcc_metodologia.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2017.

PICONEZ, S. C. B. **Educação escolar de jovens e adultos**. 7. ed. São Paulo: Papirus, 2002.

SANTOS, F. L. A. **Educação de jovens e adultos**: o uso do portfólio na formação de alfabetizadores. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2009.

SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

TEIXEIRA, A. N. Educação frente à complexidade: educando jovens e adultos para a vida. In: SHEIBEL, M. F.; LEHENBAUER, S. (Org.). **Reflexões sobre a educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Palloti, 2006.

CAPÍTULO 9 TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E DE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS⁸

Illuska Silva Ferreira
Licenciatura em Letras Português e Matemática
Especialização em Alfabetização e Letramento
E-mail: illuskasf@gmail.com

Maria Juracema Silva Ferreira
Licenciatura em Pedagogia
Especialização em Alfabetização e Letramento
E-mail: juracemasilva@hotmail.com

Velho é aquele que tem diversas idades: a idade de seu corpo, de sua história genética, de sua parte psicológica e de sua ligação com a sua sociedade. É a mesma pessoa que sempre foi. Se foi um batalhador, vai continuar a batalhar; se foi uma pessoa alegre, vai continuar alegrando; se foi uma pessoa insatisfeita, vai continuar insatisfeita; se foi ranzinza, vai continuar ranzinza.

Sempre digo que o velho é um mais: tem mais experiência, mais vivência, mais anos de vida, mais doenças crônicas, mais perdas, sofre mais preconceitos e tem mais tempo disponível. No momento em que utiliza mais sua experiência, a vivência adquirida ao longo da sua vida, aprende a conviver com suas doenças crônicas e próprias da sua idade; elabora suas perdas, não esquecendo seus ganhos; dribla os preconceitos e aprende a utilizar seu tempo. Ele continuará curtindo a vida, gozando as coisas boas e sendo feliz. Fazer planos para o amanhã é viver.

(Guíte I. Zimerman)

1 INTRODUÇÃO

O presente capítulo traz reflexões sobre as tecnologias de informação e de comunicação (TIC) no processo de ensino-aprendizagem na educação de jovens e adultos (EJA), devido à necessidade de seu uso no ensino, visando à melhoria da aprendizagem, instigando o discente a buscar novos conhecimentos via mídias virtuais. Com o passar dos anos, as TIC vêm tomando grande proporção e o acesso às informações está cada vez mais propício na sociedade do século XXI. Assim, este

⁸ Texto fundamentado em TCC intitulado de forma similar sob a orientação da Professora Maria Fátima Paula dos Santos.

capítulo pretende analisar o uso das tecnologias de informação e de comunicação para melhoria nos processos de ensino-aprendizagem na EJA.

Trata-se de pesquisa de caráter bibliográfico, independentemente do suporte impresso ou digital e dos materiais vinculantes dos conteúdos, sejam livros, capítulos, artigos, comunicações, monografias, etc. etc. Dentre os teóricos consultados, cita-se a contribuição de Kalinke (1999); Sancho (2001); Santarosa e Conforto (2012); Silva (2003); e Valente (1991, 1998, 1999); dentre outros estudiosos que se dedicam a rever a importância das mídias digitais e sua inclusão na EJA.

A partir de discussões sobre a inclusão digital no ensino, é possível perceber sua relevância no contexto. A tecnologia não precisa de meios físicos, uma vez que o acesso ao fluxo informacional depende apenas de inovações tecnológicas mais e mais avançadas. A partir do pressuposto ora exposto, destaca-se a necessidade de se trabalhar com os meios tecnológicos em sala de aula, despertando no aluno curiosidade e interesse frente à disseminação das mídias digitais. Isto é, as discussões no meio universitário e social acerca da mídiatização no ensino-aprendizagem são de fundamental importância, até porque

[...] nenhuma tecnologia é um fim em si própria. Precisa estar vinculada à qualidade de vida da população [...] Em termos nacionais, a democratização das informações e a estratificação social menos desigual são mais aparentes do que real. O gerenciamento das informações continua submetido a critérios governamentais-privados, sem interferência direta do grande público; os contrastes entre os vários brasis persistem, com profundas diferenças regionais e estaduais. Além do mais, não basta ter acesso ao circuito informativo para participar das decisões públicas. Muitos brasileiros recebem informações por meio do rádio, da TV [televisão], do jornal diário. Mas muitos continuam à margem do debate público, por não captarem a essência dos fatos. Indiferente ao avanço tecnológico, o estágio socioeconômico predominante da população corresponde à saída da oralidade para a audiovisualidade, sem sequer o domínio da leitura (TARGINO, 1997, p. 74).

2 TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E DE COMUNICAÇÃO: BREVE HISTÓRICO

Durante o século XX, basicamente entre 1940 e 1970, uma nova era de desenvolvimento começa. É quando surge a impressão; as ilustrações via desenhos e símbolos, entre outros tipos de imagens. Graças às ilustrações, à época, é possível repassar informações a certos grupos sociais, tornando o manancial informacional cada

vez mais acessível a indivíduos e grupos sociais. Em 1860, surge outro meio de comunicação, o telefone, que até os dias atuais, persiste como importante na interação entre as pessoas. Por volta de 1924, surge a TV, estabelecendo um elo entre sociedade e informações veiculadas por meio de jornais.

Com o passar dos anos, a evolução tecnológica apresenta novas ferramentas como necessidade no processo de integração entre os indivíduos. As TIC surgem na metade da década de 70 (século XX) no período da terceira Revolução Industrial e da revolução informacional e avançam vertiginosamente. Embora seja difícil estabelecer um marco unívoco, em geral, costuma-se dizer que o avanço das TIC se dá com força total desde a década de 90 do século citado, com o intuito de receberem, transmitirem e repassarem informações de forma rápida através dos meios de comunicação, das telecomunicações e da internet (ou Grande Rede ou Rede).

Sem preocupação de sequência temporal rigorosa, acrescenta-se que, no decênio 60, século XX, nos Estados Unidos da América (EUA), surge uma nova sociedade. É o auge do empreendimento militar ao longo da Guerra Fria, período em que há constante preocupação com possível ataque militar da então União das Repúblicas Socialistas Soviéticas ou simplesmente União Soviética, hoje, a extinta URSS. Tal preocupação resulta na solicitação da *Advanced Research Projects Agency* (ARPA) para desenvolver uma rede de telecomunicações que não fosse interrompida por eventuais danos locais. Sendo assim, a ARPA não poderia, naquele momento histórico, possuir uma central para evitar sua possível destruição.

Ao final da Guerra Fria, as TIC se expandem com vigor, trazendo múltiplas inovações, a exemplo da TV, do telefone e do rádio, dos *personal computers* / computadores pessoais (PC), do *modem*, dos celulares, *smartphones*, *tablets* e muitos outros, com ênfase para a internet, que têm permitido ao ser humano comunicação mais rápida. Atualmente, na chamada sociedade da informação, sociedade do conhecimento, sociedade do aprendizado ou sociedade da recomendação, as informações, os conhecimentos e as recomendações advindas dos pares representam a maior fonte de riqueza. Neste contexto, ressalta-se a relevância da colaboração tanto do corpo docente quanto dos discentes e de toda a comunidade escolar. Decerto, a infraestrutura é indispensável para a consecução do processo, o qual envolve todo um conjunto, para que assim haja progressão e inserção das TIC na educação, em especial, na EJA, seja na alfabetização, seja no letramento.

Referindo-se à Grande Rede, Santos (2003, p. 3) chama atenção para a chamada exclusão digital, aqui tão somente mencionada:

[...] constatando que a internet é uma infovia de mão dupla dá para inferir que a falta de acesso alija o cidadão pobre dos circuitos econômicos dominantes, e mais: retira-lhe a possibilidade de incluir na Rede o padrão cultural da sua realidade local. Portanto, incluir digitalmente é facilitar o acesso dos excluídos ao novo modo de produção e estilo de desenvolvimento social e cultural.

Sem dúvida, a internet vem se tornando cada vez mais importante na dita sociedade contemporânea, onde os cidadãos interagem com facilidade e rapidez espantosa. Levando em conta benefícios e malefícios subjacentes à internet, Simões (2009, p. 11) assegura com veemência que a Rede

[...] permite a pluralidade e a participação, ainda que de certa forma neste meio também exista a reprodução de padrões sociais já existentes. As sociabilidades são firmadas especialmente em laços fracos, as identidades mudam, as fronteiras são quebradas, as incertezas navegam junto com os indivíduos neste oceano, que ao mesmo tempo permite novas experiências com o pensamento e a cognição, em tempo real e em constante processo de ressignificação.

Contudo, há mais vantagens do que desvantagens na adoção de inovações tecnológicas. Além de proporcionar comunicação mais efetiva entre os indivíduos, a Rede e as demais tecnologias favorecem acesso às informações que suprem as demandas dos indivíduos e se fazem presentes no cotidiano.

2.1 Tecnologias de informação e de comunicação: educação de jovens e adultos

Como dito anteriormente, as TIC exercem papel importante tanto na comunicação quanto em todos os setores da vida pessoal. Com relação aos avanços tecnológicos, conforme Kalinke (1999, p. 15),

[...] os avanços tecnológicos estão sendo utilizados praticamente por todos os ramos do conhecimento. As descobertas são extremamente rápidas e estão à nossa disposição com uma velocidade nunca antes imaginada. A internet, os canais de televisão a cabo e aberta, os recursos de multimídia estão presentes e disponíveis na sociedade. Estamos sempre a um passo de qualquer novidade. Em contrapartida, a

realidade mundial faz com que nossos alunos estejam cada vez mais informados, atualizados, e participantes deste mundo globalizado.

As tecnologias estão sendo utilizadas em todas as áreas do conhecimento, tendo em vista que o acesso às informações está cada vez mais fácil e prático e a velocidade em que transcorrem as informações é impressionante. Através da internet, da TV e de outros recursos multimidiáticos, é possível estar sempre a par das situações do dia a dia. Partindo deste princípio, surge a necessidade de se pensar sobre a importância do uso das TIC no ensino, mais precisamente na EJA. Se o ambiente virtual e as tecnologias assumem papel importante, ressalta-se que:

[...] na contemporaneidade não se pode descartar o ambiente virtual multimídia e o papel das TIC [...] como recursos pedagógicos à ação do professor, pelo que têm possibilitado o desenvolvimento de processos de aprendizado, ao acelerarem o ritmo e a quantidade de informações disponibilizadas, ao favorecerem o surgimento de novas linguagens e sintaxes, enfim, ao criarem novos ambientes de aprendizagem que podem ser postos a serviço da humanização e da educação de sujeitos (BRASIL, 2009, p. 33-34).

Nos dias atuais, mais e mais, os meios virtuais são vistos como instrumentos de significativa importância e vêm desempenhando papel relevante, tendo como base os recursos pedagógicos e sua relação com o professor que têm proporcionado melhor qualidade de ensino. Sendo assim, Ferreiro (1999) considera relevante o trabalho que disponibiliza outras tecnologias para a produção intelectual, principalmente, no caso de alunos jovens e adultos, podendo contribuir com seu ensino-aprendizagem. Ao conhecer e aprender a utilizar as TIC, tal tipo de público supera as barreiras impostas pela idade, passando a se sentir incluído na sociedade do conhecimento (ALENCAR; MARTINS, 2015).

A inserção digital de anos da educação de jovens e adultos propicia o acesso a várias informações e, principalmente, promove possibilidades de inclusão social. Porém, como discutido no capítulo oito intitulado “Educação de jovens e adultos”, ainda há muito a ser feito e superado, tendo em vista que a falta de professores capacitados para trabalhar com as tecnologias inovadoras interfere negativamente no desenvolvimento de aulas para a EJA mediante o uso das TIC. Logo, quanto mais conhecimentos os corpos docente e discente adquirirem frente à adoção dos artefatos tecnológicos, mais informações, os jovens e os adultos vão conseguir absorver. A

quebra de barreiras face à adaptação ao universo tecnológico por parte dos envolvidos no universo da EJA possibilita, inegavelmente, a busca de novas informações e de novos conhecimentos, melhorando o autoconhecimento dos alunos e lhes favorecendo uma visão de mundo mais ampla.

3 RECURSOS TECNOLÓGICOS EM SALA DE AULA

Impossível negar que os artefatos tecnológicos têm contribuído de forma significativa tanto no meio social quanto no meio educacional. Neste sentido, o uso dos recursos tecnológicos vem se apresentando como possível solução para o aperfeiçoamento do ensino. Afinal, quaisquer professores devem inovar a cada aula, em busca de técnicas e de métodos que despertem o interesse por parte dos alunos. A este respeito, Leite (2000, p. 54) afirma que:

[...] a associação de inovação com novidade, mudança e reforma chama atenção. Nesse particular, a novidade é uma questão qualitativa da introdução de algo ainda não estreado, não visto antes. Na sequência, a ideia de mudança guarda o sentido da mudança provocada, podendo ser temporária a até parcial. A mudança produz alteração na situação, nas circunstâncias em nível individual.

Quando se buscam inovações em sala de aula, a atenção dos alunos é crescente, pois o elemento novo sempre encanta e atrai o público-alvo. É preciso existir mudanças no ensino, tanto nas metodologias quanto nos recursos utilizados em classe. Silva (2005) acrescenta que as mudanças educacionais dependem, *a priori*, do nível de maturidade intelectual e emocional dos mestres para que suscitem a curiosidade, o entusiasmo e o interesse do alunado visando solidificar a motivação e o diálogo aberto.

Reitera-se que o ser humano está inserido numa era tecnológica, em que a necessidade de aperfeiçoamento e de aprimoramento de habilidades, a cada dia, estão mais urgentes para o ser humano, em sua condição de indivíduo e de profissional. Para Kenski (2010, p. 17), hoje, são comuns as expressões “sociedade tecnológica”, “a tecnologia invadiu nosso cotidiano”, o que, às vezes, causa certo receio nas pessoas e nas coletividades, que se assustam com as possibilidades demonstradas nos filmes de ficção científica, quando as TIC passam a ter domínio sobre os seres humanos.

A tecnologia faz parte de nossa vida em todos os aspectos, por exemplo, comer só é possível graças à tecnologia de talheres, pratos, geladeira, fogão, micro-ondas e

assim sucessivamente. Os artefatos tecnológicos marcam presença em todas as atividades da rotina do homem comum, cuja execução requer produtos e equipamentos resultantes de estudos, planejamentos e construções. Assim, é evidente que ciência e tecnologia estão no entorno de qualquer indivíduo, o que torna a humanidade gradativamente mais dependente do avanço da C&T. A partir deste princípio, o ensino-aprendizagem na escola assume importante papel em conjunto com pais e professores na construção de conhecimentos necessários aos discentes. Para Moran (2000, p. 36), a educação escolar precisa incorporar as novas linguagens, além de desvendar os seus códigos e “dominar as possibilidades de expressão e as possíveis manipulações. E é importante educar para usos democráticos, mais progressistas e participativos das tecnologias, que facilitam a evolução dos indivíduos.”

É papel da escola inserir novas linguagens, proporcionar ao aluno o uso das mídias virtuais e / ou promover o uso das TIC, tendo como fundamento o fato de que procedimentos e artefatos tecnológicos propiciam a evolução dos indivíduos. Conseqüentemente, a tecnologia deve ser aplicada no ensino como ferramenta essencial para a construção do ensino e da aprendizagem. Com relação à aplicação das inovações tecnológicas no ambiente escolar, Passerino (2001, p. 4) enfoca que “as tecnologias aplicadas à educação devem ter como função principal serem ferramentas intelectuais que permitam aos alunos construir significados e representações próprias do mundo”, tanto individualmente quanto coletivamente. O professor, como mediador de conhecimentos, em conjunto com a escola, pais ou responsáveis, deve orientar os alunos sobre o uso das tecnologias, ensinando-os sobre os benefícios que podem trazer e demonstrar que, por meio de estudos e pesquisas, a disponibilidade de informações é, gradativamente, mais presente e importante na denominada e já citada chamada sociedade da informação.

Ainda sobre a aplicação da tecnologia em sala de aula, Almeida (2007) apresenta a utilização das tecnologias como processo educativo que proporciona novos espaços de ensinar e aprender mesmo em ambientes ditos tradicionais. As reais contribuições das TIC para a educação surgem à medida que são utilizadas como mediadoras para a construção do repertório cognitivo. É evidente que, além de proporcionar clima propício ao aluno, a aplicação dos instrumentos tecnológicos, ênfase para a Grande Rede, contribui de forma significativa para a apreensão de novos conhecimentos. As tecnologias interferem no modo de agir do homem contemporâneo,

favorecendo interação social, que também incrementa a chance do avanço do ensino-aprendizagem. De acordo com Silva (2005, p. 45),

[...] a informática na educação não deve ser concebida como uma disciplina do currículo e sim como um recurso de apoio na integração dos conteúdos curriculares. A finalidade da informática na educação não se encerra em ensinar técnicas de digitações aos alunos como imaginava ser o início da implantação no interior das escolas. A informática deve ser articulada na educação para melhorar a ecologia cognitiva dos alunos, como também para dirimir e ajudar aqueles que estão com a aprendizagem aquém da esperada.

É notável o quão é importante a inserção da informática no ensino, sendo que tal disciplina deve estar relacionada a um recurso em que os conteúdos curriculares estejam vinculados à educação. Não se trata de restringir a informática ao ensino de digitação, e, sim, promover a oportunidade de utilizar com racionalidade as potencialidades da internet no que concerne às suas características centrais, quais sejam, interatividade, hipertextualidade, convergência de mídias, tratamento personalizado, dinamicidade e busca pelo lucro.

É óbvio que não se relega, aqui, em meio às tecnologias de informação e de comunicação na educação de jovens e adultos, a falta de habilidade por parte de alguns professores em manusear as TIC em sala de aula. Porém, na atualidade, os mestres tendem a se adequar aos novos métodos de ensino, buscando inovar suas metodologias através da adoção das tecnologias, até porque o uso pedagógico do PC permite ao docente percorrer concepções de aprendizagem que se contrapõem à escola tradicional, onde a relação que o sujeito estabelece com o objeto define novos universos de construção do conhecimento.

No caso, “o objetivo da formação desse profissional não deve ser a aquisição de técnicas ou metodologias de ensino, mas de conhecer profundamente o processo de aprendizagem”, segundo palavras de Valente (1991, p. 31). A implantação das TIC em classe é o primeiro passo a ser dado na esfera escolar, seguida da capacitação dos profissionais na área tecnológica para melhor atender ao corpo discente, propiciando melhor aprendizado por meio dos métodos digitais. A inclusão dos meios tecnológicos e a comunicação em sala de aula são essenciais, pois o uso dos instrumentos está presente no dia a dia, sendo importante e indispensável na sociedade moderna.

3.1 Docente e aluno no ensino-aprendizagem mediado pelas tecnologias

Dentre os sérios desafios da prática docente está tanto a forma de ensinar quanto os recursos ora utilizados, o que incorpora o fato de a escola não ter ou não saber lidar com as TIC. Ressalta-se que o binômio ensino-aprendizagem depende não só do professor, mas, também, do próprio aluno, o qual deve manter interesse e curiosidade na busca dos conhecimentos mediados pelos mestres. O docente tende a inovar os métodos de ensino por intermédio da pesquisa, enfatizando temas que integram o cotidiano dos alunos. É indiscutível que um depende do outro para melhor progressão do ensino e da aprendizagem. Daí, Straub (2002, p 28) acreditar que as competências dos educadores conquistam novos contornos a cada momento:

[...] o que se observa é que o ensino deixa de ser centralizado no professor e avança para centralização da aprendizagem no aluno. A construção do conhecimento do aluno deve ocorrer por meio de um processo interativo deste com o professor, no qual o professor será mediador do processo de ensino-aprendizagem através da mediação das tecnologias de informação e de comunicação, principalmente, o computador e a internet.

Assim, como já visto, o mestre não é mais o cerne das atenções no ensino-aprendizagem. A construção de conhecimentos envolve, agora, todo um conjunto, incluindo tanto alunos quanto família, coletividade, comunidade escolar, em especial, corpo docente e corpo discente. Cabe ao professor, em suas aulas, fazer uso dos PC e da internet, reiterando Moran (2000, p. 30-31), para quem o papel do professor pode ser assim descrito:

Orientador / mediador intelectual – informa, ajuda a escolher as informações mais importantes, trabalha para que elas sejam significativas para os alunos, permitindo que eles a compreendam, avaliem – conceitual e eticamente –, reelaborem-nas e adaptem-nas aos seus contextos pessoais.

Orientador / mediador emocional – motiva, incentiva, estimula, organiza os limites, com equilíbrio, credibilidade, autenticidade e empatia.

Orientador / mediador gerencial e comunicacional – organiza grupos, atividades de pesquisa, ritmos, interações. Organiza o processo de avaliação.

Orientador ético – ensina a assumir e vivenciar valores construtivos, individual e socialmente, cada um dos professores colabora com um pequeno espaço, uma pedra na construção dinâmica do “mosaico” sensorial-intelectual-emocional-ético de cada aluno.

Dizendo de outra forma, o professor assume o papel de mediar, facilitar, incentivar, desafiar e analisar sua prática pedagógica, tecendo conhecimentos por meio da busca através da navegação, comunicação, exploração de conteúdos, organização, elaboração e transformação. Para Santarosa e Conforto (2012, p. 33), “[...] os recursos tecnológicos devem instituir estratégias de mediação para promover a superação de conceitos cristalizados que moldam processos socioculturais, entre eles os que estruturam a escolarização.” Em contraponto, Almeida (1998, p. 66) adianta que a atuação docente não pode se limitar simplesmente a fornecer informações aos alunos, até porque o PC pode atuar como veiculador (transmissor / receptor) de informações, às vezes, de forma mais eficiente do que o professor.

Sobre a temática, Ramos e Carmo (1999, p.11) afirmam:

[...] a implantação da informática como auxiliar do processo de construção do conhecimento implica mudanças na escola que vão além da formação do professor. É necessário que todos os segmentos da escola – alunos, professores, administradores e comunidades de pais – estejam preparados e suportem as mudanças educacionais necessárias para a formação de um novo profissional.

Os recursos computacionais por si só não desempenham as funções esperadas se não forem mediados por professores capacitados, como Santarosa e Conforto (2012) acreditam. Isto é, o computador por si só não é suficiente. O professor deve se capacitar para utilizá-lo em prol do aluno e de sua prática docente, de modo que todos – alunos e professores – façam uso das potencialidades da Grande Rede.

A internet, este espaço propiciador da Rede, permite a pluralidade e a participação, ainda que de certa forma neste meio também exista a reprodução de padrões sociais já existentes. As sociabilidades são firmadas especialmente em laços fracos, as identidades mudam, as fronteiras são quebradas, as incertezas navegam junto com os indivíduos neste oceano, que ao mesmo tempo permite novas experiências com o pensamento e a cognição, em tempo real e em constante processo de ressignificação (SIMÕES, 2009, p. 11).

Como antes dito, a internet é uma ferramenta que facilita a interação no meio social, tendo em vista as possibilidades que oferece. É notório o quanto o uso das TIC

e da internet é importante. São ferramentas essenciais na busca de conhecimentos e promovem vinculação entre os indivíduos, no momento em que permitem o intercâmbio de informações necessárias à produção de saberes, ampliando sua visão sobre o mundo e suas divergências. Além do mais, é importante lembrar:

[...] a imprensa nacional tem, mais e mais, destinado espaço à internet. No entanto, para o grande público, persistem dúvidas em torno de seu significado, pois para entender a internet, é preciso perceber a revolução que vem se processando, em termos mundiais, no meio da telemática – tele (comunicações) + infor (mática), acarretando uma série de avanços tecnológicos denominados de "a grande revolução tecnológica", que tem como ponto básico, o número de informações que se publica a cada instante, com cerca de mil livros editados no mundo, por dia, acentuando o risco de desatualização dos indivíduos (TARGINO, 1997, p. 84).

3.2 Formação docente para o uso das tecnologias

O risco de desatualização a que a autora supra faz menção atinge em cheio os docentes. Com o avanço e o surgimento das tecnologias, vive-se num cenário totalmente digital, onde as disponibilidades de informações estão cada vez mais acessíveis e numa rapidez impressionante. À medida em que o professor tende a aderir às TIC, às vezes, descobre sua própria dificuldade em lidar com os equipamentos impostos pelo avanço das tecnologias, reforçando o quanto a formação do professor é importante para a inserção das tecnologias como recursos pedagógicos, uma vez que exige dos docentes habilidade múltipla no manuseio instrumental. Contudo, Santarosa e Conforto (2012, p. 34) ressaltam:

Independente (*sic*) do contexto político, sociocultural e econômico, Estado e municípios devem incorporar em seus planos de Governo, ações que impulsionem a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Processos de formação docente estão no conjunto das ações governamentais que, de forma mais afirmativa, iniciam a caminhada rumo à educação inclusiva e fazem avançar de forma mais eficiente e segura.

Mediante tal exposição, afirma-se ser dever tanto dos Estados quanto dos municípios implantarem em seu plano de ação projetos que viabilizem a formação do docente para trabalhar com inclusão digital em sala de aula, isto é, as ações a serem implantadas e implementadas devem primar pela inclusão social. O curso de formação

de professores em tecnologias de informação e de comunicação, por exemplo, mantém os seguintes objetivos:

- ❖ Aperfeiçoar e formar, em serviço, com efetiva docência na educação básica, para apropriação e aplicação pedagógica das tecnologias de informação e de comunicação.
- ❖ Utilizar, no contexto educativo, tecnologias de informação, recursos computacionais e objetos de aprendizagem acessíveis, com criticidade e autonomia, para projetar a escola como tempo-espço integrador e de incentivo à inserção sociodigital.
- ❖ Experimentar, projetar e desenvolver ações pedagógicas significativas, mediadas pelas tecnologias digitais de informação e de comunicação (BRASIL, 2017).

A emergência de cursos de formação continuada em tecnologias da informação e comunicação acessíveis, a exemplo do citado neste momento, que priorizem a capacitação docente na utilização das TIC em sala de aula vêm sendo de fundamental importância. Seus propósitos estão sempre relacionados com a aplicação das tecnologias no ensino, a promoção de integração e de inclusão digital dos discentes com o intuito de discernir ações pedagógicas mediadas pelos meios digitais. Afinal, o domínio dos meios tecnológicos pelos professores, sem dúvida, lhes serve de garantia e segurança com relação à busca de informações para repassar, de forma clara e significativa, conhecimentos necessários ao aprendiz. Moura e Brandão (2013, p.11) vão além e enfatizam que:

[...] na formação de professores, é exigido [...] que saibam incorporar e utilizar as [...] tecnologias no processo de aprendizagem, exigindo-se uma nova configuração do processo didático e metodológico tradicionalmente usado em nossas escolas nas quais a função do aluno é a de mero receptor de informações e uma inserção crítica dos envolvidos, formação adequada e propostas de projetos inovadores.

Logo, a capacitação do docente é essencial. Os professores precisam fazer uso das tecnologias no ensino, partindo de novas metodologias, que permitam promover efetiva interação, criando um ambiente propício à construção e ao intercâmbio de conhecimentos entre professores e alunos. Como o elemento novo tende sempre a ser

bem-vindo, o interesse pelas aulas tende a conquistar cenário inovador e maior adesão, sempre na busca incessante por novidades, consubstanciando a formação contínua.

Em se tratando da modalidade de formação em discussão, para Libâneo (2004, p. 227), a educação continuada “[...] é um prolongamento da formação inicial, visando ao aperfeiçoamento teórico e prático no próprio contexto de trabalho e desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla”, partindo do princípio de que os mestres possuem formação específica. É a formação continuada que serve de baliza para o aperfeiçoamento do que já se sabe ou do que já se tem algum conhecimento.

Portanto, a formação docente é indispensável, ainda mais quando se trata da utilização dos recursos tecnológicos em sala de aula, exigindo que o mestre se adapte à era digital por meio de capacitações e orientações de como manusear os equipamentos necessários para a execução de seus planos de aula, visando à realidade dos alunos. É preciso, porém, no momento em que ocorre a interação em sala de aula, dosar o conteúdo de acordo com as experiências vividas pelos discentes. Conhecer e saber utilizar os recursos tecnológicos é fundamental para que a inclusão digital aconteça no ambiente escolar, tendo em vista que as TIC, se usadas adequadamente, facilitam a aprendizagem e promovem comunicação de forma divertida entre aluno e professor, o que concorre para estabelecer relação de confiança entre ambos os segmentos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notável o quanto as tecnologias de informação e de comunicação são essenciais tanto para sociedade quanto para o ambiente escolar, ou seja, o uso das tecnologias em sala de aula é indispensável, embora ainda seja visto como desafio a ser superado. Sobretudo em algumas regiões menos desenvolvidas da Brasil, parte dos professores não está preparada para o uso desses artefatos, o que os deixa à margem da atualização em torno de temas nacionais e internacionais que circulam com rapidez na Grande Rede.

Ressaltam-se, assim, o papel e o compromisso do docente perante os alunos, levando sempre em conta a realidade de cada coletividade, o que não exime sua responsabilidade em despertar no alunado o gosto pelo ensino mediado pelas tecnologias. Outro elemento importante é o fato de alguns educandários não terem estrutura física para atender aos alunos, comprometendo o processo de ensino via TIC.

A capacitação docente para o manuseio das tecnologias também figura como entrave que tende a ser superado, haja vista que a formação continuada possibilita segurança e permite ao professor trabalhar vivências diferentes para que desenvolva um trabalho acessível e atraente aos olhos do alunado.

No caso específico da educação de jovens e adultos, esta é ainda mais restrita. Alguns alunos da modalidade veem o uso das inovações tecnológicas como barreira, ainda mais quando os recursos não são utilizados por seus mestres cotidianamente. É importante que a escola em conjunto com pais, alunos e professores busquem, através das TIC a serem implantadas em sala de aula, melhor interação e busca de informações necessárias à sociedade contemporânea. Afinal, como visto no decorrer do capítulo, a internet é um dos instrumentos que promove comunicação e acesso em tempo hábil e sem levar em conta as distâncias espaciais.

Como Moran (2000, p. 53) adianta, “[...] a internet é uma mídia que facilita a motivação dos alunos, pela novidade e pelas possibilidades inesgotáveis de pesquisa que oferece.” No entanto, no momento histórico da realidade de muitas escolas municipais brasileiras, é preciso priorizar o papel que as tecnologias exercem no meio social, sua relevância, sua abrangência, e, por fim, sua aplicação na EJA, tendo como base o fato de que o ambiente escolar, em qualquer circunstância, é sempre propício tanto na questão de estrutura quanto na relação com todos os que integram a instituição de ensino. É a confirmação de palavras de Behrens (2000, p. 77), quando afirma: “[...] num mundo globalizado, que derruba barreiras de tempo e espaço, o acesso à tecnologia exige atitude crítica e inovadora, possibilitando o relacionamento com a sociedade como um todo.”

Assim, o uso das tecnologias, além de proporcionar interação entre os cidadãos, não importam as características individuais, ultrapassa os limites propostos em determinado tempo e espaço. Com relação à prática pedagógica, as TIC conformam-se como elementos básicos em sala de aula, desde que o docente esteja devidamente capacitado para utilizá-las, instigando os alunos à busca de possíveis soluções por meio de estudo e de pesquisa para a necessária construção de novos conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, G. A.; MARTINS, D. J. S. Inclusão digital e alfabetização de jovens e adultos: um relato de experiência utilizando *softwares* livres. **Revista Tecnologias na Educação**, [S. l.], ano 7, n. 12, p., jul. 2015.

ALMEIDA, M. E.B. Da atuação à formação de professores. In: _____. **Salto para o futuro: TV e informática na educação**. Brasília: SEED, 1998.

_____. Tecnologias digitais na educação: o futuro é hoje. In: ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO, 5., 12-13 nov. 2007, Rio de Janeiro – RJ. [**Anais Online...**] Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 2007.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE / CEB n.1**, de 5 de julho de 2000. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação e jovens e adultos. Brasília, 2000.

_____. **Documento base nacional preparatório a VI CONFINTEA**. Brasília, 2009.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. 2017. **Curso de Formação Continuada em Tecnologias da Informação e Comunicação Acessíveis**. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/niee/fnde20132/index.htm>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma. In: MORAN, J. M. (Org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1999. v. 2.

KALINKE, M. A. **Para não ser um professor do século passado**. Curitiba: Expoente, 1999.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2010.

LEITE, D. Conhecimento social na sala de aula universitária e a autoformação docente. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: INEP, 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000. p. 11-66.

MOURA, E.; BRANDAO, E. J. R. O uso das tecnologias digitais na modificação da prática educativa escolar. **Revista Fazer**, [S. l.], v. 1, p. 1-17, 2013.

PASSERINO, L. M. Informática na educação infantil: perspectivas e possibilidades. In: ROMAN, E. D.; STEYER, V. E. (Org.). **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado**. Canoas: ULBRA, 2001.

RAMOS, F. A.; CARMO, P. E. R. **As tecnologias de informação e de comunicação (TIC) no contexto escolar**. 1999. Disponível em: <<http://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/as-tecnologias-informacao-comunicacao-t>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

SANCHO, J. M. (Org.). **Para uma tecnologia educacional**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SANTAROSA, L. M. C.; CONFORTO, D. **Formação de professores em tecnologias digitais acessíveis**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

SANTOS, A. Q. Inclusão digital e desenvolvimento local no Brasil. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DEL CLAD SOBRE LA REFORMA DELESTADO Y DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA, 8., 2003, Panamá – Panamá. [**Anais Online...**] Caracas: CLAD, 2003.

SILVA, A. P. de P. **O uso educativo das tecnologias da informação e da comunicação: uma Pedagogia democrática na escola**. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

SIMÕES, I. de A. G. A sociedade em Rede e a cibercultura: dialogando com o pensamento de Manuel Castells e de Pierre Lévy na era das novas tecnologias de comunicação. **Revista Eletrônica Temática**, ano V, n. 5, p. 1-11, maio 2009.

STRAUB, S. L. W. **O computador no interior da escola pública**: avanços, desafios e perspectivas do / no ProInfo. Florianópolis: UFSC, 2002. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

TARGINO, M. das G. The social impact of the Internet: does it promote diversity, access and participation? In: CLICHE, D. **Cultural ecology**: the changing dynamics of communications. London: International Institute of Communications, 1997. p. 72-87.

VALENTE, J. A. (Org.). Computadores e conhecimento: repensando a educação. In: _____ . **Diferentes usos do computador na educação**. São Paulo: Unicamp / NIED, 1991.

_____. **Diferentes abordagens de educação a distância**. 1999. Disponível em: < <http://www.proinfo.mec.gov.br>>. Acesso em: 1 mar. 2017.

_____. **Logo**: conceitos, aplicações e projetos. São Paulo: McGraw-Hill, 1998.

CAPÍTULO 10 LETRAMENTO DIGITAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS⁹

Ivanete Lustosa
Graduação em Pedagogia
Especialização em Alfabetização e Letramento
E-mail: ivanete-lustosa@bol.com.br

Luciana de Lima
Graduação em Pedagogia
Especialização em Alfabetização e Letramento
E-mail: ludelimalt@bol.com.br

Sebastiana Dalva Valentim Martins
Graduação em Pedagogia
Especialização em Alfabetização e Letramento
E-mail: sebastianadalva2014@hotmail.com

O verdadeiro perigo não é que computadores começarão a pensar como homens, mas que homens começarão a pensar como computadores.

(Sydney J. Harris)

1 INTRODUÇÃO

O letramento digital é considerado como um direito de todos os indivíduos, assumindo o posto de uma das funções sociais da escola e um elemento indispensável para a inclusão social. É indiscutível a relevância do letramento digital ou eletrônico para a inclusão social e a democratização do conhecimento, o que prevê a formação continuada dos educadores e educandos da educação de jovens e adultos (EJA), contribuindo para o aprimoramento teórico, o domínio de determinadas habilidades e competências necessárias para o sucesso do cidadão na atual sociedade tecnológica.

No mundo em que se vive hoje, no qual o uso das tecnologias digitais e dos sistemas de informação permeiam as relações sociais, o letramento digital configura-se como condição básica para a inserção das pessoas nas práticas sociais. As grandes inovações tecnológicas ocorridas nas últimas décadas resultam na inclusão de *personal computers* / computadores pessoais (PC) nas escolas. Ainda que, proporcionalmente pouco utilizados em determinadas regiões brasileiras, eles vêm modificando o cenário escolar, trazendo desafios para os professores que se veem

⁹ Texto fundamentado em TCC intitulado de forma similar sob a orientação da Professora Maria de Fátima Uchôa de Castro Macedo.

diante de novas situações pedagógicas, geradas pelo acesso à informação e pela participação ativa do alunado no processo de ensino-aprendizagem.

O papel dos docentes, mais uma vez, mostra-se fundamental para estimular os alunos a buscarem o letramento digital, orientando-os a utilizar os PC e as redes sociais de maneira segura, crítica e autônoma, dentro ou fora da escola. Para isto, é preciso que o próprio mestre seja digitalmente letrado, o que demanda formação continuada, como mencionado. Diante do visto até então, este capítulo discute a temática letramento digital como procedimentos de comunicação que visam incluir os jovens e adultos inseridos na EJA no mundo tecnológico, com o objetivo macro de analisar as dificuldades da inclusão digital na educação de jovens e adultos. De forma mais específica, pretende: (a) estabelecer a diferença entre alfabetização e letramento digital; (b) identificar os aspectos motivadores da exclusão digital de jovens e adultos; (c) analisar os desafios atuais enfrentados pela inclusão digital.

De natureza bibliográfica, a pesquisa recorre a um eixo teórico que se centra em diferentes estudiosos, a exemplo do renomado educador brasileiro Paulo Freire; do educador Douglas A.J. Belshaw; do médico e sociólogo em ciência da informação e da comunicação, Pierre Lévy, que prioriza o impacto da internet na sociedade e o virtual; e da educadora Magda Becker Soares, dentre outros, para os quais, diante das inovações tecnológicas, a inclusão digital figura como grande desafio e, ao mesmo tempo, como necessidade política, social, econômica e cultural, pois, cada vez mais, a sociedade informatiza-se e recorre às tecnologias de informação e de comunicação (TIC). Entretanto, reitera-se que compete aos educadores disponibilizarem tais recursos, porquanto o âmbito escolar é o segmento mais propício ao combate à exclusão digital, fazendo com que as TIC colaborem com a construção do processo de ensino-aprendizagem.

2 LETRAMENTO DIGITAL: CONCEITOS E EVOLUÇÃO

O termo letramento digital não surge de repente. Ao contrário, é fruto de muitos estudos e pesquisas e relaciona-se com outro termo – letramento visual –, haja vista que na definição desta última expressão, surgem aspectos ligados à mídia. Isto se justifica porque, conforme Belshaw (2011) descreve, nas principais definições de letramento, ao final dos anos 60 do século XX, os teóricos sentem a ausência de elementos relacionados à natureza cada vez mais visual dos meios de comunicação

produzidos pela sociedade da época. Assim sendo, desde esse período, o termo letramento tecnológico ganha aceitação devido aos efeitos econômicos que amedrontam as nações mais arreas às tecnologias em relação às demais. Sua definição, de início, está vinculada tão somente às demandas econômicas e às questões políticas.

Apesar da crescente competição entre os países, emerge certo nível de conscientização e de reconhecimento de que as TIC favorecem o letramento, indo bem além da alfabetização como decodificação do alfabeto. Isto reforça a expansão do termo e de sua definição, remetendo às habilidades para lidar com as tecnologias, sem incluir, no entanto, juízo de valor acerca das consequências da adoção dos artefatos tecnológicos. Inexiste distinção clara entre letramento ancorado na escrita e letramento tecnológico, já que todos os modos de comunicação são vistos como tecnológicos.

Na verdade, a expressão letramento digital recebe influências de vários outros termos, tais como letramento visual, letramento computacional, letramento sobre as TIC e letramento informacional. Porém, nenhum desses conceitos corresponde às definições do que se espera de alguém digitalmente letrado, ou seja, as concepções então vigentes apresentam algum tipo de problema ou não estão diretamente relacionadas às tecnologias.

Diante do impasse, os teóricos prosseguem a busca de identificar novos e diferentes termos adequados à comunicação digital e à era da internet. Assim, emergem novas expressões para designar as práticas sociais com a adoção das tecnologias, como, por exemplo, letramento tecnológico, letramento eletrônico, letramento digital, dentre outras designações. Este último, como Belshaw (2011) esclarece, é o que mais se consagra na literatura. Aliás, apesar de alguns teóricos considerarem que a multiplicidade de termos, em certos campos, gera problemas metodológicos intervenientes nos estudos, compreendem que, com o passar do tempo, determinada designação tende a conquistar maior espaço com adesão gradativa dos usuários, tal como acontece com o letramento digital.

Mesmo sem consenso em relação à expressão e à respectiva definição, apresentam-se, aqui, vários conceitos. De início, acresce-se que o letramento digital é um dos vários tipos de letramento que uma pessoa pode assimilar. É aplicado ao domínio das tecnologias digitais, mais precisamente à apropriação que um sujeito faz das ferramentas de comunicação disponibilizadas graças aos recursos tecnológicos. No contexto do mundo globalizado, no qual a comunicação em rede desponta com

força total, leitura e escrita alcançam a dimensão virtual. Saltam do impresso para as telas de dispositivos midiáticos, como PC, celulares *smartphones*, *tablets*, videogames, TV digital (TVD), exigindo dos cidadãos novas habilidades para ler e escrever.

A palavra letramento surge a partir da necessidade de que não basta o indivíduo saber ler e escrever. É preciso saber fazer uso da leitura e da escrita para suprir as exigências da sociedade, conhecendo diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita e, por conseguinte, distinguindo as diferentes funções que elas assumem na vida cotidiana do ser humano. A este respeito, ao longo de sua obra, Paulo Freire (2000, 2001) sempre foi categórico ao afirmar que o ato de ler e de escrever deve começar a partir da compreensão muito mais abrangente do ato de ler o mundo, ação que o homem faz bem antes de ler a palavra. Para ele, os seres humanos primeiro mudaram o mundo; depois o revelam; a seguir, escrevem palavras. Consequentemente, é através do letramento que o indivíduo consegue se socializar, mediante trocas simbólicas, acesso aos bens culturais, enfim, por meio de conhecimento de mundo bem mais vasto, o que corresponde ao exercício mais consciente da cidadania e do desenvolvimento da sociedade, sabendo compreender, criticar, interpretar e produzir conhecimentos significativos.

3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Ressalta-se que a escola é uma instituição, cuja função mor é tornar os indivíduos não só alfabetizados, mas também letrados. Há diferença entre os dois termos e hoje se defende uma pluralidade de tipos de letramento, incluindo a perspectiva mais recente alusiva ao letramento digital. Embora não consensual, consta que a palavra letramento foi empregada pela primeira vez pelo britânico Tony Blundell no livro infantil *“Beware of boys” / “Cuidado com o menino”*, publicado em 1993. Ao contar a história de um menino que se depara na floresta com um lobo mau e consegue enganar o animal, o autor demonstra implicitamente a capacidade da criança em interpretar situações adversas. Evidencia, assim, a distinção inicial entre alfabetização (aquisição da escrita por um indivíduo ou grupos de indivíduos) e letramento (aquisição do sistema escrito de uma sociedade, focalizando seus aspectos sócio-históricos), considerando o letramento como fenômeno multifacetado, o que reforça a impossibilidade de unanimidade entre os autores sobre o tema.

De acordo com Tfouni (2002), o termo iletrado não deve existir na sociedade industrial moderna em oposição ao termo letrado. Isto porque, o que existem são diferentes graus de letramento e não sua inexistência. Soares (2004, 2009), por sua vez, afirma que a distinção entre alfabetização e letramento advém do fato de serem eles processos distintos, de naturezas essencialmente diferenciadas, embora interdependentes e indissociáveis. Levando-se em conta suas palavras textuais, a diferença entre alfabetização e letramento pode ser assim sinalizada:

[...] a alfabetização traduz-se pelo ensino-aprendizagem restrito e limitado das habilidades básicas de leitura e de escrita, efetuando-se com limites claros e com pontos de progressão cumulativa, definidos objetivamente. Letramento, por sua vez, refere-se ao resultado do desenvolvimento da ação contínua, não linear, multidimensional e ilimitada, para além dessa aprendizagem básica do saber ler e escrever (SOARES, 2004, p. 39).

Isto corresponde a afirmar que um indivíduo ou um grupo social que vivencia plenamente o letramento mergulha num novo estado ou numa nova condição de vida em aspectos genéricos e singulares, de natureza social, cultural, social, econômica, política, linguística, psíquica e assim sucessivamente, como Magda Soares complementa. Ainda em sua percepção, o letramento implica uma série de habilidades. Entre elas, destaque para a capacidade de ler ou escrever visando objetivos previamente definidos; informar ou informar-se com o intuito de interagir com os demais; submergir no universo imaginário e / ou no estético para ampliar o repertório cognitivo; seduzir ou induzir; divertir-se ou orientar-se face às dificuldades do cotidiano.

Segundo Albuquerque (2005), no Brasil, registra-se, ainda, elevado índice de analfabetismo. Porém, não são tais indivíduos iletrados. Entende-se que um sujeito que não domina a escrita alfabética, seja criança, jovem ou adulto, envolve-se em práticas de leitura e de escrita com a mediação de uma pessoa alfabetizada e ao decorrer dessas práticas, desenvolve uma série de conhecimentos sobre os gêneros que circulam na sociedade. A própria leitura do mundo, como dito antes por Freire (2000; 2001), antecede a leitura da palavra, ou seja, o saber ler e escrever e o ser humano letrado não emerge somente das esferas escolares, em que pese a escola ser, conforme Ângela B. Kleiman (2001), uma das mais importantes agências de letramento. Mantém o papel fundamental de reduzir as diferenças sociais mediante diferentes níveis de acesso dos indivíduos aos bens materiais e simbólicos,

assegurando ao alunado a vivência de práticas reais de leitura e de produção autônoma de textos diversificados.

Em linha similar de pensamento, Albuquerque (2005) pontua ser imprescindível que a escola, desde cedo, promova trabalho sistemático de reflexão sobre as características do sistema de escrita alfabética, possibilitando interação com o desenvolvimento de autonomia dos alunos para que possam ler e escrever os próprios textos. Para tanto, devem se cientificar de uma das propostas de letramento mais atuais, qual seja, o citado letramento digital. De acordo com Lévy (1999, p. 17), *ipsis litteris*, letramento digital é um conjunto de técnicas materiais e intelectuais, “[...] de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço, como sendo um novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores.”

Buzato (2003) e Xavier (2002) corroboram os autores antes citados. Afirmam que o letramento digital pressupõe o domínio de ferramentas digitais, de forma que possibilite as práticas letradas e que atribuam sentido ao que se lê e se escreve na tela. São habilidades que envolvem a compreensão do emprego de imagens, sons, a não linearidade dos hipertextos e a seleção e a avaliação das informações. Alguém é considerado letrado quando assume mudanças nos modos de ler e escrever códigos e sinais verbais e não verbais, como imagens e desenhos em confronto com as modalidades de leitura e escrita feitas no impresso, até porque o suporte sobre o qual os textos digitais estão disponíveis é a tela, ou melhor, é o espaço virtual / digital.

Trata-se de entendimento quase consensual, quando Soares (2004) diz que não existe “o letramento”, mas, sim, “letramentos.” Neste sentido, a tela do PC consiste em novo suporte para a leitura e para a escrita digital. A tela é, agora, um novo espaço de escrita e acarreta mudanças significativas na interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e até mesmo entre o ser humano e o conhecimento. Se o letramento não é novo, o aspecto digital é recente no sentido de propiciar ao leitor e ao escritor chances de alterações do texto no espaço cibernético. O leitor é ao mesmo tempo, escritor. Pode refazer / modificar os originais digitais, despertando certo encantamento intelectual e interativo, coisa que, no passado, era muito difícil.

Entretanto, é preciso reforçar que uma pessoa só é considerada letrada digitalmente quando domina a habilidade de reconstruir sentidos, a partir de textos que compõem palavras que se conectam a outros textos, por meio de hipertextos e *links*, além de elementos pictóricos e sonoros. Ademais, precisa ter capacidade de localizar,

filtrar e avaliar criticamente as informações disponibilizadas eletronicamente, o que exige manter familiaridade com as normas que regem a comunicação com os demais através de sistemas computacionais.

No entanto, para alguns autores, à semelhança de Xavier (2002), o que está acontecendo atualmente é uma adoção do tipo de letramento alfabético, através do letramento digital. O alfabético está servindo de apoio para a aprendizagem do letramento digital. Em plena era da informação, os conhecimentos gerados a cada momento tornam a aquisição do letramento alfabético um meio de alcançar a cidadania. Isto porque informação é poder. Só os detentores de poder podem reivindicar seus direitos. Embora o acesso à informação seja um direito constitucional, a partir da Constituição Cidadã de 1988, é preciso ser alfabetizado antes de ser letrado digitalmente, para exercer plenamente tal direito. Para haver, de fato, conhecimentos adquiridos e apreendidos, é indispensável a absorção crítica das informações: leitura refletida / leitura pensada em vez da leitura corrida, sem pausa e sem reflexão.

A principal condição para a apropriação do letramento digital é o domínio do letramento alfabético pelo indivíduo. Para Xavier (2002), o sujeito só pode adaptar plenamente as vantagens da era digital às suas demandas se tiver assimilado ou aprendido a escrever e a compreender o lido. Quer dizer, deve dominar o sistema alfabético a tal ponto que este lhe permita alcançar grau elevado das convenções ortográficas norteadoras da modalidade escrita de um idioma.

Em síntese, apenas o letrado alfabético está apto a apropriar-se totalmente do letramento digital. Eis aí a grande importância do letramento digital com vistas à eficiência da EJA. Segmentos de jovens e adultos que, por razões variadas – trabalho, falta de motivação, dificuldade para acompanhar o sistema regular de ensino, ingresso no universo das drogas ilícitas, etc. – abandonam a educação formal em determinado tempo de sua vida, e sentem, agora, dificuldades para ingressarem no mercado de trabalho, porquanto as oportunidades que lhes restam são minguadas. Resta à escola a missão de resgatá-los para que a eles sejam ofertadas novas chances de trabalho, mas antes de tudo, a eles deve ser dada a oportunidade de inclusão digital com vistas à inserção social, cientes todos de que a alfabetização por si só não é suficiente e deve se agregar ao letramento.

4 LETRAMENTO E INCLUSÃO DIGITAL

Inclusão digital ou infoinclusão é a democratização do acesso às TIC de forma a permitir a inserção do indivíduo no mundo digital com a capacidade de responder adequadamente às demandas sociais que envolvem a utilização dos recursos tecnológicos. Assim sendo, uma pessoa incluída digitalmente não é aquela que usa exclusivamente as novas linguagens do mundo digital, mas é quem desfruta de tal capacidade para melhorar sua qualidade de vida.

Com a ampliação constante das inovações tecnológicas, novas relações e novos produtos são gerados com o fim de alcançar pessoas e mercados cada vez maiores e mais longínquos. Ao mesmo tempo em que as inovações permitem a produção, aproximam pessoas e organizações com facilidade nunca vista. Entretanto, num Brasil de tantos brasis, as idiosincrasias sociais e econômicas mostram-se significativas e a exclusão é potencializada quase na mesma proporção, haja vista que o conceito de inclusão digital pressupõe que a pessoa exerça papel ativo e interativo na sociedade do conhecimento, através do uso das tecnologias em suas atividades cotidianas, educacionais, culturais e, decerto, profissionais.

Para que isto se torne realidade para a maioria da população brasileira, é essencial pensar mecanismos de inclusão digital a serem ofertados às coletividades, em especial a jovens e adultos sem acesso à educação formal e a quem está involucrado na EJA. Segundo a enciclopédia Wikipédia, verbete inclusão digital (2017, p. 1), a inclusão digital é o nome dado à democratização do acesso às TIC,

[...] de forma a permitir a inserção de todos na sociedade da informação. Inclusão digital é também simplificar a sua rotina diária, maximizar o tempo e suas potencialidades. Um incluído digitalmente não é aquele que apenas utiliza essa nova linguagem, que é o mundo digital, para trocar [*electronic mails*] *e-mails*, mas aquele que usufrui desse suporte para melhorar suas condições de vida a fim de buscar novas oportunidades de emprego, meios de comunicação, formas de obter aprendizado entre outras [...]

A inclusão digital, para acontecer, precisa de três instrumentos básicos [...]: dispositivo para conexão, acesso à Rede e o domínio dessas ferramentas, pois não basta apenas o cidadão possuir um simples computador conectado à internet para que [...] seja considerado um incluído digital. Ele precisa saber o que fazer com essas ferramentas.

Decerto, alguém que maneja bem essas tecnologias e dispõe de instrumentos tecnológicos mais sofisticados, certamente está um passo além de quem não dispõe de tais recursos. Por outro lado, não basta disponibilizar para a população o acesso ao manancial tecnológico. Acima de tudo, é básico oferecer condições efetivas para que o público tenha condições de usabilidade e de proveito das ferramentas. É comum ver pessoas adultas e / ou idosos sem domínio do uso de seu cartão bancário. E mais, não conseguem efetuar atividades via internet – compras, consultas, pesquisas escolares, atividades de entretenimento, etc. A partir daí, vive-se um contraste: cada vez mais serviços são oferecidos digitalmente ou então só são passíveis de serem efetuados com o uso das TIC, não obstante à realidade nacional: o número de pessoas incapazes de manuseá-las ainda é bastante elevado, o que requer ações urgentes de letramento e de inclusão digital.

A dura realidade ora relatada deixa clara também o imperativo de incluir os docentes no manejo das tecnologias digitais, com preparo além do formal, ou seja, com formação continuada. Até porque, como dito anteriormente, nem todo adulto domina bem as TIC. É comum adultos admitirem que usam o celular (mesmo quando sofisticado) e o PC apenas para o recebimento de mensagens. Eis uma pessoa excluída dos serviços informáticos que lhe propiciariam melhoria substancial em sua rotina, como comodidade e autoconfiança. E quando essa pessoa é um professor num educandário, tudo é mais complexo e grave.

Neste sentido, para que a inclusão digital aconteça, existem três pilares que formam um tripé fundamental: TIC, renda e educação. Afinal, a tecnologia por si só não garante aperfeiçoamento nem no aprendizado nem tampouco na qualidade da educação. Ela – a tecnologia – garante, sim, às escolas a chance de abertura de uma educação para todos, indistintamente. O uso intensivo das tecnologias digitais e das redes transforma as dimensões da educação e imprime à escola, como Kenski (2010, p. 124) assegura “o tamanho do mundo” ou a dimensão do universo.

Por este motivo, depreende-se que o caminho condutor à educação de qualidade visando à promoção da equidade e do resgate da cidadania é aquele capaz de atender a múltiplas demandas, o que requer a premência de implantação e de implementação de políticas complementares à formação docente, mormente, quando os professores estão lotados na educação básica. Tal docente deve entender que a forma como atua em “sua” escola é decisiva para lapidar capacidades tão exigidas

atualmente no mundo do trabalho, de forma a despertar nos jovens certas habilidades, como liderança, resiliência e colaboração.

Por outro lado, o binômio ensino-aprendizagem tem relevância no papel que exerce na vida do aluno. Se, na escola, a educação não propicia elementos que permitam ao aluno nível elevado de participação nas atividades que ocorrem na sociedade, o ensino e a aprendizagem tornam-se desinteressantes, uma vez que, quando desarticulados do contexto social, passam a contribuir, de forma inexorável, para a exclusão social. Como Coscarelli (2007) enfatiza, ao não estimular o acesso à informática e não transformar as TIC em aliadas, sobretudo no caso das camadas populares, a escola colabora para a exclusão do corpo discente. Como decorrência, o afasta de muitas outras instâncias da sociedade contemporânea, que exige dos cidadãos um nível de letramento crescente. Deste modo, a inclusão digital resgata os excluídos digitais para a tessitura social.

5 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EXCLUSÃO SOCIAL

Todo educador deve ter em mente que a EJA vislumbra as possibilidades de real transformação das condições de vida do educando em seu percurso do processo educacional, garantido constitucionalmente no Artigo n. 208 da Carta Magna em vigor. Este estabelece que o dever do Estado com a educação deve ser efetivado mediante a garantia de: “I – educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos 17 anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988, paginação irregular).

A partir desse marco, o segmento de jovens e adultos excluídos da educação é conclamado a usufruir seus direitos como cidadãos por meio da única forma que promove a inclusão social: o conhecimento. A aquisição de informações transmutadas em conhecimento, quando necessariamente assimiladas, pode se dar tanto no sistema regular quanto na modalidade de educação de jovens e adultos.

No Brasil, a EJA consolida-se com a influência das ideias do educador Paulo Freire mantendo forte relação com o movimento de educação popular. Por outro lado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n. 9394 / 96 esclarece em seu Artigo n. 37 que a educação de jovens e adultos destina-se, como visto antes, para quem não teve acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. Daí, ser possível apontar características dos estudantes que procuram a EJA.

A priori, provêm de camadas mais carentes da população, e, portanto, que precisam trabalhar para se manter ou auxiliar no orçamento familiar. Há, também, aqueles que não encontraram na escola condições de acompanhamento nas simples tarefas de leitura. Ora, se o aluno não aprende a ler, a decifrar e a compreender o significado dos códigos escritos, não reúne condições de acompanhar o ritmo das atividades, as quais demandam progressivo envolvimento do aluno nas tarefas.

Ademais, entre os desafios da EJA, está a preparação dos alunos para o mercado de trabalho, o que ganha destaque em tempos de crise econômica nacional. Hoje, o valor da aprendizagem continua em todas as fases da vida e é de suma valia, não ocorrendo tão somente durante a infância e a juventude. Manejar minimamente as tecnologias é um dos maiores desafios para os jovens que sequer dominam a leitura.

A previsão legal da LDB determina em seu Artigo 1º § 2º “[...] que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo e à prática social.” A partir daí, constata-se que muitos procuram a EJA por estarem ligados ao campo do trabalho e perceberem a urgência de dar continuidade ao estudo. O Artigo n. 37 § 1º [...] prescreve:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996, paginação irregular).

Desta forma, deve-se levar em conta o conhecimento não formal que os alunos trazem para a classe. Para atuar e desenvolver uma aprendizagem significativa, o professor deve estar sempre em busca de recursos metodológicos inovadores para suas aulas. Neste âmbito, as TIC constituem uma das possibilidades mais recorrentes em tempos atuais e um meio de atrair a atenção dos jovens e adultos para a apreensão do conhecimento formal, embora, como antes discutido, a exclusão digital acompanhe a maioria dos alunos, os quais não têm contato direto com os PC ou outras tecnologias.

De qualquer forma, a modalidade de ensino em pauta vem sendo reconhecida de forma compensatória em meio às políticas educacionais como o preenchimento de uma lacuna social via inclusão educacional. Trata-se de situação que, transcorrida a primeira década do século XXI, ainda persiste ao lado de notório índice de analfabetismo no Brasil. Sob esta ótica, os educandos necessitam de programas educacionais com inserção no mundo digital e que promovam a construção de novos

conhecimentos em vez de simples reprodução de informações. Impõe-se o papel do professor, mais uma vez, como profissional que vise motivar o estudante a descobrir formas de perceber o mundo contemporâneo, o que pressupõe o compromisso de despertar no sujeito social que se habilita à EJA a criticidade para exigir educação de qualidade que promova sua ascensão educacional e o despertar para a continuidade dos estudos (HADDAD, 1992).

Por isto, avançar rumo a uma nova concepção da EJA significa reconhecer o direito à escolarização para todos, independentemente da faixa etária. Afinal, não se pode privar à parcela significativa da população conteúdos e bens simbólicos acumulados historicamente e transmitidos por meio de processos escolares. A preocupação maior é a de que tanto o docente quanto o discente da EJA estejam envolvidos num subprocesso educacional que lhes deixem entregues à própria sorte, fazendo com que se sintam excluídos e marginalizados. Na verdade, a responsabilidade é de todos os que gerenciam a educação brasileira, os quais devem providenciar meios para que a comunidade escolar da EJA se sinta partícipe do processo maior, sem desconhecer as especificidades da modalidade em apreço.

Tal reflexão pretende alcançar diretamente a questão do ensino moderno frente à concorrência das TIC. Diante do quadro que se conhece da EJA, é utopia pensar em tecnologias modernas como se fosse algo para privilegiados e um bem inalcançável para jovens e adultos que estão à parte da movimentação social. Todos os que estão no círculo da modalidade de ensino EJA são seres humanos, cidadãos e têm direito aos bens sociais atuais. Porém, o que existe é novamente a falta de políticas públicas que pretendam beneficiar a modalidade e promover para o alunado EJA a apropriação desse bem de inquestionável valor – informação e conhecimentos. Os compromissos governamentais em torno da universalização das TIC existem, mas ainda não se trata propriamente de uma prática.

Para que o letramento digital se transmute em realidade na educação brasileira, é preciso que muitos investimentos ainda sejam feitos em relação à alfabetização e ao letramento linguístico. Sem o domínio do idioma nos aspectos da leitura e da escrita, as inferências necessárias à utilização das tecnologias em sua plenitude pelas pessoas torna-se algo difícil de ocorrer. Dizendo de outra forma, é imprescindível investir na educação básica, melhorar significativamente a qualidade do ensino, em especial, no que se refere às instituições públicas do país, para que assim os alunos da EJA não mantenham brechas cognitivas em seu crescimento intelectual, as quais prejudicam o

domínio das ferramentas de comunicação por falta de conhecimentos que deveriam ter sido adquiridos ao longo da infância e da adolescência.

Resta a compreensão de que, ao se pensar nos desafios do letramento digital e de suas possíveis relações com os processos de inclusão e de desenvolvimento, vale destacar a relevância decisiva das práticas sociais em diferentes contextos de apropriação das tecnologias. Um dos desafios postos aos professores diz respeito ao questionamento das propostas de instrumentalização das escolas que objetivem somente ou prioritariamente o atendimento às demandas do mercado. Portanto, no letramento digital, mais do que ensinar sobre o que fazer com os meios, é essencial propiciar chances de aprendizagem sobre a importância dos fins.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultado, percebe-se que não só os alunos da EJA, mas também os demais profissionais do ensino precisam deter conhecimento das dimensões escritas e faladas do idioma e, fundamentalmente, do uso social adequado que podem fazer de tais dimensões a partir de sua presença. De forma similar, o domínio das linguagens digitais, a familiarização com o uso das TIC e a articulação destas com as diversas instâncias do cotidiano são elementos altamente significantes para a inclusão social.

Na verdade, como o capítulo discute, há alternativas que precisam nortear a organização educacional, trazendo para o ensino (em qualquer nível) propostas que realmente atendam às demandas formativas dos sujeitos. Isto lhes permite desenvolver competências e habilidades para que atuem de forma crítica e interativa no contexto social em que se inserem, sendo capazes de acompanhar mudanças e transformações da sociedade contemporânea. Para ser visto como um ser letrado digitalmente, de início, é preciso que o indivíduo seja letrado frente ao seu próprio idioma, mediante o domínio dos códigos de leitura e de escrita vigentes na coletividade. A partir de então, pode ter condições de manusear as inovações e os artefatos tecnológicos e de fazer uso intencional das TIC, o que lhe favorece explorar suas múltiplas potencialidades.

Para a construção e a solidificação de uma sociedade incluída digitalmente e comprometida com a formação integral dos cidadãos com total acesso ao mundo da informação e capazes de exercerem direitos e deveres, é essencial letrar os jovens com competência para o manejo das tecnologias, o que pressupõe jovem alfabetizado e digitalmente letrado, fortalecendo o letramento digital na EJA. Reitera-se, pois, que o

ser letrado – seja no campo da Linguística ou no campo tecnológico e informacional – deve possuir o domínio formal da língua (fala + escrita), o que caracteriza um indivíduo alfabetizado, mas deve ir além, como descrito na seção três do texto como um todo, alusiva à alfabetização *versus* letramento. Ou seja, além de dominar o idioma, precisa saber fazer uso social dele, de maneira que as demandas sociais apresentadas sejam respondidas pelos sujeitos tomando como referência a articulação dos novos conhecimentos em forma de resposta às demandas, o que caracteriza, enfim, um indivíduo letrado.

Para mudar o cenário de exclusão social do país, é premente empregar formas para combatê-la em suas diversas frentes. Reitera-se que a exclusão digital é uma das formas que necessita ser combatida com força total para evitar que o quadro social futuro seja de uma população constituída por um contingente significativo de indivíduos. Estes, por não terem vivenciado situações de letramento digital em sua formação escolar, não encontram oportunidades expressivas de se incluírem na sociedade da informação / sociedade do conhecimento, haja vista que não possuem o domínio das linguagens digitais. Por tudo isto, é necessário que não só os alunos da EJA, mas também os demais profissionais do ensino (professores, gestores, etc.) possuam bom conhecimento das dimensões escritas e faladas do idioma e, fundamentalmente, do uso social adequado que podem fazer dele em seu dia a dia. De forma similar, o domínio das linguagens digitais, a familiarização com o uso das TIC e a articulação delas às diversas instâncias do cotidiano são elementos significantes para que a inclusão social ocorra.

Sem o desenvolvimento de propostas educativas consistentes, coerentes e articuladas às demandas da sociedade, é complexo ou utópico encontrar soluções viáveis para o quadro de analfabetismo no país, em quaisquer de suas formas de ocorrência. Portanto, urgem reformulações no que até então tem sido apresentado como educação brasileira, particularmente no que se refere às instituições públicas de ensino, até porque, muitas escolas do ensino básico e fundamental ainda não têm sequer acesso à Grande Rede.

Portanto, a organização da educação na sucessão dos dias, com ritos, conteúdos, práticas e processos, só encontra significado quando não apenas reflete a coletividade na qual se insere, mas, sobretudo, quando é capaz de acompanhá-la em suas transformações, servindo como instrumento de ressignificação do conhecimento, das relações, dos sentidos e das ações dos sujeitos no meio social.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C. **Conceituando alfabetização e letramento: conceito e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BELSHAW, D. A. J. **What is digital literacy?: a pragmatic investigation**. Durham – Carolina do Norte, 2011. f. Tese (Doutorado em Educação) – Durham University, Durham, 2011.

BUZATO, M. E. K. Letramento digital abre portas para o conhecimento. Entrevistadora: Olívia Rangel Joffily. **EducaRede**, 23 jan. 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tv_escola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2017.

COSCARELLI, C. V. Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. In: COSCARELLI, C. V; RIBEIRO, A. E. (Org.). **Letramento digital: aspectos sociais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2007.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 27. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

HADDAD, S. Tendências atuais na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos em Aberto**, Brasília, ano 11, n. 56, out. / dez. 1992.

INCLUSÃO digital. 2017. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Inclus%C3%A3o_digital>. Acesso em: 23 fev. 2017.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2010.

KLEIMAN, Â. B. Programas de educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica: a contribuição dos estudos do letramento. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 267-281, jul. / dez. 2001.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

SOARES, M. B. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, jan. / abr. 2004

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2009.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2002.

XAVIER, A. C. dos S. **Letramento digital e ensino**. 2002. Núcleo de Estudos de Hipertexto e Tecnologia Educacional (NEHTE). Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento-Digital-Xavier.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

CAPÍTULO 11

PICHAÇÃO COMO PRÁTICA MULTILETRADA NO MEIO URBANO: DIREITO SOCIAL PELA ABORDAGEM SOCIOINTERACIONISTA¹⁰

Sydnei Moreno Pinheiro
Graduado em Letras Português / Letras Inglês)
Especialização em Alfabetização e Letramento
E-mail: sydneimoreno@hotmail.com

A cidade grita. A voz da cidade é ouvida por todos nós, mas a maioria opta por ignorar todo o eco que a cidade faz. A vida dura, os sofrimentos, as revoltas, a tentativa de mudar o mundo, tudo isto está impresso na carne da cidade, nas pulsões dos carros que passam e no fervilhar do asfalto aquecido. Anotar em um muro pode ser crime, mas quem há de dizer que a poesia não está perto de uma espécie de crime? O poeta é aquele que enfrenta a cidade, que enfrenta os vícios do mundo e tenta mudar a ordem das coisas. Um muro com uma poesia não é apenas um muro: é um mundo.

(Anônimo, link <http://notaterapia.com.br>)

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste capítulo é defender a pichação como prática multiletrada numa perspectiva educacional como direito social, bem como analisar no contexto social o uso da pichação como fenômeno de letramento, reiterando que os autores evocados ao longo do texto pensam a relação interacional entre os sistemas de representação, o indivíduo e os indivíduos. É, ainda, a possibilidade de observação sobre como o fruto da sociointeração influencia na qualidade de vida de grupos sociais de minorias.

Ao apresentar argumentos para discutir sobre letramento e pichação, mediante consulta a autores de vários segmentos acadêmicos (multiletramento, pichação, Sociologia, Antropologia, Psicologia, Ciência Jurídica e Social, Linguística), acrescentam-se documentos da Organização das Nações Unidas (ONU), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e de outros órgãos nacionais e internacionais. O movimento em defesa da pichação inicia por desconstruir a opinião da sociedade em geral sobre o objeto de estudo como prática multiletrada dentro e fora da escola, rica de oportunidade de produção e sentidos (semânticos) e visuais (semióticos).

¹⁰ Texto fundamentado em TCC homônimo sob a orientação do Professor Francisco Laerte Juvêncio Magalhães.

Ao tempo em que a educação é considerada como direito social subjetivo, eventos e práticas de letramento, por sua vez, representam o momento em que os usuários põem em prática os bens culturalmente adquiridos no meio onde se inserem. No caso específico da pichação, busca-se a perspectiva para que ela se transforme em elemento reconhecido pela sociedade como mais uma ferramenta de acesso aos bens culturais, de direito à educação, de liberdade de expressão do livre pensamento crítico, do aprender a conviver com igualdade entre todos, com tolerância, além do acesso à informação que lhe prover quaisquer meios de comunicação. Assim, a pichação pode constituir instrumento importante para a equalização social, uma vez que os segmentos sociais mantêm canais de comunicação para legitimar seus atos. Aliás, para responder algumas perguntas, basta questionar-se a si mesmo sobre:

1. O que é o letramento?
2. Para que serve o letramento?
3. Se o letramento é bom, por que o indivíduo é privado do letramento?
4. Como ocorre o letramento social?

As respostas geram novas perguntas para o segundo objeto em análise, qual seja, a pichação:

1. Se o letramento é a prática de uso do conhecimento adquirido acerca da língua materna, o que vêm a ser as práticas de letramento?
2. O que é multiletramento?
3. O que são práticas multiletradas?
4. Qual a opinião de estudiosos dos múltiplos letramentos sobre o uso em contexto da língua escrita numa sociedade grafocêntricas, ou seja, sociedade centrada na escrita?

Os conceitos para as práticas de letramento, multiletramento e novos letramentos aliados às concepções desenvolvidas por teóricos acerca da pichação coadunar-se-ão com a análise deste estudo sobre a pichação no contexto urbano da capital Teresina – Piauí (PI).

As contribuições de teorias que possibilitem a evolução dos direitos civis, sociais e políticos, atreladas aos paradigmas dos estudiosos sociointeracionistas, quando

abordam as teorias de estágio da evolução da escrita e suas práticas sociointerativas do pensamento crítico ajudam a entender a pichação situada em teorias postuladas pelo clássico Lev Semenovitch Vygotsky, professor de literatura e amante da psicologia, revisadas no “Manual de Linguística” de Mário Eduardo Martelotta sobre teoria do cognitivismo construtivista. Na verdade, Vygotsky (1991) defende a dialética da interação entre o “eu” e o outro, e, portanto, discute como o meio social atua como desencadeador do desenvolvimento sociocognitivo. Tais ideias fundamentam a função social da pichação no meio urbano e ajudam a entendê-la como prática sociodiscursiva, inserindo-a como direito social e prática sociointeracionista.

No manual ora citado, a pichação ampara-se, quando Martelotta (2011, p.213) discute estágios da infância, situados em direção ao universo grafológico:

[...] é na troca comunicativa entre a criança e o adulto que a linguagem e o pensamento são desenvolvidos. As estruturas construídas socialmente são internalizadas quando a criança passa a controlar o ambiente e o próprio comportamento. A história das relações reais entre a criança e as outras pessoas é constitutiva dos processos de internalização.

Tudo começa com o elemento visual. Isto é, a criança visualiza traços escritos mesmo sem saber o que significam. No momento em que está inserida no ambiente local, ela busca identidade e sentidos. Os seguidores de Vygotsky inferem que, enquanto o desenvolvimento (desempenho) do meio em que os meninos e as meninas se situam é elaborado por instâncias naturais e universais, resta à criança situar-se, ou seja, o ambiente é elemento condicionante para a aquisição e a apropriação dos dispositivos cognoscitivos da criança em direção à linguagem humana. A este respeito, Jean William Fritz Piaget ou, simplesmente, Jean Piaget (biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço) preocupa-se com a competência linguística ao afirmar ser a forma como o organismo da língua, que precede seu desenvolvimento, estrutura-se.

O processo de aprendizagem gera e promove o avanço das estruturas mentais superiores. Nessa miríade de ações entre fatos (competência) e ações (desempenho) da linguagem humana, situa-se a pichação, provocando a competência leitora de quem a lê e o desempenho de quem a pratica. Ao abordar a pichação na perspectiva do Direito Social, Bobbio e Matteucci e Pasquino (1998, p. 354) afirmam:

[...] estes direitos podem ser classificados em civis, políticos e sociais. Os primeiros são aqueles que dizem respeito à personalidade do indivíduo (liberdade pessoal, de pensamento, de religião, de reunião e liberdade econômica), através da qual é garantida a ele uma esfera de arbítrio e de liceidade, desde que seu comportamento não viole o direito dos outros. Os direitos civis obrigam o Estado a uma atitude de não impedimento, a uma abstenção. Os direitos políticos (liberdade de associação nos partidos, direitos eleitorais) estão ligados à formação do Estado democrático representativo e implicam uma liberdade ativa, uma participação dos cidadãos na determinação dos objetivos políticos do Estado.

Para os autores supra, os direitos sociais são maturados por exigências sociais, as quais, em sua visão, são atitudes afirmativas do Estado:

Os direitos sociais (direito ao trabalho, à assistência, ao estudo, à tutela da saúde, liberdade da miséria e do medo), maturados pelas novas exigências da sociedade industrial, implicam, por seu lado, um comportamento ativo por parte do Estado ao garantir aos cidadãos uma situação de certeza (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 354).

Isso ajuda a entender onde a pichação se situa como objeto de estudo quanto ao uso em contexto da língua, na condição de direito social garantido por instâncias do Estado com atitudes afirmativas aliadas à natureza sociointerativa. Como atitudes afirmativas, ainda segundo Bobbio e Matteucci e Pasquino (1998), surgem normativas jurídicas vigentes para as cidades, como o “Código Municipal de Posturas de Teresina (2007a); o “Código Sanitário do Município de Teresina” (2007b), além do “Novo Código Florestal” (BRASIL, 2012) e seus adendos, em nível nacional. Questiona-se:

1. Como as normativas jurídicas interferem nos direitos civis, políticos e sociais dos indivíduos?
2. Qual o grupo de Direito (social, civil ou político) tem os direitos afetados?
3. O direito de propriedade pública ou privada do grupo dominante é o mesmo grupo que silencia os grupos dominados (os grupos de minoria social) via aparelho coercitivo do Estado (as leis)?
4. O grupo de minoria (o grupo dominado) que não mantém espaço, a não ser a escola (em quaisquer instâncias) para reivindicar os direitos?

Análises e observações atentam para o fato de a pichação, como prática de letramento social, influenciar a vida e a qualidade dos direitos sociais dos indivíduos em

sociedade. Isto porque, os múltiplos letramentos (em especial, a pichação como instrumento dessa prática) são adotados como norteadores pelas normativas educacionais com o intuito de resgatarem, por meio das práticas de interação, a dignidade da pessoa humana assegurada como direito civil, social e político de liberdade de opinião, como visto ao longo do capítulo.

Apesar de tal prática configurar-se como veículo de comunicação do pensamento crítico de massa, livre da limitação imposta pela censura ao pensamento crítico, e, portanto, figurar como prática de letramento, no dia a dia, é vista como conspiração em local público sem prévia autorização do proprietário. Recorrendo-se aos autores elencados adiante, busca-se dialogar com eles e com as normativas sobre práticas de letramento, em especial, a pichação, que exige letramento urbano. Os fatos sociais desenvolvem-se, os argumentos prós e contra a pichação transformam-se, mas é urgente entender que sua prática se insere na seara educacional, visualizando a educação como resgate da cidadania e da autonomia do pensamento crítico reflexivo.

2 PICHÇÃO E PRÁTICAS DE LETRAMENTO

A análise dos fatores de marginalização sob a ótica de autores que estudam a pichação e de sociointeracionistas que analisam as práticas de letramento e os porquês que cercam a pichação constitui, sempre, prática multiletrada, que pende a defender a pichação no meio urbano. Caso tal prática seja inscrita nos estudos de letramento, a escola precisa acompanhar a evolução dos sistemas até para responder a questões intermitentes, como:

1. Afinal, quem se sente prejudicado pela pichação na sociedade?
2. Será a pichação nova prática multiletrada?
3. Se a prática é antiga, desde quando se pratica a pichação como concebida pelos estudiosos da contemporaneidade?

Os signos representados nas pichações vão muito além do que marcas de delimitação de territórios. Às vezes, definem os limites de gangues e suas áreas de atuação, como em alguns Estados brasileiros observados, identificados e catalogados, segundo registro da polícia civil do Paraná (PR), que, à época, encontra nas pichações signos de demarcação de locais para posterior arrombamento seguido de furto. Outras

vezes, as pichações somente representam a assinatura de grupos identitários considerados como clãs da periferia urbana visando delimitar zonas ou territórios para atuação de crimes, como tráfico e prostituição. Às vezes, ainda, as pichações são simples marcas de representação de protestos recorrendo a uma linguagem marginal que *hiperlinka* pensamentos e ideias sob a forma de poesia ou crítica contra sistemas ou instituições sociais, como: língua, leis, religião, casamento, relacionamentos e muitos outros itens.

Para responder às perguntas antes formuladas, é preciso buscar respostas à luz dos teóricos que veem a pichação muito além de mero ato de vandalismo, Percebem-na como prática multiletrada. O sociointeracionismo está aqui inscrito como estratégia para refletir sobre as práticas de ação cultural urbana, de modo que os centros de pesquisas acadêmicas (as universidades) atentem para a expressão do pensamento dos grupos identitários de uma minoria e tentem entender o que tais confrarias exprimem em sua linguagem nos muros. Ademais, o olhar para a pichação em situação de contexto leva a refletir acerca de outras práticas de letramento também consideradas marginais, com a ressalva de que, ao negar a linguagem da minoria, a elite concorre para agravar a exclusão social.

Para Stuart Hall (2000), o silenciamento das identidades locais graças à força da identidade global acarreta o sufocamento das práticas de grupos identitários locais. A globalização dos meios de transmissão das informações, cada vez mais, sobrepõe-se às práticas locais, e, por conseguinte, debelam as identidades locais. Sem dúvida, isto agrava o silenciamento ou o aniquilamento das identidades locais. O sentimento de pertencimento e a ânsia de representação local diluem-se com a sobreposição da identidade global. No caso, então, a pichação pode ser alternativa como canal de comunicação dos alianças identitárias locais. Durante as décadas de 70, 80 e 90 do século XX até épocas atuais, a pichação, como prática urbana, resiste à ação do tempo e às tentativas de instituição de leis que possam causar seu desaparecimento total. A “Declaração de Princípios sobre a Tolerância” redigida em 1995 pela *United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization* / Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas (UNESCO) e que incorpora a “Declaração sobre os Direitos da Pessoa” pertencentes a minorias nacionais ou étnicas, religiosas e linguísticas, admite sua preocupação diante do cenário internacional:

Alarmados pela intensificação atual da intolerância, da violência, do terrorismo, da xenofobia, do nacionalismo agressivo, do racismo, do antissemitismo, da exclusão, da marginalização e da discriminação contra as minorias nacionais, étnicas, religiosas e linguísticas, dos refugiados, dos trabalhadores migrantes, dos imigrantes e dos grupos vulneráveis da sociedade e também pelo aumento dos atos de violência e de intimidação cometidos contra pessoas que exercem sua liberdade de opinião e de expressão, todos os comportamentos que ameaçam a consolidação da paz e da democracia no plano nacional e internacional e constituem obstáculos para o desenvolvimento (ORGANIZAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA DAS NAÇÕES UNIDAS, UNESCO, 1995, p.10).

O trecho supracitado justifica a redação da “Declaração de Princípios sobre a Tolerância” diante do alto nível de intolerância nas sociedades e o que pode ele causar, pensando, decerto, numa intervenção imediata, de modo que tais condutas sociais não ameacem o consolidado em nações aderentes à política da UNESCO: a cultura da paz e a democracia das nações signatárias. A ONU também divulga o documento como forma de chamar atenção da sociedade civil organizada para que combata as desigualdades sociais e educacionais, o que pressupõe a defesa em prol da dignidade da pessoa humana, do direito à educação e, também, do acesso à informação. Atitudes intolerantes são barreiras ao progresso de qualquer nação.

Ademais, a referida Declaração responsabiliza os gestores municipais, estaduais e das nações; os chefes do Poder Executivo dos Estados adeptos da Carta Maior, qual seja, da Declaração Universal dos Direitos Humanos, no que tange às liberdades universais. No caso do Brasil, trata-se de direito garantido na Constituição Federal Brasileira (CF) de 1988, haja vista que o país é signatário da ONU (2009). Assim, no que concerne aos direitos e às garantias, a UNESCO diz:

[...] que incumbe aos Estados membros desenvolver e fomentar o respeito dos direitos humanos e das liberdades fundamentais de todos, sem distinção fundada sobre a raça, o sexo, a língua, a origem nacional, a religião ou incapacidade e também [é necessário] combater a intolerância (ORGANIZAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA DAS NAÇÕES UNIDAS, UNESCO, 1995, p.14).

A reflexão dos argumentos dos teóricos e normativas internacionais, nacionais e regionais busca fomentar não somente a defesa em direção à desmarginalização da pichação, mas, também, a proposição dela como prática de letramento. Desmarginalizar a pichação significa não somente desvirtuar valores consagrados pela sociedade no tocante ao direito de propriedade, quando a sociedade sempre se

pronuncia negativamente sobre a pichação, mas, principalmente, aceitar o diferente. Isto significa conviver em sociedade com a minoria e respectivas práticas sociais como recurso de letramento inserido no meio urbano, o que exige esclarecimento passível de ser adquirido no ambiente escolar. Quer dizer, a pichação necessita de letramento específico, como definido por Coscarelli (2007), e, portanto, como prática de uso em contexto da língua escrita para a transmissão do pensamento crítico repleto de marcas ou de registros de oralidade e de letramento urbano ou rural, segundo colocações de Bortoni-Ricardo (2005, 2008).

Aurora Cuevas Cerveró e Elmira Simeão descrevem que há um conjunto delineado de direitos universais, o qual compreende três níveis de direitos, com o adendo de que os estudos na área de direitos humanos fundamentam-se nas teorias compiladas pelas autoras:

[...] os direitos humanos são “o conjunto de competências e instituições que, em cada momento histórico, concretizam as exigências da dignidade e a igualdade humana, as quais devem ser reconhecidas positivamente pelos ordenamentos jurídicos a nível nacional e internacional.” Também é interessante a visão de [...] [quem] afirma que os direitos humanos vão além do conjunto de declarações e pactos que conformam o quadro jurídico-institucional, constituindo “o conjunto de processos normativos, institucionais e sociais que abrem e consolidam espaços de luta pela dignidade humana.” [...] Os direitos humanos devem ser entendidos como [...] parte de uma luta pela libertação humana, ou seja, como uma prática emancipatória (CERVERÓ; SIMEÃO, 2012, p. 22).

Segundo o “Glossário de terminologia curricular”, documento da UNESCO, editado por seu Bureau Internacional de Educação, em Paris, ano 2016, o termo letramento é definido em sua concepção mais didática, a saber:

Capacidade de identificar, compreender, interpretar, criar, comunicar e computar, usando materiais impressos e escritos associados a contextos variados. O letramento envolve uma série contínua de aprendizagens, visando possibilitar a um indivíduo alcançar seus objetivos, desenvolver seus conhecimentos em potencial, bem como participar totalmente da comunidade e da sociedade mais ampla [...] Cada vez mais, novas formas de letramento necessárias à vida moderna são levadas em conta no currículo, em particular aquelas relacionadas a novas tecnologias, como letramento digital, letramento em informação, letramento em mídia e letramento em redes sociais (ORGANIZAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA DAS NAÇÕES UNIDAS, UNESCO, 2016, p. 59).

Quanto ao letramento múltiplo ou aos letramentos múltiplos, a mesma fonte afirma que ele / eles figuram como:

[...] um conceito que exige uma visão mais ampla de alfabetização, também chamada de “novos letramentos” ou “multiletramentos.” O conceito baseia-se no pressuposto de que indivíduos “leem” o mundo e compreendem o sentido das informações por outros meios além da leitura e da escrita tradicionais. Esses multiletramentos incluem modos linguísticos, visuais, áudios, espaciais e gestuais de fazer sentido. A crença que indivíduos em uma sociedade moderna precisam aprender como construir conhecimento a partir de múltiplas fontes e modos de representação é central para o conceito de múltiplos letramentos (ORGANIZAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA DAS NAÇÕES UNIDAS, UNESCO, 2016, p. 60).

Ainda de acordo com o “Glossário de terminologia curricular”, o letramento para a leitura é relevante, inclusive é adotado como marco para o Programa Internacional de Avaliação de Estudante (PISA), desenvolvido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), órgão gerido pela UNESCO / ONU / PNUD. E mais, tal fenômeno corrobora os conceitos em voga utilizados nos estudos de letramento de Ferreiro e Teberosky (1985); Kato (2009); Soares (2009); e Street (2014), os quais concebem letramento como a capacidade do ser humano em compreender, adotar, refletir e, ainda, envolver-se com a produção de textos escritos, com a finalidade de atingir objetivos e metas no que diz respeito ao seu crescimento intelectual e conquista de *status* social.

Para Melina Aparecida Custódio (2013), novos e permanentes estudos sobre letramento mostram que não existe uma só prática para apropriação das técnicas de leitura e escrita, mas, sim, várias. A evolução dos suportes impressos e digitais aliada ao ambiente sociocultural e histórico gera a extinção ou a criação de novos hábitos, novas técnicas de uso em contexto da escrita e da leitura, o que conduz aos múltiplos letramentos ou aos letramentos múltiplos. Na mesma linha do autor ora referendado, Rojo e Moura (2012, p. 8) referem-se, assim, aos múltiplos letramentos:

[...] trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de [...] tecnologias da comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência –

de textos / discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos.

As definições antes vistas no “Glossário de terminologia curricular” da UNESCO, aliadas às concepções de Custódio (2013) e de Rojo e Moura (2012) complementam a visão de pesquisadora Veridiana Coscarelli (2007, paginação irregular), para quem

[...] a cultura escrita (necessariamente impressa) estabilizou gêneros como a carta, o conto, o bilhete, o anúncio classificado, a notícia de jornal, o editorial ou artigo científico; a cultura digital (mais do que digitalizada) reconfigurou certos gêneros e originou outros tantos, conhecidos hoje como o [*electronic mail*] *e-mail*, a conversa de *chat*, os gêneros postados em *blogs* e os textos produzidos para webjornais.

Coscarelli (2007) acredita que a cultura escrita estabiliza outros gêneros de texto de modo a reconfigurá-los como verdadeiros aportes para divulgação do pensamento, ou seja, dá novo lugar ou rumo inovador à função da escrita.

1. É a tentativa de dar sentido à cultura escrita no meio social: por que, então, o mesmo não se dá com a pichação?
2. Para ser vista como expressão do pensamento crítico, a pichação, necessariamente, precisa ser esteticamente agradável, visualmente bela, mas pobre de sentido de valor ideológico e isento de ação cultural?
3. É vetado à pichação apropriar-se de tantos outros recursos estéticos, artísticos de valor ideológico, humanístico, paisagístico e, sobretudo, linguístico, para compor uma obra valorativa, embora seja ela uma ação culturalmente pluralista?
4. É ingênuo pensar qual gênero textual comporta somente um desses itens supra questionados na ação cultural? Do contrário, tem-se um acervo amplo e complexo a catalogar nas ruas, o que demanda não somente letramento específico para lidar com a pichação, mas estratégias educacionais para que a sociedade a aprecie com tolerância.

Neste sentido, Custódio (2013) e Rojo e Moura (2012) afirmam que o hipertexto, em sua condição de recurso hipermodal e presente na pichação, faz com que ela assuma três traços característicos: híbrida, mestiça e fronteira. Os três termos são conceituados, apropriando-se do caráter hipertextual e multimodal, tal como o pensador russo Mikhail Mikhailovich Bakhtin (2007) o faz.

Com o intuito de desmarginalizar a pichação, utilizando-a como ferramenta educacional, Rojo e Moura (2012) veem a pichação desterritorializada e impregnada de hibridização. O processo desconstrói os discursos *ready made* e ambos, indivíduo que produz o discurso no espaço e no tempo e aquele que o lê, estabelecem suas próprias escolhas de interpretação: “A produção cultural se caracteriza por um processo de desterritorialização, de descoleção e de hibridização que permite que cada pessoa possa fazer ‘sua própria coleção’, sobretudo, a partir das novas tecnologias” (p.16).

Para os eventos do letramento contínuo, em Teresina, coletam-se imagens de pichação em seus muros por toda a zona urbana da cidade. Desde 1996 até o momento, observa-se em seu entorno acervo significativo e de natureza diversificada das pichações misturadas a grafites e a outras mídias urbanas. As fotos, quando analisadas, merecem interpretação tão ampla e complexa que não comporta num capítulo de livro, haja vista seu conteúdo multissêmico e sua linguagem dotada de múltiplos sentidos.

Na verdade, a prática da pichação está sendo fortemente adotada ao longo das décadas de 80 e 90 (século XX), resistindo até hoje às ações do tempo e à invasão das inovações tecnológicas na era digital, como visível na capital piauiense. O incremento de espaços públicos marcados por *tags* (termo inglês que define a pichação) concorre para que as legislações vigentes oprimam as práticas do letramento via pichação, tipificando seus praticantes criminalmente e os punindo com sanções penais e civis.

Retomando a discussão sobre letramento, Ângela B. Kleiman admite que até os autores estrangeiros (a exemplo do prefaciador deste livro, o cubano e presidente da Associação de Linguistas de Cuba) sentem falta de uma definição para letramento, em especial, os norte-americanos, cujas pesquisas voltam-se a atos da escrita. Aqueles teóricos aderentes das teorias freirianas usam um só termo para os dois fenômenos – alfabetização e letramento:

É interessante notar que pesquisadores de fala inglesa dentro da tradição freiriana, como o sociolinguista David Barton ou o antropólogo Brian V. Street, também sentiram falta de um termo para designar um novo conceito: nos seus trabalhos, eles usam hoje *literacies* (letramentos), no plural, para o que antes o singular *literacies* (letramento / alfabetização) era suficiente (KLEIMAN, 2005, p.12).

Tal delimitação do que é e do que não é letramento ajuda os estudiosos de vários segmentos acadêmicos a entenderem tal fenômeno. Ainda para Kleiman, tal

demarcação implica a existência de diferenças entre as práticas referidas por um e pelo outro. Desta forma, consegue-se identificar o uso em contexto do letramento. Em se tratando da pichação, a autora afirma que o evento de letramento é:

[...] a ocasião em que a fala se organiza ao redor de textos escritos e livros, envolvendo sua compreensão. Se segue as regras de usos da escrita da instituição em que acontece. Está relacionado ao conceito de evento de fala, que é governado por regras e obedece às restrições impostas pela instituição (KLEIMAN, 2005, p. 22).

3 PICHAÇÃO E CONCEITUAÇÃO

Como antes mencionado, a pichação inscreve-se nas práticas de letramento como prática multiletrada porque se situa na cultura escrita. A este respeito, Kleiman (2005, p. 6) percebe atualmente que a:

[...] complexidade da sociedade moderna exige conceitos também complexos para descrever e entender seus aspectos relevantes. E o conceito de letramento surge como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas em todas as esferas de atividades e não somente nas atividades escolares.

Na medida em que os conceitos de letramento se complexificam e não se definem pelo grau dos fenômenos envolvidos nos eventos e nas práticas de letramento, analisa-se a conceituação de letramento de Kleiman (2005), que contribui para o entendimento da pichação na perspectiva de conhecer o que se pratica na pichação, quem e como são seus praticantes. A sociedade vê os adeptos e suas práticas como vandalismo que destrói a fachada das casas com escritos sem sentido e sem valor linguístico e estético do ponto de vista das artes. Tal juízo de valor é fator de exclusão social e marginaliza, na seara jurídica, os que exercitam a pichação. Isto porque, a sociedade, leia-se, a classe dominante e detentora dos direitos de propriedade privada, vem sendo atendida pelas instâncias jurídicas e sociais com normativas. A Lei n. 9.605, 12 de fevereiro de 1998, criminaliza a prática como atentado ao meio ambiente, ao patrimônio público tombado e ao direito de propriedade privada. A Lei n. 12.408, 25 de maio de 2011, proíbe aos comerciantes venderem latas de tinta *spray* de aerossol para menores de 18 anos.

Em contrapartida, há uma lei que desmarginaliza quem exercita o grafismo, desde que preencha alguns requisitos e que não interfira nos direitos de propriedade pública ou privada do indivíduo. Isto é com a anuência do proprietário, o grafismo é livre; com a pichação, ocorre o inverso, o que renega a possibilidade de flexibilização dos métodos de leitura e de escrita, como Kleiman (2005, p.10-11) chama atenção:

Para esse aluno, seriam mais interessantes as atividades em que ele próprio tivesse que criar seu texto. Considerando essa necessidade de flexibilidade em relação ao método de ensino da escrita, tanto da leitura como da produção textual, a Associação Internacional de Leitura, em 1999, fez a seguinte declaração de princípios, publicada num documento sobre o método para se ensinar a leitura: Não existe um método único, ou combinação única de métodos, que possa ensinar a ler a todas as crianças com sucesso. Por isso, os professores devem desenvolver um profundo conhecimento de múltiplos métodos para ensinar a ler e um profundo conhecimento das crianças sob seu cuidado, para que possam criar o equilíbrio apropriado dos métodos requeridos pelas crianças a quem ensinam.

Kleiman (2005) delinea o que é e o que não é letramento. Afirma que letramento significa compreender sentidos. Implica um conjunto de atividades visando à adoção de estratégias ativas de compreensão da escrita. Letramento pode ser tudo isto e, ao mesmo tempo, nada disto, ou melhor, é tudo isto ou mais do que isto. Letramento não é alfabetização, mas a inclui. E mais, não é método de ensino.

Ao que parece, a pichação insere-se nos conceitos em discussão. À medida que se define tal prática, identifica-se seu uso em contexto mais explorado pelos jovens no meio urbano. Afinal, a ação exprime a identidade local dos praticantes, para os quais, às vezes, acaba sendo o único canal de transmissão de seu pensamento crítico, em combate à ideia de que os interesses privados são maiores do que os interesses sociais. Além do mais, há instrumentos jurídicos que defendem o direito de propriedade, como visto, e o direito à segurança, à educação, à liberdade de expressão do pensamento e ao direito de saber / conhecer.

Ao reclamar às autoridades civis policiais e buscar punição somente pela conspurcação dos muros ou da fachada de sua propriedade, o cidadão nem concebe sua propriedade privada inserida em sociedade nem tampouco se sente representado nas pichações de quem, com frequência, age para chamar atenção do Estado por meio da mídia pichação em forma de protesto. Vale perguntar se a ideologia expressa na pichação fere o dono da propriedade ou os interesses da classe dominante. A

sociedade e seus sistemas semióticos sofisticam-se à medida em que o tempo passa. Porém, pichadores e sistemas que poderiam amparar a pichação não acompanham essa evolução mediante a promulgação de medidas legislativas. Tais sistemas estão em defesa dos direitos civis e sociais. Quando não inseridos na evolução dos sistemas majoritários e dominantes, grupos identitários buscam visualizar na escola tal evolução. Sobre este tópico, Cerveró e Simeão (2012, p. 22-23) afirmam:

É certo que a tecnologia pode ajudar as pessoas nessa luta, e quem está excluído dos avanços tecnológicos desfrutados pela maioria da população, sofre de alguma maneira violação em seus direitos ao não desfrutar de um nível de vida “adequado” (Artigo n. 25 da Declaração Universal dos Direitos Humanos), ao menos no sentido de sofrer exclusão se não tem acesso à informação e à cultura, que inevitavelmente passa pelo uso das tecnologias de informação e de comunicação. A classificação dos direitos humanos permite diversas perspectivas. Por exemplo, podem classificar os direitos quanto ao valor protegido (liberdade / seguridade), em função dos princípios proclamados nos Artigos 1º e 2º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (liberdade, igualdade e fraternidade), tal como o feito de René Cassin, um dos arquitetos da Declaração, ou em função de outros critérios.

Tal transcrição revela que certas culturas correm risco iminente de extinção e tudo começa pela exclusão. A participação das tecnologias de informação e de comunicação (TIC) em vez de ajudar pode extinguir hábitos, posto que costumes tradicionais da cultura local são trocados por novos. No entanto, é preciso crer que o intercâmbio de informações na era digital renova os direitos de liberdade e, sobretudo, de seguridade. No caso, a segurança de que, na interação com o outro, o sentido não se dilui em razão da exclusão e, portanto, da fragmentação entre signo significante e significado. É ainda Kleiman que, recentemente, em sua publicação “Preciso ‘ensinar’ o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever”, revela diferentes manifestações do letramento e tenta enquadrar o exercício da pichação no universo do letramento.

Prática (de letramento): conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação, associadas aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para a sua realização. Exemplos de prática de letramento assistir a aulas enviar cartas, escrever diários (KLEIMAN, 2005, p.12).

Ao apontar o letramento como o conjunto de atividades que envolvem a língua escrita para alcançar determinado objetivo, a pichação revela-se nas coletividades,

preenchendo requisitos definidos pela autora citada. A pichação, como antes dito, sempre inscreve-se na cultura grafocêntrica, uma vez que indivíduos que dominam a cultura escrita salvam crenças e valores via escrita e memória de quem terá acesso a seus textos *a posteriori*. Quem está fora da cultura vigente, condiciona-se a fatores de exclusão de toda natureza. As práticas de letramento e sua denominação sofrem constantes oposições, pois há quem não dissocie alfabetização de letramento, uma vez que o primeiro não prescinde do segundo. Ainda para Kleiman (2005, p.12):

[...] alguns pesquisadores se opõem ao uso do termo letramento, dizendo que os conceitos por ele designados estariam implícitos no termo alfabetização. Isso é uma simplificação. Como mostraremos posteriormente, o termo letramento já entrou em uso carregado de novas associações e significados, como, por exemplo, uma nova relação com a oralidade e com linguagens não verbais, não incluídos nem previstos no termo alfabetização.

A pichação inscreve-se nos dois conceitos: histórico e temático. Histórico porque a pichação figura, ao longo das décadas, sempre inserida nos movimentos sociais no Brasil e mundo afora. Temático porque como Custódio (2013) afirma, consiste em gênero de texto híbrido, mestiço e fronteiro. Trata-se de definição que se coaduna com a ótica de Bakhtin (2007) sobre textos multimodais e hipermediáticos que permitem aos usuários se comunicarem no tempo e no espaço. Eis o que dizem Cerveró e Simeão (2012, p. 23) a este respeito:

[...] O conceito direitos humanos corresponde a dois critérios: um histórico e outro temático, que se combinam quando aplicados aos direitos humanos. Valencia e Villa [...] explicam o surgimento sucessivo de grupos de direitos humanos em diferentes momentos históricos de maneira que cada geração inclua direitos de uma mesma classe.

Dos direitos sociais e civis elencados por Cerveró e Simeão (2012, p. 23), todos estão propensos à defesa da pichação como direito social materializado nas três gerações de direitos vinculados aos princípios propostos abaixo:

Este foi o ponto de vista do sociólogo britânico Thom H. Marshall e do jurista checo Karen Vasak. Vasak trata de gerações de direitos vinculados aos três princípios da Revolução Francesa: liberdade, igualdade e fraternidade. Hoje a classificação proposta por Vasak em 1979 é mais ampla. Nela se distinguem três gerações de direitos humanos: (1) direitos civis e políticos; (2) direitos econômicos, sociais e culturais; e (3) direitos coletivos ou de solidariedade.

Ressalta-se que, ao ler os instrumentos da ONU, os estudiosos supra firmam os princípios universais por ela estabelecidos, destacando sua importância no momento em que a Organização delinea conclusão classificativa para fins didáticos às gerações:

[...] a Organização das Nações Unidas [...] ressalta em diversos documentos a indivisibilidade, interdependência, inter-relação e igualdade na importância de todos os direitos humanos – civis, culturais, econômicos, políticos e sociais [...] Não cabe estabelecer uma objeção conclusiva à classificação por gerações, preferimos, para efeitos didáticos e para focarmos em um novo direito, seguindo uma classificação por gerações (CERVERÓ; SIMEÃO, 2012, p. 24).

A consciência pelos direitos de liberdade e os direitos civis têm origem no Reino Unido na primeira dinastia inglesa de Elizabeth. Thomas Humprey Marshall (1998, *apud* CERVERÓ; SIMEÃO, 2012, p. 24), sociólogo britânico, conhecido, sobretudo, por sua luta em prol da cidadania e dos direitos humanos, faz menção à liberdade ampla, quando diz:

A consciência dos direitos de liberdade e civis vem se forjando na Inglaterra dos séculos XV e XVI. Segundo Marshall, se referem a “liberdade da pessoa”, de expressão, de pensamento e religião, com direitos à propriedade e a estabelecer contratos válidos e o direito à justiça.

É importante notar a preocupação das nações há séculos pelos direitos civis e de liberdade e a consciência de sua importância para o processo desenvolvimentista dos povos. Ao reiterarem a geração dos direitos humanos, Cerveró e Simeão (2012) reafirmam o compromisso dos segmentos sociais em promovê-la por meio de ações sociais que intentam dar aos indivíduos oportunidade de adquirirem e fruïrem de bens culturais inalienáveis e singulares. A liberdade da pessoa e o direito à propriedade são direitos evocados desde a Proclamação dos Direitos na Europa até as épocas atuais.

Enquanto que Custódio (2013) e Rojo e Moura (2012) apostam na percepção da diferença do conteúdo da imagem (imagem empregada, o suporte usado em sua produção), o grafite, em determinado época, foi julgado como ato ilícito. Posteriormente, consegue o reconhecimento da sociedade por meio de movimentos populares. Assim, a pichação serve como momento de transição até o grafite ganhar força de movimento próprio e *status* de arte nas coletividades. Interessante a fala de Guy Debord (2003, p.14-15), para quem

[...] a própria separação faz parte da unidade do mundo, da práxis social global que se cindiu em realidade e imagem. A prática social, diante da qual surge o espetáculo autônomo, é também a totalidade real que contém o espetáculo. Mas a cisão nesta totalidade mutila-o a ponto de apresentar o espetáculo como sua finalidade.

Tal separação a que o teórico faz menção é vista nos dias de hoje entre praticantes da pichação e do grafismo como evolução dos dois movimentos. As leis tratam de marginalizar ambas, mas a pichação, face à condição de vulnerabilidade social dos que a exercitam, estagna em seu direito de exercer o livre pensamento de grupos identitários. O espetáculo autônomo a que Guy Debord (2003) faz referência aponta para os que muitos dizem não encontrar sentido ou que chamam de garatujas, na acepção de traços disformes desprovidos de significante e de significado. Tal julgamento mutila e fragmenta o sentido da pichação, pois, para quem não apreende o significado, o trabalho do pichador perde a graça do espetáculo que a mensagem pretende transmitir.

Gustavo Lassala (2014), por sua vez, acredita ser relevante estudar a pichação em separado dos outros tipos de manifestações visuais, como o grafismo, pois a linguagem visual que surge nos centros urbanos enseja a existência de ideologias e expressões, pondo em risco para quem deseja pesquisar no futuro sobre o tema no momento em que se registra a tendência de extrapolar as classificações e mesclar umas com outras. Entretanto, Custódio (2013) afirma que a hipermodalidade amplia o conceito de multimodalidade, ao extrapolar o texto planejado e linear: não se trata mais de justaposição de textos, imagens e sons, e, sim, de *design* diferenciado que interliga as modalidades. A pichação cumpre com todas as características de hipertexto e de hipermídia. Logo, inscreve-se como objeto de estudo dos multiletramentos, preenchendo os requisitos antes apontados e outros, aqui relatados:

O hipertexto e as hipermídias, viabilizados por meio de *links*, apresentam múltiplas sequências e possibilidades de trajetória. Os multiletramentos levam em conta a multimodalidade (linguística, visual, gestual, espacial, e de áudio) e a multiplicidade de significações e contextos / culturas. Podemos afirmar [...] que todo texto é multimodal, não podendo existir em uma única modalidade, mas tendo sempre uma delas como predominante. Para compreender a hipermodalidade ou as hipermídias, é preciso recorrer ao conceito de hibridismo cultural (CUSTÓDIO, 2013, p. 38).

Luiz Henrique Pereira Nascimento e João Epifânio Régis Lima (2012), em artigo apresentado à Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), abordando a pichação como arte, “Pichação: a arte em cima do muro”, discutem as manifestações sociais, históricas, culturais e linguísticas presentes na pichação:

A pichação, assim como a necessidade de expressão por imagens, faz parte da história da humanidade. Em maio de 1968, as paredes de Paris estampavam diversas frases de protestos pichadas por jovens universitários. No Brasil, o mesmo acontecia durante a Ditadura Militar. É, no entanto, a partir de 1980 que esse fenômeno ganha características muito peculiares nas periferias dos grandes centros brasileiros. A pichação, especificamente no contexto do Brasil, acompanha o desenvolvimento urbano, o crescimento desordenado das grandes cidades e a formação de metrópoles como Rio de Janeiro [RJ] e São Paulo [SP]. E, em cada um desses locais, assume características estéticas próprias. Porém, as similaridades são predominantes, desde o projeto criativo à técnica (NASCIMENTO; LIMA, 2012, p. 8).

A força da pichação como ação revela a força dos movimentos sociais; assumindo *status* de referencial de comunicação entre os indivíduos que moram nas periferias, às margens das zonas urbanizadas de grandes cidades do Sudeste (SE) do Brasil, trazendo ao longo de três décadas certa convulsão social. Aliás, a pichação assume multifacetadas, incluindo formas de protesto criativo, quando chama atenção das autoridades públicas mediante linguagem atrativa.

Nascimento e Lima (2012, p. 8) explicam a grafia do termo pichação em seu trabalho, quando ele é comumente grafado *pichação* ou *pixação*:

É preciso fazer uma ressalva sobre o objeto desta pesquisa, a pichação. Mais especificamente, a “pichação”, escrita com “x”, oriunda do Movimento Pixo, um fenômeno urbano da cidade de São Paulo [SP] que reivindica seu caráter de movimento artístico, dotado de um estilo único e um visual específico, diferenciando-se das demais pichações encontradas pelo mundo.

Registram-se outros estudos que adotam pichação grafada com **x**, talvez porque pareça mais sedutora para a Antropologia e para a Sociologia como arte de natureza estética, na visão de Lassala (2014). O objeto alvo da observação e da análise desta pesquisa é a pichação grafada com **ch**, como comumente definida em normativas jurídicas. A pichação atende aos interesses dos movimentos sociais das periferias da zona urbana da capital SP, por ser ela a mais populosa do Brasil e por, supostamente,

manter o maior número de praticantes e de signos espalhados por seus espaços urbanos. Aliás, a pichação adotada em SP possui identidade própria, diferenciando-se de práticas semelhantes, como grafismo, *tag* reto, pichação, etc.

Bourdieu (1989, p. 15) questiona a legitimação das palavras quando o indivíduo busca externá-la em diversos *media*. A ação do pichador pode gerar ordem para seu grupo ou pode subverter a ordem do mesmo grupo ao criar outros símbolos. Tal crença não está depositada somente nas palavras, mas depende de outros sistemas de representação. Isto porque, o que faz o poder das palavras e / ou das palavras de ordem, e o “[...] poder de manter a ordem ou de subvertê-la é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras.” Em linha similar de pensamento, Debord (2003, p.14-15) acredita que a linguagem do espetáculo é, essencialmente, constituída por “[...] signos da produção reinante, que são ao mesmo tempo o princípio e a finalidade última da produção.”

Quer dizer, a pichação pode assumir a feição de espetáculo produzido graças à capacidade inventiva do ser humano, ao seu pensamento, às suas reflexões, às suas atitudes em forma de *spray* e traços que se codificam e se decodificam. Para tanto, é preciso um olhar capaz de interpretá-la no momento de sua produção ou de sua exposição simultânea ou ilimitada. Neste sentido, Bourdieu (1989, p.15) afirma:

[...] o poder simbólico, poder subordinado, é uma forma transformadora, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada, das outras formas de poder: Só se pode passar para além da alternativa dos modelos energéticos que descrevem as relações sociais como relações de força e dos modelos cibernéticos que fazem delas relações de comunicação, na condição de se descreverem as leis de transformação que regem a transmutação das diferentes espécies de capital em capital simbólico e, em especial, o trabalho de dissimulação e de transfiguração (numa palavra, de eufemização) que garante verdadeira transubstanciação das relações de força fazendo ignorar-reconhecer a violência que elas encerram objetivamente e transformando-as assim em poder simbólico, capaz de produzir efeitos reais sem dispêndio aparente de energia.

4 PICHAÇÃO E PICHADORES

Como usuários, os sujeitos usam a língua como instrumento de exercício de ordem, comando, poder ou sujeição. Para Pierre Bourdieu (1989, p. 7), o poder simbólico consiste em poder invisível, “[...] o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o

exercem.” Sem dúvida, muitos dos signos e sentidos contidos na pichação dos dias de hoje revelam a cumplicidade que o autor aponta. A ilegalidade torna-se atraente para os praticantes por razões de cunho pessoal e social:

Os sistemas simbólicos, com instrumentos de conhecimento e de comunicação, só podem exercer um poder estruturante porque são estruturados. O poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnosiológica: o sentido imediato do mundo (e, em particular do mundo social) supõe aquilo a que [se] [...] chama de conformismo lógico, quer dizer, uma concepção homogênea do tempo, do espaço, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências (BOURDIEU, 1989, p. 10).

Ao contrário dos que veem a pichação não como código linguístico simbólico, mas como garatujas ou rabiscos toscos, colocada a contragosto dos proprietários de casas e prédios em muros, Bourdieu (1989, p.14-15) define a pichação como força ilocucionária: a relação entre os que exercem o poder e os que estão a ele sujeitos:

O poder simbólico, como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo, portanto, o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário. Isso significa que o poder simbólico não reside nos sistemas simbólicos em forma de uma *illocutionary force*, mas que se define numa relação determinada – e por meio desta – entre os que exercem o poder e os que lhe estão sujeitos, quer dizer, isto é, na própria estrutura do campo em que se produz e se reproduz a crença.

Porém, a pichação, segundo a Lei n. 9.605, 12 de fevereiro de 1998, em seu Artigo n. 65, é categorizada como crime ambiental, sob pena de detenção de três meses a um ano mais multa. Caso a pichação seja praticada ou conspurcada (termo usado na referida Lei) em monumentos ou espaços públicos ou privados – a pena pode ser maior se o patrimônio maculado for tombado ou de valor artístico, arqueológico ou histórico – a detenção varia entre seis meses e um ano mais multa. Contudo, as posturas municipais concedem salvo-conduto e arbitram a sanção de escusa imediata ao menor infrator. Há, ainda, medidas socioeducacionais regulada pelas secretarias municipais de educação e / ou do meio ambiente, a depender da Unidade Federativa.

Ao situar no tempo e no espaço as práticas da pichação no meio urbano é possível analisar a situacionalidade social ou o contexto de produção onde a pichação

teve origem. Assim, obtêm-se informações sobre os discursos enunciados em cada texto. Isto favorece ao aluno fazer escolhas e decidir os componentes de seu discurso.

Levar em conta a situação de produção dos textos em gêneros emergentes nessa nova conjuntura social; situá-los no mundo, no seu momento histórico, em seus suportes, com seus interlocutores implica trabalhar os significados contextualizados. Esse trabalho [...] recupera a situacionalidade social ou o contexto de produção do enunciado no gênero analisado e, assim, possibilita que os discursos sejam situados em meio ao grande número de informações e discursos que o contexto globalizado faz circular pelas esferas e mídias, e, desse modo, possibilita aos alunos realizarem “escolhas éticas entre discursos”, uma vez que passam a questionar as significações às quais estão expostos (CUSTÓDIO, 2013, p. 202).

Durante a produção desta pesquisa, no centro da cidade, quando da captura de imagens para exibição diversificada das pichações, registram-se questionamentos de alguns pichadores sobre o motivo das fotos. Informalmente, mediante bate-papo, muitos admitem não possuir emprego ou renda fixa. Grande parte vive do mercado informal, como a venda de livros usados no centro da capital piauiense. Há quem possua ensino médio incompleto face às dificuldades de prosseguir os estudos. Outros pichadores propõem-se, em troca de dinheiro, a dar seu depoimento ou acrescentar informações sobre pichação e / ou sobre o significado dos sinais; horas escolhidas para as reuniões dos praticantes; como atuam; onde agem; etc.

A bem da verdade, durante o trabalho de campo, alguns pichadores parecem se sentir ameaçados pela presença de alguém tirando fotos e os interrogando, de tal forma que há quem permaneça a distância, observando o comportamento dos colegas em sua exposição sobre o tema e há quem peça o fim da conversa. Mesmo assim, a pesquisa de campo totaliza cerca de 600 fotos de pichação no meio urbano de Teresina, quantidade suficiente para análise. Durante as conversas, uma menina que usa o pseudônimo de Godard revela não saber quem foi Jean-Luc Godard, cineasta franco-suíço autor de um cinema na linha vanguardista, provocadora e polêmica. O interessante, porém, é que não se sabe exatamente quem é o detentor da identidade do criptônimo, pois, segundo sua fala, há várias pessoas que dominam a mesma grafia e outros a adotam com o intuito de espalhar o pseudônimo, quer dizer, vários praticantes podem assumir o nome falso – Godard.

Quando questionados sobre a primeira pichação na capital ou quem pode ser lembrado como pioneiro, nenhum dos entrevistados sabe informar nem mesmo se a

primeira pichação está no mesmo lugar. Também ninguém sabe ao certo quem é o autor de outras pichações e suas ramificações na capital. De qualquer forma, os traços tipológicos registrados interessam a estudiosos das belas artes ou de outros campos para a identificação, através das tipologias vivas (as existentes) e das mortas (em desuso), da origem dos traços, das cores e, ainda, da configuração espacial onde as pichações podem ser vistas, até porque as tipologias podem revelar sua proveniência.

Como se vê, é impossível dissociar a ação de pichar em Teresina – PI das práticas ocorridas em outras capitais do SE brasileiro, em especial, do Rio de Janeiro (RJ) e de SP. No caso, Lassala (2010) consagra-se por se dedicar a estudar tanto as tipologias da pichação quanto por se inscrever no campo da análise dos movimentos sociais. Em outras palavras, dissecou a prática em pauta – quem, como, onde e quando – e, paralelamente, estuda as formas da pichação, qual seja, o material utilizado na pichação; as cores predominantes; as formas que se configuram nos muros, nos tetos, no chão; e o suporte. Exemplificando:

O *tag reto* foi difundido pelos pichadores de São Paulo e é mais do que uma assinatura, já se tornou um estilo caligráfico. É usado para padronizar o logotipo dos pichadores e surgiu como elemento diferenciador de grupos que buscavam desenhos próprios para as letras. Esse estilo é caracterizado por letras retas, alongadas e pontiagudas, pintadas com tinta *spray* ou rolo de tinta; letras que procuram ocupar maior espaço possível no suporte. A ocorrência desse estilo de letras é típica e única no mundo (LASSALA, 2010, p. 63).

Como descrito em momentos anteriores, os pichadores estão sujeitos a sanções penais previstas em normativas legais brasileiras. Em contrapartida, o grafite abrange todos os aspectos esteticamente consagrados pelas belas artes e pela comunicação visual, o que lhe garante aceitação e reconhecimento pela sociedade, em geral, mesmo quando sem autorização do proprietário. A questão reside, portanto, não na presença ou na ausência de aval dos donos dos imóveis, mas sim, no cumprimento de requisitos estéticos artísticos visuais por parte do grafismo em oposição à condenação imposta ao pichador, visto como vândalo, não obstante expressar sua arte via estética linguística. Por isto, no dia a dia, quando o pichador precisa se safar das leis, autoproclama-se grafiteiro.

A Prefeitura Municipal (PM) de Teresina realiza poucas ações sobre a temática pichação. Dentre as poucas medidas, os resultados são sempre efêmeros. Os praticantes acabam caindo na monotonia por falta de programas que os incentivem.

Isto faz com que voltem à condição anterior, como vândalos, causando problemas para si e para as autoridades civis locais. Sabe-se que, em 2016, a PM lança edital patrocinando concurso com os chamados grafiteiros visando colorir a cidade com projetos de difusão de traços culturais por meio de desenhos nas ruas, sob o comando da Fundação Cultural Prefeito Wall Ferraz, responsável por fomentar a cultura no município. Nascimento e Lima (2012, p. 22) tecem reflexão similar ao que se dá na capital do PI, quando asseguram:

Embora tais questões povoem as mentes de pichadores, cidadãos e do próprio Poder Público, é notável que as partes estejam longe de encontrarem uma resposta coletiva e universal. Cada qual busca responder para si mesma seguindo seus interesses privados. Enquanto isso continua, perpetua-se a impossibilidade da ética na sociedade contemporânea. A justiça, carente de lógica, se mostra claramente ditada por interesses particulares, por isso, não tem sua legitimidade reconhecida pelo Movimento Pixo [...]

Interessante apontar que os referidos autores são considerados como “profeta” entre os muitos defensores da pichação, a despeito do reconhecimento de que

[...] a justiça não pode ser obtida por nenhuma lei. Uma ação que está de acordo com a natureza espontânea, uma ação justa, não pode ser definida por dogmas. Os crimes defendidos nestes panfletos não podem ser cometidos contra o “si mesmo” ou o “outro” mas apenas contra a mordaz cristalização de ideias em estruturas de tronos e dominações venenosas... A lei espera até que você tropece num modo de ser, uma alma diferente do padrão de “carne apropriada para consumo” aprovado pelo Sistema de inspeção Federal, e, assim que você começa a agir de acordo com a natureza, a lei o garroteia e o estrangula – portanto, não dê uma de mártir abençoado e liberal da classe média – aceite o fato de que você é um criminoso e esteja preparado para agir como tal (NASCIMENTO; LIMA, 2012, p. 22).

Como mencionado nos parágrafos anteriores, faltam espaços públicos e, em geral, políticas públicas nacionais, estaduais e municipais contínuas que mantenham a perenidade de suas ações, de forma que os pichadores atuem num clima de legalidade, o que significa que poderiam exercer direitos civis e sociais inerentes a qualquer cidadão. Porém, em oposição, são alvo de constantes reportagens jornalísticas e periódicas como problema social que aflige a propriedade privada. Para tanto, a Lei n. 10.257, 10 de julho de 2011, regula os Artigos n. 182 e n. 183 da

Constituição Federal (CF), estabelecendo diretrizes gerais em política urbana. Ademais, nos primeiros Artigos, assim estabelece:

Artigo 1º – Na execução da política urbana, de que tratam os Artigos n. 182 e n. 183 da Constituição Federal, será aplicado o previsto nesta Lei.

Parágrafo único. Para todos os efeitos, esta Lei, denominada Estatuto da Cidade, estabelece normas de ordem pública e interesse social que regulam o uso da propriedade urbana em prol do bem coletivo, da segurança e do bem-estar dos cidadãos, bem como do equilíbrio ambiental.

O Artigo 2º explicita a relação das políticas urbanas públicas e seus objetivos para o pleno desenvolvimento das funções sociais a que as políticas se destinam na cidade e na propriedade urbana:

Artigo 2º – A política urbana tem por objetivo ordenar o pleno desenvolvimento das funções sociais da cidade e da propriedade urbana, mediante as seguintes diretrizes gerais:

I – garantia do direito a cidades sustentáveis, entendido como o direito à terra urbana, à moradia, ao saneamento ambiental, à infraestrutura urbana, ao transporte e aos serviços públicos, ao trabalho e ao lazer, para as presentes e futuras gerações;

II – gestão democrática por meio da participação da população e de associações representativas dos vários segmentos da comunidade na formulação, execução e acompanhamento de planos, programas e projetos de desenvolvimento urbano;

III – cooperação entre os governos, a iniciativa privada e os demais setores da sociedade no processo de urbanização, em atendimento ao interesse social;

IV – planejamento do desenvolvimento das cidades, da distribuição espacial da população e das atividades econômicas do município e do território sob sua área de influência, de modo a evitar e corrigir as distorções do crescimento urbano e seus efeitos negativos sobre o meio ambiente;

V – oferta de equipamentos urbanos e comunitários, transporte e serviços públicos adequados aos interesses e [às] necessidades da população e às características locais;

.....
XII – proteção, preservação e recuperação do meio ambiente natural e construído, do patrimônio cultural, histórico, artístico, paisagístico e arqueológico (BRASIL, 2011, p. 17-20).

A Lei n. 10.257 põe o âmbito municipal, tanto os Poderes Executivo e Legislativo quanto os fiscalizadores, como responsáveis no que diz respeito às políticas alusivas ao desordenamento urbano, à educação e às práticas de letramento dentro e fora da escola. Ademais, pretende proteger o patrimônio material e ao mesmo tempo imaterial, mas pretende, também, respeitar, nos incisos selecionados, questões de interesse social, o progresso da cidade e sua urbanização, de modo a evitar e corrigir distorções decorrentes do crescimento desordenado urbano com seus efeitos negativos.

A condição social dos praticantes (falta de emprego, escolas, espaços culturais, planos de ação perene que os mantenham longe da criminalidade e da criminalização) está contida na redação de diferentes instrumentos legais, a exemplo das mencionadas e referendadas Leis Federais n. 9.605 / 1998 e n. 12.408 / 2011. Ainda há outras normativas que devem ser levadas em conta para a defesa da pichação sob aspectos legais e dos direitos humanos. Por exemplo, na reformulação do Código de Processo Civil Brasileiro (CPC), o texto altera a capacidade civil do menor que pratica tal pichação. Muitos não sabem que, aos 18 anos, já gozam de capacidade civil para responder criminalmente por seus atos. Sob este aspecto, as alterações do Código de Processo Civil atinge o conceito de menor idade contido no Estatuto da Criança e do Adolescente. Aliás, em edição revista, comentada e publicada pela Biblioteca da Câmara dos Deputados Federal, a ECA diz, em sua redação:

As medidas socioeducativas ainda se encontram em pleno vigor, apesar da redução da idade da plena capacidade civil pelo Artigo 5^o, *caput*, do [Código Civil] (CC). Excluídas as hipóteses acima referidas, a Lei n. 8.069 / 1990 somente se aplica a crianças e adolescentes, estejam ou não emancipados, embora as políticas públicas e os programas de atendimento a serem desenvolvidos (vide Artigos n.87, n. 88 Inciso III e n. 90, do ECA), devam também contemplar o atendimento de jovens adultos, de modo a evitar que o puro e simples fato de o indivíduo completar 18 [...] anos, acarrete seu “desligamento automático” dos programas de proteção e promoção social aos quais estava vinculado enquanto adolescente (sendo certo que, a partir da Emenda Constitucional n. 65 / 2010, o “jovem” maior de 18 anos passou a ser também destinatário da “absoluta prioridade” por parte do Estado (*lato sensu*) na defesa / promoção de seus direitos fundamentais). Neste sentido, vide também o disposto na Lei n. 11.129 / 2005, de 30 / 06 / 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), destinado a pessoas entre 18 [...] e 24 [...] anos; cria o Conselho Nacional da Juventude (CNJ) e a Secretaria Nacional de Juventude, bem como o disposto no Artigo n. 227, da [Constituição Federal] CF (com a redação que lhe deu a Emenda Constitucional n. 65,

de 13 / 07 / 2010), que estende aos jovens maiores de 18 [...] as mesmas garantias quanto à efetivação de seus direitos fundamentais asseguradas a crianças e adolescentes (BRASIL, 1990, p. 86).

5 PICHAÇÃO E ÁREAS DE CONHECIMENTO

Sobre a pichação vista na perspectiva da educação, Custódio (2013) afirma que a escola está distante das culturas valorizadas, embora assuma a identidade de guardiã de valores sociais consagrados. A autora aponta a escola como Aparelho Ideológico do Estado (AIE), sob o argumento de que as instituições de ensino estão longe de dar ouvido às manifestações culturais diversas, distanciando-se dos grupos identitários. Desta forma, coloca os dominados em situação de vulnerabilidade, uma vez que as minorias não sentem sua cultura representada e não se identificam. Ao contrário, precisam se adaptar ao que a escola lhes impõe no currículo obrigatório. Em relação à realidade ora retratada, Lassala (2014, p. 11), em sua tese de doutoramento, assim posiciona-se:

Esta liberdade de motivos, significados e expressão visual deixa sempre a visão sobre a pichação restrita a julgar o trabalho como sendo sujeira, coisa de vagabundo e interpretações preconceituosas. O objetivo deste estudo é realizar dentro deste campo da visualidade. A falta de bibliografia específica sobre o assunto é uma questão relevante e ajuda a manter esse campo do conhecimento confuso no Brasil.

A pichação permite leitura diversificada de mundo que permite ao leitor fazer múltiplas interpretações, associando o pensamento de quem os lê ou vê *hiperlinkando* textos do presente com o passado, do passado com presente e do mesmo com o futuro. A conexão entre os textos via *hiperlinks* faz com que os leitores produzam múltiplos sentidos, a depender da perenidade da leitura, capacidade e competência multiletrada do leitor. Os textos das pichações, em geral, são chamativos com frases que podem até ferir a lógica gramatical, mas nunca o entendimento e a troca arbitrária de sentidos. Para Custódio (2013), a pichação é sempre dotada de valor ideológico, político, social e linguístico em consonância com Rojo e Moura (2012, p. 206):

Para permitir a leitura das semioses constituintes de cada fotografia desse material, uma série de perguntas é formulada para que os alunos percebam o modo como elas se diferenciam quanto ao suporte empregado, ao traçado dos símbolos e às tecnologias empregadas para

sua produção [...] Para o trabalho discursivo, o leitor é levado a comparar o modo como historicamente cada tema envolvido nas imagens é valorizado e a relação dessa valorização com a situação de produção de cada uma das escritas. O trabalho suscita nos alunos a questão da criminalização da pichação e a comparação do percurso do grafite com o da pichação: ambos se enraízam no movimento cultural *hip-hop*, mas apenas o grafite, no passado julgado como ato ilícito também, é hoje considerado arte.

No meio ambiente, a pichação está presente no meio social em todos os tempos. Todavia, aqui importa o momento em que a pichação como arte popularizada do pensamento é paradoxalmente marginalizada. O município age como fiscalizador parceiro da União, mas deveria investir em medidas socioeducativas de intervenção ao meio ambiente, evitando sua degradação. As normativas são proclamadas pelo Poder Executivo objetivando defender o direito de propriedade e o direito a segurança. Assim, a pichação, agora, sofre mais e mais sanções penais impostas aos adeptos. Ao qualificar a pichação como crime de natureza ambiental por transgredir leis direcionadas ao direito à propriedade e à violação do espaço físico, à poluição visual, etc., tal qualificação assemelha-se ao crime contra o meio ambiente em diferentes ocasiões, a exemplo da poluição sonora.

Na esfera da comunicação visual, há grupos de estudos da tipografia, ramo dedicado a catalogar, classificar e quantificar as formas de escrita humana e computacional. Há estudiosos de Belas Artes, Arquitetura e Urbanismo, Comunicação, Educação e Psicologia, que se preocupam, de uma forma ou de outra, com a questão da identidade do sujeito e como ele externa seu pensamento, o que faz emergir mais estudos sobre as formas das letras, as chamadas tipologias das letras. Neste sentido, a pichação insere-se na Linguística, com novos letramentos, o letramento social, o múltiplo letramento com hipertextos, hipermídia, etc. O conjunto de práticas letradas dentro e fora da escola, os usos sociais da língua, as formas e o modo de articular o pensamento crítico por meio da pichação figuram como áreas da Linguística (semiótica) e da Filosofia da Linguagem (lógica da linguagem). Tal prática também está presente na Antropologia, como afirma Custódio (2013), para quem a pichação possui raízes na arte rupestre, reiterando palavras textuais de Rojo e Moura (2012, p. 201): “[...] essa prática característica da alta modernidade das metrópoles, que deita raízes na arte rupestre, na escrita nas paredes das cavernas, é marcada pelo conflito.”

A Linguística juntamente com a Filosofia e as Ciências Sociais prometem debater a pichação como prática de letramento social com o intuito de contribuir para

que as camadas sociais repensem seus sistemas como signos / símbolos de representação do poder. No caso das Ciências Jurídicas, estas entram nessa seara para auxiliarem na reparação judicial das práticas sociais, operando como mediadoras de incorreções entre os sistemas (leis, língua, cultura, religião) e a sociedade civil organizada com os grupos identitários de minoria. Os direitos humanos, em contexto entre nações, recorrem aos textos que declarem, tacitamente, a universalidade dos povos e, ao mesmo tempo, sua singularidade.

Entende-se, pois, que a assunção do Poder Público em atentar aos dispositivos universais firma o compromisso com uma sociedade igualitária, tolerante, isegórica e equitativa em suas políticas de atenção às identidades locais. Os textos da ONU e do PNUD reforçam os laços de solidariedade humana e o compromisso com vistas ao processo desenvolvimentista de povos e nações.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os aspectos qualitativos quanto à opinião dos autores evocados neste capítulo para a argumentação em prol do tema pichação apontam para o fato de que, no meio acadêmico e social, em geral, ele assume natureza complexa e dinâmica quanto à convergência das teorias de letramento e multiletramento sobre as semioses dos textos *linkados*. Isto acontece, não obstante documentos internacionais e / ou nacionais voltados para a igualdade social, a exemplo da citada Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU), que trata das garantias universais e do direito à propriedade privada, da liberdade e da tolerância para convívio fraterno entre os povos e seus irmãos. E o que dizer da Declaração de Princípios sobre a Tolerância elaborada pela UNESCO?

Na mesma linha de fraternidade, estão outros textos da mesma Organização das Nações Unidas e, em especial, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), que versa sobre o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), medida que confronta e classifica as nações pelo seu nível de desenvolvimento humano: países desenvolvidos (desenvolvimento humano muito elevado); países em desenvolvimento (desenvolvimento humano médio ou alto); países subdesenvolvidos, ou seja, com desenvolvimento humano baixo). Destacam-se, também, textos produzidos pela mencionada OCDE, organismo internacional que integra cerca de 35 nações, e cujo objetivo mor é implantar políticas de progresso econômico que

asseguem o bem-estar social das populações, incorporando, inclusive, ações de combate à corrupção e à evasão fiscal.

A menção a tais documentos pretende reforçar o fato de que os seres humanos, salvo exceções, não se mostram preparados, para discutir a liberdade de expressão em sua plenitude, com respeito à tolerância e com apreço à cultura da paz. Isto acontece, mesmo quando toda e qualquer forma de expressão do livre pensamento está amparada em normas institucionais internacionais, nacionais e regionais, dos quais o Brasil e seus entes federados são signatários. Assim sendo, a pichação, embora tenha respaldo jurídico nas normativas, resguardados os princípios dos direitos de propriedade privada e da liberdade de expressão, mantém-se à margem dos direitos civis e sociais. É evidente que o Estado deve rever suas prescrições legislativas, no caso, a PM da capital piauiense precisa atualizar o Código de Postura Municipal da Cidade de Teresina, ano 2016, e, ainda a Lei n. 3.646, de 14 de junho de 2007, que institui o Código Sanitário do Município de Teresina.

Isto consiste em recomendações para avaliar a liberdade do pensamento crítico, salvaguardando os direitos adquiridos e afiançando a efetividade de direitos dos cidadãos contra a manipulação do fluxo informacional. Afinal, os pichadores, em pleno século XXI e apesar de inseridos na sociedade da informação ainda são vítimas constantes de ameaças de grupos totalitários. Entende-se que as ações sociais, sejam práticas consagradas ou não consagradas pelo público em geral, podem configurar-se como fator de exclusão, gerando violência simbólica face ao não reconhecimento de ações de minorias sociais. As práticas de letramento surgem em momento de convulsão social em todos os lugares, o que conduz ao estímulo para que os sujeitos se mostrem proativos e ajam com atitudes afirmativas em direção aos demais.

A pichação possui texto diverso. Comunica informações ao outro e a si próprio em grupos restritos porque assim a sociedade determina. Como decorrência, os pichadores criam seu próprio sistema de representação simbólica, que, em outras palavras, nada mais é do que seu código linguístico para a transmissão de sua ideologia, assim como o mercado publicitário o faz em outra esfera de atuação. O silenciamento da prática de pichamento e de outros exercícios de letramento constituem dano grave ao lesarem o direito do cidadão. É grave não porque silencia um pensamento ou uma ideologia, mas porque provoca algo de dimensão bem maior: cala ou suprime a identidade local dos indivíduos.

Por fim, o livre pensamento e as técnicas de produção de sentido, tal como ocorrem com as novas mídias, sufocam o cordel, ocasionando quase sua extinção. A pichação, como muitas outras mídias, em momentos da história, como aquelas encontradas nos relatos históricos sobre a erupção do vulcão Vesúvio responsável pelo fim da cidade de Pompeia na Grécia (79 anos d.C.), podem ser os únicos registros importantes. De fato, muitos dados e muitas informações advêm de pichações conspurcadas em portas de bordéis, casas comerciais e residências, por exemplo. Logo, a discussão aqui empreendida pretende o resgate do pichamento como mídia expressiva e que se impõe como prática multiletrada a ser inserida tanto no contexto escolar quanto fora do ambiente escolar. É uma luta silenciosa (ou não) para evitar o desaparecimento não de uma prática social, mas, sobretudo, o silenciamento da identidade dos pichadores.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de política**. Brasília: EDUNb, 1998. 2 v.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. **Nós chegemu na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005. 263 p.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.

_____. **Lei n. 9.605**, de 12 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre as sanções penais e administrativas derivadas de conduta e atividades lesivas ao meio ambiente, e dá outras providências. Brasília, 1998.

_____. **Lei n. 10.257**, de 10 de julho de 2001. Estatuto da Cidade e Legislação Correlata. 2. ed. atual. Regulamenta os Artigos n. 182 e n. 183 da Constituição Federal, estabelece diretrizes gerais da política urbana e dá outras providências. Brasília: 2001.

_____. **Lei n. 12.408**, de 25 de maio de 2011. Altera o Artigo n. 65 da Lei n. 9.605, de 12 de fevereiro de 1998, para descriminalizar o ato de grafitar, e dispõe sobre a proibição de comercialização de tintas em embalagens do tipo aerossol a menores de 18 anos. Brasília, 2011.

_____. **Lei n. 12.651**, de 25 de maio de 2012. Dispõe sobre a proteção da vegetação nativa; altera as Leis n. 6.938, de 31 de agosto de 1981, 9.393, de 19 de dezembro de 1996, e 11.428, de 22 de dezembro de 2006; revoga as Leis n. 4.771, de 15 de setembro de 1965, e 7.754, de 14 de abril de 1989, e a Medida Provisória n. 2.166-67, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Brasília, 2012.

CERVERÓ, A. C.; SIMEÃO, E. (Coord.). **Alfabetização informacional e inclusão digital**: modelo de infoinclusão social. São Paulo: Thesaurus, 2012.

COSCARELLI, C. V. Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. In: COSCARELLI, C. V; RIBEIRO, A. E. (Org.). **Letramento digital**: aspectos sociais e práticas pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2007.

CUSTÓDIO, M. A. **Produção escrita na escola, novas tecnologias e culturas da juventude**: diálogos possíveis. Campinas: [s.n.], 2013.

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. São Paulo: Projeto Periferia, 2003.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Medicas, 1985.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

KATO, M. A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. 7. ed. São Paulo: Ática, 2009.

KLEIMAN, Â. B. (Org.). **Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever.** Campinas: Unicamp, Cefiel, 2005.

LASSALA, G. **Em nome do Pixo:** a experiência social e estética do pichador e artista Djan Ivson. São Paulo, 2014. f. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

_____. **Pichação não é pichação:** uma introdução à análise de expressões gráficas urbanas. São Paulo: Altamira Ed., 2010.

MARTELOTTA, M. E. (Org.). **Manual de Linguística.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

NASCIMENTO, L. H. P.; LIMA, J. E. R. **Pichação:** a arte em cima do muro. Campinas, 2012. 37 f. Artigo (Licenciatura em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Metodista de Campinas, Campinas, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Rio de Janeiro, 2009.

ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2009.

STREET, B. V. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

TERESINA (PI). Prefeitura Municipal. **Lei complementar n. 3.610,** de 11 de janeiro de 2007. Dá nova redação ao Código Municipal de Posturas e dá outras providências. Teresina, 2007a.

_____. **Lei n. 3.646,** de 14 de junho de 2007. Institui o Código Sanitário do Município de Teresina, e dá outras providências. Teresina, 2007b.

UNITED NATION EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION / ORGANIZAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA DAS NAÇÕES

UNIDAS (UNESCO). **Declaração de Princípios sobre a Tolerância**: aprovada pela Conferência Geral da UNESCO em sua 28ª reunião. Paris, nov. 1995.

_____. Bureau Internacional de Educação. **Glossário de terminologia curricular**. Paris, 2016.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.