

X semana de letras

as letras orquestram
o universo da linguagem

ANAIS

Profª Drª Adjunta Maria de Fátima Castro Amorim de Moraes
Profª Me. Rosineide Rodrigues Monteiro
Profª Me. Monica Dias Araújo
Acadêmica Finalista do curso de Letras: Francivane Barroso dos Santos
(Organizadoras)

26 a 27 de
outubro de 2017

GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS
Amazonino Mendes | Governador

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
Cleinaldo de Almeida Costa | Reitor
Mário Augusto Bessa de Figueiredo | Vice-Reitor

Editora Universitária
Maristela Barbosa Silveira e Silva | Diretora
Socorro Freitas | Secretária Executiva
Jamerson Eduardo Reis | Editor Assistente
Francisco Ricardo Lopes de Araújo | Produção Editorial
Samara Santos Nina | Design Gráfico
Silas de Menezes Castro | Capa e Diagramação
Luan Cruz dos Santos | Revisão

Conselho Editorial
Alessandro Augusto dos Santos Michile
Isolda Prado de Negreiros Nogueira Maduro | Izaura Rodrigues Nascimento
Luciane Viana Barros Páscoa | Marcos Frederico Krüger Aleixo
Maria Clara Silva Forsberg | Maristela Barbosa Silveira e Silva (Presidente)
Paulo de Tarso Barbosa Sampaio | Rodrigo Choji de Freitas

Esta edição foi revisada conforme as regras do
Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.
Todos os Direitos Reservados © Universidade do Estado do Amazonas. Permitida a reprodução parcial
desde que citada a fonte.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade do Estado do Amazonas

M827a	Moraes, Maria de Fátima Castro Amorim de Anais: X Semana de Letras : as letras orquestram o universo da linguagem / Maria de Fátima Castro Amorim de Moraes. Manaus : UEA Edições, 2018. 280 f.: color.; 21 cm. Inclui bibliografia ISBN: 978-85-7883-462-3 1. Letras. 2. linguagem. 3. Literatura. 4. Português. 5. Metodologia. I. MORAES, Maria de Fátima Castro Amorim de. III. Universidade do Estado do Amazonas. IV. Anais: X Semana de Letras CDU: 06.07
-------	--

UEA Edições
Av. Djalma Batista, 3578 - Flores | Manaus - AM - Brasil
Cep 69050-010 | (92) 3878.4463
editora@uea.edu.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	8
I CONTOS, NARRATIVAS E HISTÓRIAS DE VIDA.....	9
FERIADO NA PRAIA PONTA BRANCA.....	11
A PROCURA DE UM VESTIDO.....	12
PIPA MALDITA.....	12
JULHO APAIXONANTE.....	13
UMA AVENTURA E DESESPERO NO BEACH PARK.....	14
ACALMAR O ESTRESSE!.....	16
CLARISSE NA FESTA JUNINA.....	17
UM SUSTO NO FESTIVAL.....	17
MISTÉRIO.....	18
“PERDAS TRANSFORMADAS EM BÊNÇÃOS”.....	19
CINEMA EM CASA.....	20
O TESOURO ESCONDIDO.....	20
A SEREIA.....	21
112.....	21
UM PASSEIO INESQUECÍVEL.....	23
MINHA HISTÓRIA DE VIDA.....	23
FESTA DA CASTANHA, CULTURA TEFEEENSE.....	25
A VIDA POR UM SONHO.....	25
SAINDO DO ARMÁRIO.....	26
LEMBRANÇAS DA INOCÊNCIA.....	27
INTERDIÇÃO DO AEROPORTO DE TEFÉ.....	28
TUDO QUE É BOM, DURA POUCO.....	28
INFÂNCIA DESAFIADORA.....	29
CRIANÇAS.....	29
BICICLETA TRAIidora.....	30
O INESPERADO ACONTECE.....	30
A CURIOSIDADE PODE ATÉ CEGAR!.....	31
GARRAFA PET TRAIÇOEIRA.....	32
HISTÓRIA DA MINHA VIDA.....	33
PASSEIO À TARDE.....	33
MINHAS TRISTES PERDAS.....	34
A ÉPOCA DA SECA E DA LAMA.....	34
ROUBO APÓS O LANCHE.....	35
PRÉ-ADOLESCÊNCIA.....	36
FÉRIAS.....	37
UM BELO PRESENTE.....	37
A MÍNIMA PARTE!.....	38
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	46
II RESUMO DE TRABALHOS.....	47
INTRODUÇÃO.....	47
O APARELHO FONADOR.....	47
DISLEXIA: QUAL O PAPEL DO ESTADO EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO DOCENTE PARA LIDAR COM ESSA PROBLEMÁTICA EM SALA DE AULA?.....	47
MODO OU MANEIRA DE ARTICULAÇÃO.....	49
ALFABETO FONÉTICO INTERNACIONAL-IPA.....	50
A ESCRITA E A LEITURA RESSALTADA NO GÊNERO TEXTUAL: CONTO.....	51
CONTOS POPULARES: UMA PROPOSTA DE RESGATE CULTURAL ATRAVÉS DA HISTÓRIA ORAL.....	52
O PAPEL DAS CORDAS VOCAIS.....	53
CONCEPÇÕES SOBRE LÍNGUA E LINGUAGEM.....	54
O ANALFABETISMO E SUAS CONSEQUÊNCIAS NA VIDA DO (A) CIDADÃO (Ã) TEFEEENSE.....	55
AS ARTICULAÇÕES SECUNDÁRIAS E TRANSCRIÇÕES FONÉTICAS NA PRÁTICA DE PRODUÇÃO DOS SONS.....	56
CONSOANTES SURDAS.....	57
ALVÉOLOS: IMPORTÂNCIA NA SONORIDADE DOS FONEMAS.....	58

VOGAIS ORAIS E NASAIS.....	59
CONSOANTES SONORAS.....	60
LINGUAGEM NÃO SEXISTA NO CONTEXTO ACADÊMICO CIENTÍFICO.....	61
LINGUAGEM: LINGÜÍSTICA SINCRÔNICA E DIACRÔNICA.....	62
A INFLUÊNCIA DO RAP NO COMPORTAMENTO DOS (AS) JOVENS.....	63
SEMIVOGAIS NA FONÉTICA E NA FONÊMICA.....	64
PROFESSOR: AGENTE DE TRANSFORMAÇÃO DO ENSINO.....	65
MORFOLOGIA: PRONOMES PESSOAIS E POSSESSIVOS.....	66
A IMPORTÂNCIA DOS CONHECIMENTOS GRAMATICAIS BÁSICOS PARA A ESCRITA.....	67
APARELHO FONADOR: ARTICULADORES ATIVOS E PASSIVOS.....	68
CONCEPÇÕES SOBRE LÍNGUA E LINGUAGEM.....	69
O ESTUDO DAS CLASSES DE PALAVRAS DA LÍNGUA PORTUGUESA.....	70
SINTAXE: PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS PARA ANÁLISE.....	71
GRAMÁTICA: OBJETIVOS DO ENSINO-APRENDIZAGEM.....	72
CLASSIFICAÇÃO DAS PALAVRAS PELA POSIÇÃO DA SÍLABA TÔNICA.....	73
ACENTUAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DA ACENTUAÇÃO GRÁFICA.....	74
A SINTAXE DA ORAÇÃO: OS TERMOS OU CONSTITUINTES ORACIONAIS.....	75
A IMPORTÂNCIA DA PONTUAÇÃO NA ORALIDADE E NA ESCRITA.....	76
SÍLABA: CONCEITOS E CLASSIFICAÇÃO.....	77
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA O ESTUDANTE COM SURDEZ.....	78
IRACEMA: ENCONTRO ENTRE O VELHO E O NOVO MUNDO.....	79
BRÁS CUBAS: CURTA METRAGEM.....	80
PROJETO IANE: PRODUTIVIDADE E INCLUSÃO.....	81
O GÊNERO TEXTUAL DISSERTAÇÃO ARGUMENTATIVA NO 9º ANO DO ENSINO/APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA EM JAPURÁ/AM.....	82
LEITURA E ESCRITA COMO AUXÍLIO PARA O LETRAMENTO DISCENTE NO 6º ANO EM UMA ESCOLA DE JAPURÁ-AM.....	83
FAMÍLIA/ESCOLA: DESAFIOS E IMPORTÂNCIA DESSA RELAÇÃO NO 6º ANO DE UMA ESCOLA ESTADUAL EM JAPURÁ-AM.....	84
A FUNÇÃO DA ESCOLA NO PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO COM NECESSIDADES ESPECIAS NAS SÉRIES INICIAIS.....	85
O ENSINO MÉDIO PRESENCIAL MEDIADO POR TECNOLOGIA NA ESCOLA ESTADUAL SANTA RITA NA ZONA URBANA DO MUNICÍPIO DE JAPURÁ-AM.....	86
EVASÃO ESCOLAR E GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA: REALIDADE E PERSPECTIVAS NO 9º ANO DA ESCOLA MARIA MONTEIRO EM JAPURÁ – AM.....	87
ARTIGO DE OPINIÃO: UMA FERRAMENTA PARA O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL E DESENVOLVIMENTO DA REFLEXÃO CRÍTICA, ATRAVÉS DAS VIVÊNCIAS DOS DISCENTES, NA ESCOLA ESTADUAL SANTA THEREZA.....	88
COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO ATRAVÉS DO PROJETO DE EXTENSÃO “A UNIVERSIDADE EM DESTAQUE PELAS ONDAS DO RÁDIO – PROGRAMA A VOZ DA UNIVERSIDADE” - (SISPROJ Nº. 42061).....	89
PROJETO DE ENSINO “A MAGIA DA LITERATURA?”.....	91
EXPERIÊNCIAS NO ENSINO DA LITERATURA: O TROVADORISMO, MOVIMENTO LITERÁRIO DA IDADE MÉDIA.....	92
PROJETO GÊNEROS TEXTUAIS: TUDO COMEÇA COM UMA BOA LEITURA.....	93
PAPILIO INNOCENTIA: UMA CONCEPÇÃO SOBRE A MULHER, NOS MOLDES DO ROMANTISMO LITERÁRIO SERTANEJO.....	94
PROJETO “A UNIVERSIDADE EM DESTAQUE PELAS ONDAS DO RÁDIO” COMO FERRAMENTA DEMOCRÁTICA PARA A SOCIALIZAÇÃO DE INFORMAÇÃO E INTERAÇÃO ENTRE A COMUNIDADE TEFENSE E ACADÊMICA.....	95
PROJETO DE ENSINO: O UNIVERSO LITERÁRIO AMAZÔNICO, ATRAVÉS DO CONTO REGIONAL “ZECA-DAMA”.....	97
VIVÊNCIAS DOS DISCENTES DO 9º ANO, DA ESCOLA ESTADUAL SANTA THEREZA, EM TEFÉ/AM, ATRAVÉS DO GÊNERO TEXTUAL: ARTIGO DE OPINIÃO.....	98
O PROCESSO DE LEITURA NA VIDA DO LEITOR.....	99
A LEITURA E PROCESSAMENTO TEXTUAL.....	100
LEITURA E ESCRITA COMO AUXÍLIO PARA O LETRAMENTO DISCENTE NO 6º ANO EM UMA ESCOLA DE JAPURÁ-AM.....	102
CONSTRUÇÃO DA LEITURA.....	103
FAMÍLIA/ESCOLA: DESAFIOS E IMPORTÂNCIA DESSA RELAÇÃO NO 6º ANO DE UMA ESCOLA ESTADUAL EM JAPURÁ-AM.....	104
GÊNEROS TEXTUAIS E SUAS APLICAÇÕES NO COTIDIANO ESCOLAR.....	105

A COMPETÊNCIA METAGENÉRICA DO LEITOR NA COMUNICAÇÃO.....	106
A IMPORTÂNCIA DOS GÊNEROS TEXTUAIS PRESENTES NO COTIDIANO.....	107
GÊNEROS TEXTUAIS E SUAS FUNÇÕES EM SALA DE AULA.....	108
AS CONCEPÇÕES DE LEITURA E TEXTO.....	109
LEITURA COMO CRIAÇÃO DE NOVOS CONTEXTOS.....	110
LEITURA E SUAS TÁTICAS.....	111
IMPACTOS SOCIOAMBIENTAIS NO PROCESSO DE OCUPAÇÃO DA ORLA DO MUNICÍPIO DE TEFÉ-AM- O BAIRRO DO JURUÁ.....	112
A MPORTÂNCIA DA LEITURA NA SOCIEDADE.....	113
ESTRATÉGIAS DE LEITURA.....	114
CARACTERÍSTICAS E IMPORTÂNCIA DOS GÊNEROS TEXTUAIS.....	115
O DESAFIO DA LEITURA NO ÂMBITO SOCIAL.....	116
A FUNÇÃO DO LEITOR ENQUANTO CONSTRUTOR DO SENTIDO DO TEXTO.....	117
LEITURA E INTERTEXTUALIDADE NA PRODUÇÃO DE SENTIDO DO TEXTO.....	118
A LÍNGUA FALADA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	119
GÊNEROS TEXTUAIS: CARACTERÍSTICAS E FUNÇÕES.....	120
“O CORTIÇO”: A ARTE EM VÍDEO.....	121
O ATENEU: DO LIVRO PARA A TELA.....	122
LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTO.....	123
O PIBID NA PESPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR EM UMA ESCOLA MUNICIPAL.....	124
PERSPECTIVA DO PIBID: EXPERIÊNCIAS NA ESCOLA MUNICIPAL “VIDA NOVA”.....	125
A INCLUSÃO DE UNIVERSITÁRIOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA NO AMAZONAS.....	126
TECNOLOGIA E ENSINO EM INTERLOCUÇÕES NA SALA DE AULA.....	127
A LEITURA E INTERTEXTUALIDADE.....	128
AS CONCEPÇÕES DE LEITURA.....	129
EVASÃO ESCOLAR E GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA: REALIDADE E PERSPECTIVAS NO 9º ANO DA ESCOLA MARIA MONTEIRO EM JAPURÁ – AM.....	130
CONCEPÇÃO DE LEITURA E TEXTO.....	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
III RELATOS DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NAS ESCOLAS.....	133
INTRODUÇÃO.....	134
TRABALHANDO OS FONEMAS CONSONANTAIS DE /P/ A /S/ NA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA COM ALUNOS DE 4º e 5º ANOS.....	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
REFERÊNCIAS.....	140
IV RESULTADO DE PESQUISAS REALIZADAS NO CURSO DE LETRAS.....	141
INTRODUÇÃO.....	141
A INFLUÊNCIA DO RAP NO COMPORTAMENTO DOS (AS) JOVENS.....	141
RAP: DISCURSO, IDENTIDADE E CULTURA.....	142
LINGUAGEM MUSICAL NO PERÍODO HISTÓRICO DA DITADURA MILITAR.....	144
O CONTEÚDO DO RAP E SEU RITMO: UMA ATRAÇÃO.....	146
PERIGOSA PARA OS JOVENS?.....	146
FAMÍLIA, SOCIEDADE, ESCOLA E O RAP NO MUNDO MODERNO.....	147
MATERIAL E MÉTODOS.....	150
RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	151
RAP, MÚSICA LINGUAGEM E CULTURA: RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	151
O GÊNERO MUSICAL RAP NA CIDADE DE TEFÉ.....	152
A LINGUAGEM DO RAP NA CONCEPÇÃO DOS JOVENS TEFEEENSES.....	153
A INFLUÊNCIA DO RAP NO COMPORTAMENTO DOS (AS) JOVENS TEFEEENSES.....	155
RAP: INFLUENCIA NA ESCOLA E NA FAMÍLIA?.....	157
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	158
REFERÊNCIAS.....	161
O ANALFABETISMO E SUAS CONSEQUÊNCIAS NA VIDA DO CIDADÃO E CIDADÃ TEFEEENSE.....	163
INTRODUÇÃO.....	163
ANALFABETISMO NO BRASIL.....	164
TENTATIVAS DE ERRADICAR O ANALFABETISMO DE JOVENS E ADULTOS (AS) NO BRASIL.....	167

PLANO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO.....	169
MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO – MOBRAL.....	170
PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO.....	170
CONCEITOS SOBRE O ANALFABETISMO E CLASSIFICAÇÕES DO (A) ANALFABETO (A).....	172
ANALFABETISMO DE JOVENS E ADULTOS (AS) X ESCOLA.....	173
DADOS SOBRE A REALIDADE DO ANALFABETISMO BRASILEIRO.....	174
CAPÍTULO II – METODOLOGIA.....	176
CAPÍTULO III - RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	177
PERFIL DAS PESSOAS ANALFABETAS ENTREVISTADAS.....	177
FATORES DO ANALFABETISMO EM TEFÉ.....	178
MECANISMOS POLÍTICOS GOVERNAMENTAIS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL.....	179
OS (AS) ANALFABETOS (AS) E SEUS CONHECIMENTOS EMPÍRICOS.....	180
ANALFABETISMO: PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO NA CIDADE DE TEFÉ.....	181
O ANALFABETO E O SEU AUTORRETRATO.....	182
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	182
REFERÊNCIAS.....	184
DISLEXIA: QUAL O PAPEL DO ESTADO EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO DOCENTE PARA LIDAR COM ESSA PROBLEMÁTICA EM SALA DE AULA?.....	186
INTRODUÇÃO.....	186
DISLEXIA: O QUE É?.....	187
IMPLICAÇÕES DA DISLEXIA.....	188
DISLEXIA: DISTÚRBO DE APRENDIZAGEM E IMPLICAÇÕES.....	190
NO CONTEXTO DE SALA DE AULA.....	190
O ESTADO E O PROBLEMA DA DISLEXIA NO ÂMBITO ESCOLAR.....	191
O PAPEL DOCENTE NA FORMAÇÃO DE ALUNOS (AS) DISLÉXICOS.....	192
RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	195
DISLEXIA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	195
PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS PARA ATENDER ALUNOS (AS) DISLÉXICOS (AS).....	196
DISLEXIA E O PAPEL DO ESTADO PELA INCLUSÃO DOS (AS) DISLÉXICOS (AS).....	197
A LEI E OS (AS) DISLÉXICOS (AS).....	198
DESMITIFICANDO O DISCURSO INCLUSIVO.....	199
EXPERIÊNCIA COMO ALUNA DISLÉXICA (História de vida).....	200
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	201
REFERÊNCIAS.....	202
LINGUAGEM NÃO SEXISTA NO CONTEXTO ACADÊMICO.....	203
INTRODUÇÃO.....	203
FEMININO E FEMINISMO- DESCONSTRUINDO ESTIGMAS.....	204
INVISIBILIDADE DA MULHER ATRAVÉS DA LINGUAGEM.....	208
LINGUAGEM NÃO SEXISTA E SEUS PARADOXOS.....	209
A QUESTÃO DOS GÊNEROS NA GRAMÁTICA.....	212
MATERIAIS E MÉTODOS.....	215
RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	216
LINGUAGEM NÃO SEXISTA NO CONTEXTO ACADÊMICO.....	216
LINGUAGEM ACADÊMICA NOS EDITORIAIS, LIVROS E REVISTAS.....	216
LINGUAGEM NÃO SEXISTA NA ORALIDADE E NA ESCRITA.....	217
A LINGUAGEM NA COMUNICAÇÃO ENTRE HOMENS E MULHERES.....	218
LINGUAGEM NÃO SEXISTA NOS TRABALHOS ACADÊMICOS DO CEST.....	218
INFLUÊNCIA DO MOVIMENTO FEMINISTA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA.....	219
LÍNGUA E LINGUAGENS E SEU PAPEL NA VISIBILIDADE FEMININA.....	220
PRÁTICAS PARA O USO DA LINGUAGEM NÃO SEXISTA.....	221
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	223
REFERÊNCIAS.....	224
O LETRAMENTO NA IDADE ADULTA: PERDAS E GANHOS.....	226
INTRODUÇÃO.....	226
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.....	227
CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA.....	227
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: MODALIDADE DE ENSINO.....	230
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO AMAZONAS.....	231
MATERIAL E MÉTODOS.....	235
RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	237
MODALIDADE DE ENSINO EJA NA CIDADE DE TEFÉ.....	237

EJA NA VISÃO DO PROFESSORADO EM TEFÉ.....	237
FORMAÇÃO DO PROFESSORADO DA EJA NA CIDADE TEFÉ.....	238
PROFESSORADO DA EJA E SUAS METODOLOGIAS.....	238
O ALUNADO DA EJA EM TEFÉ.....	240
O QUE PENSAM OS ESTUDANTES SOBRE EJA.....	241
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	244
REFERÊNCIAS.....	245
DO NARRATIVO PARA O DRAMÁTICO: PROPOSTA DE TRABALHO COM O CONTO NO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	247
INTRODUÇÃO.....	247
ABORDAGEM TEÓRICA SOBRE O CONTO.....	247
A LITERATURA NA ESCOLA.....	251
O CONTO: CONCEITO E ESTRUTURA.....	251
ANÁLISE DO GÊNERO CONTO NOS LIVROS DIDÁTICOS DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	253
METODOLOGIA.....	254
PROPOSTA DE APLICAÇÃO.....	254
DESCRIÇÃO DA PROPOSTA.....	256
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	258
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	259
O CONTO EM QUADRINHOS: PROPOSTA PARA O TRABALHO COM LITERATURA NO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	260
INTRODUÇÃO.....	260
LITERATURA, CONCEITOS E FUNÇÕES.....	261
A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	263
LITERATURA EM QUADRINHOS E O LEITOR EM FORMAÇÃO.....	267
METODOLOGIA.....	268
PROPOSTA DE APLICAÇÃO.....	269
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	275
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	276
CONCLUSÕES GERAIS.....	277

APRESENTAÇÃO

A Universidade do Estado do Amazonas – UEA, tem dezesseis anos de existência. O normal seria que fosse a XVI Semana de Letras. Porém, por motivos desconhecidos, não foram registrados os Projetos da Semana do Curso de anos anteriores, já que todos os anos, desde a fundação, sempre foi realizada a Semana de Letras.

Anterior a realização do evento, houve vários momentos em que o colegiado e representantes de turmas reuniram-se para discutir as atividades que seriam desenvolvidas e formar equipe de trabalhos envolvendo tanto os (as) docentes quanto os (as) acadêmicos do Curso, não podendo deixar de destacar o esmero da secretária do Curso, Aline Ramos Alexandre.

O evento começa com o credenciamento dos (as) participantes nas atividades desenvolvidas durante os dois dias do evento. Em seguida, houve a sessão solene de abertura com a composição da mesa de autoridades e entoação do Hino Nacional. Logo após, desfez-se a mesa e foi apresentado o momento cultural “Idade Média: um retorno ao passado literário – Recital”, Organizado pela profª Núbia Litaiff com os (as) acadêmicos (as) do 3ª período matutino do Curso de Letras.

Também houve a conferência de abertura com a temática: “Produção textual com ênfase na prova do ENADE”, conferida pela professora Mestre Jeiviane Justiniano (UEA); após a conferência foi realizado o debate sobre o ENADE, na área de convivência do CEST, com a participação dos (as) estudantes e professores dos demais cursos do CEST.

Aconteceu, também, a exposição de trabalhos “Contos, Narrativas e Histórias de Vida”, organizada pela professora Drª Fátima Castro. Os textos foram exposto pendurados em uma árvore montada, conforme foto abaixo. A sessão de comunicação oral acerca dos trabalhos desenvolvidos no Programa de Iniciação à Docência ficou sob a responsabilidade das professoras Denir de Souza e Fátima Castro.

A “Oficina de Produção de Materiais Didáticos” foi organizada pela professora Teresinha de Sousa Costa, e as atividades foram desenvolvidas em três escolas: Escola Estadual São José, Escola Estadual Isidoro Gonçalves de Souza, na cidade de Tefé, e na Escola Gilberto Mestrinho, na cidade de Alvarães.

O Recital de Poesias foi organizado pela professora Me. Rosineide Rodrigues Monteiro, com os (as) acadêmicos (as) do 1º período noturno. As atividades deste dia foram encerradas com “Roda de Conversas Socialização de Pesquisas Docentes”, mediada pela professora Núbia Litaiff.

O segundo dia de trabalho também foi bastante interessante. Começou com o Momento Cultural “Projeto Ler, Criar e Divertir nas Ondas da Literatura”, coordenado pela professora Me. Débora Santos, envolvendo estudantes da rede estadual e municipal de Ensino. Este Projeto envolveu relatos de experiências dos egressos do Curso de Letras; debate; amostra de produções textuais e apresentação de um vídeo: “Uma proposta de ensino de Literatura no Ensino Fundamental.

A Oficina de Leitura “Estratégias de Leitura” ficou sob a coordenação da professora Rosineide Rodrigues Monteiro e os (as) acadêmicos (as) do 3º período, matutino, do Curso de Letras. O professor Sebastião de Souza Lima também apresentou Oficina de Produção Textual. Os banners foram exposto na área de convivência do Cest e foram avaliados por professores e professoras de áreas afins à temática trabalhada.

Às 19h houve o Momento Cultural: O Universo Literário Amazonense: Dramaturgia, Organizado pela professora Núbia Litaiff, com a participação dos (as) acadêmicos (as) do 8º período do Curso de Letras. Em seguida, a palestra conferida pela professora Monica Dias Araújo, com a temática “Educação Inclusiva. O acadêmico Jefferson Pedrosa Arantes apresentou poemas e canções.

Enfim, o evento encerrou-se com o Momento Musical, apresentado pelo professor Manoel Domingos de Castro Oliveira. Todas as atividades desenvolvidas constam no decorrer deste trabalho sob a forma de resumos, contos, narrativas, relatos de experiência, apresentação de resultado de pesquisas que culminaram com a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. Espera-se que os trabalhos aqui apresentados sejam apreciados pelos leitores e leitoras, pois a leitura é um universo desconhecido até que não se tenha contato com ela.

Profª Drª Fátima Castro

I CONTOS, NARRATIVAS E HISTÓRIAS DE VIDA

Organizadora: Prof^a Dr^a MORAES, Maria de Fátima Castro Amorim de

INTRODUÇÃO

Este capítulo está constituído das narrativas como uma das partes das atividades práticas realizadas na Disciplina: Metodologia e Prática do Ensino da Língua Portuguesa e da Literatura, no Curso de Letras, turno noturno, do 5º período, durante a X Semana de Letras. E está constituído de trinta e sete textos, incluindo contos, narrativa, e, principalmente, histórias de vida.

Havia uma série de atividades práticas, mas esta foi a que mais marcou todos e todas da turma. O conteúdo: como trabalhar a narrativa no Ensino Fundamental e Ensino Médio? Este foi o que mais chamou atenção da turma. Na primeira parte do conteúdo, fazíamos roda de leitura e comentários sobre o assunto; todos participavam com leituras e suas adendas. A partir da segunda parte, a turma foi dividida em grupos com seu respectivo conteúdo a ser abordado.

Algumas atividades foram extraclases; depois, eram apresentadas para a turma em forma de discussão ou apresentação de práticas, como preferisse cada equipe de trabalho. A parte de produção textual envolvendo contos e narrativas foi muito interessante. Trabalhamos todas as partes que envolvem o texto narrativo. Após os estudos desse conteúdo, pedi que cada um (a) construísse seu conto ou sua narrativa, como preferissem, mas obedecendo aos padrões que exigem o processo de construção do texto narrativo. Falei a todos (as) que não iria recolher os textos; que esses textos seriam socializados na turma e eu faria os comentários acerca dos elementos que a compunham e, em seguida, a avaliação.

Chega o dia, quinta-feira, o dia em que temos cinco tempos de aulas; organizamo-nos em círculo e estava facultada a palavra para quem quisesse começar a leitura do seu texto. Não foi necessário designar aluno ou aluna para ler; era tudo espontâneo; segue a técnica da aula; No momento da socialização dos textos foi observado que grande parte dos alunos e alunas estavam contando parte de sua história de vida. As primeiras ainda consegui comentar, fazer as observações sobre o tempo verbal adequado, a sequência dos fatos, a descrição de lugares e ambientes, das personagens, do tipo de narrador, da coesão e coerência textuais, dentre outros aspectos.

A partir, creio, que da quarta leitura, começou a haver uma espécie de silêncio na sala, e eu também não estava mais conseguindo comentar os textos, pois estávamos todos emocionados, com lágrimas nos olhos e uma espécie de “entalo” na garganta; e assim seguimos, em silêncio, cada um ou cada uma ia lendo seu texto. No final da leitura, fomos observando que eles (as) estavam contando “um pedacinho” da sua história de vida; e, naquele silêncio, todo (as) enxugando seus rostos, ou com a mão, ou com a “beira da blusa”, mas já não havia comentários, nem da parte deles (as), muito menos de minha parte, pois já estava igual a “uma manteiga derretida com o calor”. Não foi possível concluir a leitura em uma só aula; demos continuidade na semana seguinte, quando concluímos as leituras; sem muitas palavras, todos (as) começaram a se abraçar com lágrimas nos olhos. A partir daquele momento já não éramos mais os mesmos ou as mesmas; todos estávamos mais unidos; já conhecíamos “um pouquinho” da vida de cada um (a) ali; não havia críticas, nem comentários sobre qualquer que fosse a história de um ou de outra.

A X semana de Letras se aproximava e não havíamos preparado coisa alguma; eu também não estava motivada a fazer qualquer que fosse algo para representar a turma, mal tinha forças para chegar à faculdade e tentar conduzir a aula, pois não estava muito bem de saúde. E, “as meninas e meninos”, assim como me refiro à turma, sempre perguntando: “professora que vamos apresentar na semana de Letras? E eu, “gente, não sei, não consigo pensar em coisa alguma, não tenho vontade de apresentar trabalhos”.

De repente, Raquel, com seu jeito extrovertido, participativo e de líder que tem, se manifesta: “Professora, por que não apresentamos nossas narrativas?” Eu não me animei, mas todos e todas concordaram. Então, tudo bem; era a decisão da turma. O mais incrível é que sequer alguém se absteve de expor suas histórias, sequer de usar um pseudônimo. Raquel deu a ideia de fazer uma árvore e expor



as narrativas. E começa a mobilização para a divisão de tarefas. Nadilza, também muito dinâmica lidera o trabalho com a divisão das equipes para a organização e apresentação do trabalho.

Afinal, ficou um trabalho diferente, interessante, que chamou a atenção de todos e todas que olhavam aquela enorme árvore com um monte de papéis coloridos pendurados em cordas. A árvore ficou os dois dias do evento exposta na área de convivência do CEST/UEA.

Dessa Disciplina, essa foi a parte mais interessante para mim, e creio que para os (as) acadêmicos (as) também. Posso afirmar que em toda minha carreira de Magistério nunca havia vivido momento dessa natureza; o que aconteceu é que todos (as) começaram a conhecer melhor os (as) colegas e passou a haver um clima mais harmonioso. A partir desse contexto real fica a questão: Por que não trabalhar a leitura e escrita e outros aspectos gramaticais a partir da história de vida do nosso alunado?



Fotos: arquivo da autora



Fotos: arquivo da autora

1 FERIADO NA PRAIA PONTA BRANCA

LOPES, Adenilza de Assis¹

Durante o feriado da Semana da Pátria, exatamente no dia 07 de setembro de 2017, resolvi, numa tarde ensolarada, levar meu filho Pedro para dar um “rolê” na praia.

Pedro é um menino calmo, porém explosivo, às vezes. Tem 10 anos de idade, mas a mente parece ser bem mais “velha”. É de uma extrema inteligência. É moreno, tem 1,30 de altura, cabelos pretos, olhos escuros, nariz afilado, e uma boca que transmite um sorriso radiante, um verdadeiro príncipe.

Nosso passeio à praia foi um momento de muita felicidade para ele, pois quase não tenho tempo para levá-lo para passear. Ao chegarmos no local descrito, vimos, depois de tanto tempo, como nossa praia estava bonita e, pela primeira vez, limpa.

Uma areia que de tão branca reluzia feito o brilho de um diamante exposto ao sol. Havia muitas pessoas, homens, mulheres e, principalmente crianças. Famílias inteiras se divertindo com seus bichinhos de estimação.

As crianças, alegres pra valer.

Meu filho Pedro, tão admirado e encantado com a beleza daquele local, virou-se para mim e disse num sorriso contagiante:

- Mãe, agora, sempre que a senhora estiver de folga, vamos vir à praia?

- Aqui é muito legal! Dá pra gente soltar pipa, jogar bola e ainda correr com a Shayene, nossa cachorrinha.

Eu, vendo a alegria e empolgação dele, apenas sorri...

Enquanto ele brincava com sua pipa, eu aproveitava para caminhar e contemplar o pôr-do-sol; estava tão lindo e brilhante, em tom vermelho alaranjado, parecendo um fogo; uma verdadeira maravilha feita por Deus.

Contudo, em meio a diversão, aconteceu algo inesperado. Um cachorro enorme, de cor preta da raça hotwalle, soltou-se da coleira e saiu correndo em direção à Shayene. Pedro ficou apavorado, então correu depressa para salvar a cachorrinha da fúria daquele animal que, por sinal, era bem maior que ela. Ele a pegou no colo, abraçou a e trouxe para perto dele.

Eu também fiquei com muito medo, mas tive que reagir e fazer algo para evitar o pior. Olhei para o lado e vi, jogado ao chão, um pedaço de madeira, peguei-o e acertei em cheio no meio da cabeça do hotwalle, que saiu desnorteadado com a forte pancada que dei.

Aquela tarde foi inesquecível, tanto para mim, quanto para meu filho Pedro, pois jamais tínhamos passado momentos tão agradáveis quanto este da tarde do dia 07; víamos beleza em tudo e em todos.

As pessoas zanzando para lá e para cá nas suas motos e carros, os cachorros correndo na areia branca, as pipas dançando no céu azul esbranquiçado, todas em perfeita sintonia, uma em duelo com a outra.

Os barcos atracados na balsa à beira do porto da cidade deixava a paisagem mais perfeita ainda... Os viajantes, do alto das embarcações, todos maravilhados com aquele cenário, de natureza exuberante, onde os banhistas aproveitavam para se refrescarem na água escura do lago, uma água turva, cheia de mistérios, porém, com certa calma que pacifica a alma e renova o espírito.

A praia da ponta branca é um dos mais novos pontos turístico da nossa Tefé, um lugar bastante badalado, ideal para diversão em família; lugar relaxante que nos faz esquecer os problemas da vida. Ainda mais, quando estamos ao lado de pessoas importantes que fazem do nosso mundo o melhor. Meu filho é tudo para mim. Vivo cada momento intensamente por ele. Vê-lo é tudo que quero nesta vida, por isso, faço tudo que posso e que está ao meu alcance, somente para ter o prazer de ver a felicidade em seu semblante angelical, que me conforta, encoraja e dá força para vencer todas as dificuldades da “vida”.

¹ Graduanda do Curso de Letras – Universidade do Estado Amazonas – CEST/UEA.



Foi então, naquela tarde na praia com Pedro, que pude perceber o quanto os poucos momentos que passo ao lado dele são importantes, pois os filhos crescem, a vida passa e, quando despertamos para isto, é tarde. Eles se tornam independentes, e nossa companhia, muitas vezes, desnecessária para eles (as).

Enfim, a Praia da Ponta Branca de nossa querida Tefé é um lugar propício à diversão e entretenimento para as famílias tefeenses.

2 A PROCURA DE UM VESTIDO

ARANTES, Adriana Sevalho²

Em uma manhã de sábado, acordei cedo para comprar um vestido com o intuito de ir a um aniversário, cuja temática era festa junina; chamei minha mãe para ir comigo comprar o vestido e ela “topou” na hora. Fomos a várias lojas à procura do vestido perfeito. Minha mãe é muito detalhista e observava cada costura da roupa, e isso se deve a sua profissão, pois é costureira; por isso, a procura do vestido se tornou muito difícil para mim, pois todos que eu experimentava ou a costura estava feia ou a linha não combinava com o tecido, e depois de irmos a várias lojas e não encontrar nada que me agradasse, resolvi ir para casa e usar o que eu tinha.

No trajeto, de volta para casa, eu tentava me convencer que não encontrara nenhum vestido. Ao chegar em casa, fui para o meu quarto ver o que tinha e me desesperei, pois não havia nada que combinasse com a festa; chamei minha mãe novamente e perguntei se ela faria um vestido para mim, e ela disse que não, porque estava muito “em cima da hora”. Então, resolvi ir até a casa da minha irmã para saber se ela “toparia” fazer o vestido; ela disse que sim, se fosse modelo simples; aceitei a proposta e fui até a loja de tecido comprar o que ela tinha me indicado e levei para ela; lá decidimos o modelo do vestido; ela, prestativa, talhou e disse que à tarde costurava.

Fomos para casa de mamãe almoçar; terminado o almoço, minha irmã começou a costurar; enquanto isso cuidava de seu filho para que ele não a atrapalhasse. Tudo estava ocorrendo bem, até que aconteceu um imprevisto: a energia elétrica foi embora e já eram duas horas da tarde, dificultando ainda mais a conclusão do vestido. Esperamos um pouco e nada da energia elétrica voltar. Então, decidimos ir para casa dela, e, quando estávamos nos arrumando para ir, a energia elétrica retorna. Sem perder mais tempo, ela voltou a costurar para poder me entregar o vestido antes do aniversário.

Depois do imprevisto da falta de energia elétrica, nada mais atrapalhou, e por fim ela conseguiu me entregar o vestido. Fui para festa e todos elogiaram a beleza do vestido. Falei para todos que tinha sido feito pela minha irmã em apenas um dia; todos se impressionaram e a parabenizaram pelo seu trabalho.

12

3 PIPA MALDITA

ARAÚJO, Ana Kely da Silva³

O sol já estava se pondo na terça-feira de janeiro de 1999. A família estava empenhada em carregar madeira para construir a casa. Todos porém sabíamos que todo aquele esforço valeria apenas. De repente, alguém chega; era o amigo do meu irmão Luiz, chamando para irem brincar de soltar pipa. Entusiasmado, ele não pensou duas vezes; foi brincar com o amigo nos arredores da vizinhança. Juntaram-se com meu irmão caçula e mais dois colegas; estavam faceiros com as pipas que conseguiram aparar. A brincadeira estava tão boa que decidiram se aventurar às margens do rio que ficava próximo ao estaleiro Noé. Sem que meus pais percebessem, meus irmãos e seus colegas pegaram a canoa do meu pai que estava em terra, levaram para o rio na intenção de apararem mais pipas. A diversão era certa, mas em meio a tanta empolgação, os meninos nem perceberam que despertaram a inveja de um rapaz que gostaria de

2 Graduanda do curso Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: adrianasevalho@gmail.com

3 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.



ter para si as pipas que eles conseguiram aparar. Esse rapaz, tomado pela cobiça, aproximou dos meninos ameaçando batê-los, caso não entregassem as pipas.

Até então, ninguém sabia o que havia acontecido. De repente, ouviram-se gritos desesperados pedindo ajuda; era o rapaz que outrora “atazanava” as quatro crianças que brincavam na canoa. Ele estava aflito, pois quando pisou na beira da canoa e ela emborcou. A mãe de uma das crianças correu e alarmou, entre lágrimas: - “meu filho não sabe nadar!”. Minha mãe caiu em desespero, e naquele momento as duas compartilhavam o mesmo sentimento de dor. Todos se compadeceram; empenharam-se em achar os meninos; a corrida contra o tempo era agonizante; meu irmão Hudson apressou-se, pegou o motor “rabeta” que tínhamos, saiu à procura dos meninos. Logo, percebeu algumas borbulhas na água; aquilo lhe pareceu estranho; de fato era, pois mal sabia que naquele momento, os meninos estavam dando seu último suspiro de vida; pedimos ajuda a um mergulhador profissional. Porém, já tinham passado dez minutos que eles estavam imersos na água. Meus familiares dirigiram-se para a jangada; meu pai deparou-se com o rapaz que ocasionou tal tragédia; avançou em sua direção na intenção de fazer justiça com as próprias mãos. Meu tio o impediu; muitas pessoas curiosas ou preocupadas começaram a chegar ao local para saberem o que estava acontecendo. Passados exatos quinze minutos debaixo da água, o mergulhador achou meu irmão e o outro menino; percebia-se que lutaram pela vida, mas foram vencidos pelo cansaço, pela falta de oxigênio.

Em meio a toda essa situação tão difícil, o mergulhador conseguiu retirar os corpos dos meninos do fundo do rio e os colocou na canoa. Causou-nos um grande impacto vê-los naquelas condições. Todos ali ficaram perplexos com a cena dos meninos juntos. Minha mãe aproximou-se para retirar o corpo do meu irmão dali. Aquela cena me marcou muito.

Minha família sofreu bastante, meu irmão Emerson que compartilhava a cama com o Luiz não conseguia conter a dor da perda, aliás, nenhum de nós. Meu pai tentou o suicídio por várias vezes; entregou-se ao vício do fumo e chegou a usar quatro carteiras de cigarros por dia. Era lamentável vê-lo sem sentido na vida. Passados alguns dias, a mãe do rapaz que causou o acidente foi até a minha casa pedi perdão. Não suportando a dor de reviver a perda do filho, meus pais desmaiaram, e em seguida meus irmãos Hudson e Emerson também desmaiaram. Foram todos levados para o hospital, para receberem ajuda, mas meu irmão Emerson recusou, pois seu desejo naquele momento era morrer, para assim reencontrar o irmão. Ao invés de amenizar sua dor, nos causaria uma dor ainda maior. Recebemos o apoio de nossos familiares, em especial de uma tia nossa, que veio de Manaus para prestar solidariedade. Assim, dia após dia, ela fazia vermos que ainda tínhamos boas razões para lutarmos, tínhamos ainda com quem nos preocupar e iríamos estar mais unidos para vencer os obstáculos que viessem a surgir.

13

4 JULHO APAIXONANTE

PINHO, Ândria Tamires Cruz de⁴

Tudo começou com um oi! Assim, meio sem jeito, um pouco sem graça. Cristina estava com os amigos: Ana e Oliver, em um algum lugar comemorando as vésperas do seu aniversário. E foi lá que Oliver apresentou um amigo seu. Depois desse dia, Cristina nunca mais o viu e não sabia o que estava acontecendo com ela, pois não parava de pensar nele.

No dia 01 de julho, Cristina estava em sua residência sem fazer nada, quando recebeu uma mensagem de texto de seu amigo Oliver lhe convidando para ir até a casa de um amigo dele que ela sequer conhecia, mas que morava próximo à sua casa. Inventou algumas desculpas para não ir até lá e mesmo assim Oliver insistia para que fosse. Enfim, acabou cedendo, mesmo sem saber onde era, até que acabou acertando a casa.

Mas, ela não foi sozinha; pediu para que seu primo a acompanhasse, pois estava com medo; então foram até lá... E chegando ao lugar, foram bem recebidos pelas pessoas que estavam na casa, havia

⁴ Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.



gente que eles não conheciam; ficaram um pouco tímidos, afinal, eles eram “um pouquinho antissociais”. Como eles não conheciam muitas pessoas que estavam lá, resolveram ir embora. Oliver não queria que eles fossem, queria que ficassem lá se divertindo com ele e seus outros amigos. Então, na hora em que estavam se despedindo de todos, chegou aquele mesmo rapaz que Cristina havia conhecido há algumas semanas; ela ficou um pouco assustada quando o viu vir em sua direção, cumprimentou-a e ela também o cumprimentou; mesmo com a chegada dele, quis ir embora, pois já era “tarde da noite”.

Logo, Cristina e seu primo foram para sua casa. Chegando lá, recebeu uma mensagem de Oliver quase implorando para que ela voltasse para festa, porque aquele rapaz a queria conhecer melhor. Nossa! Nessa hora ela tremeu toda, quase morria de tão nervosa. Nem acreditava que ele tinha se interessado por ela. Em seguida, mandou uma mensagem dizendo que não iria, pois já estava “tarde” para andar na rua sozinha àquela hora da noite, era perigoso. Mas, ela foi mesmo assim, morrendo de medo de ser assaltada; foi praticamente correndo; passavam-se mil coisas em sua cabeça e não sabia nem por onde começar.

Oliver veio todo eufórico falar com ela, explicou-lhe sobre o assunto. Quando o amigo, “o tal rapaz”, se aproximou; ela ficou muito nervosa, pois há muito tempo não se sentia daquele jeito, como uma adolescente. Ele chegou perto dela e disse: – oi tudo bem? Novamente se apresentou, falou seu nome e ela também falou o dela. Começaram, então, conversar um pouco sobre a vida de cada um; tiveram uma longa conversa, como se já houvessem se conhecido há muito tempo. Quando Cristina olhou para o relógio, já era muito tarde, nem tinha percebido o tempo passar tão depressa. Ficou agoniada querendo ir embora e ele não a deixava ir; segurava sua mão acalmando-a dizendo que não era para ela se preocupar que ele iria levá-la em sua casa. Então se acalmou.

Todos que estavam naquele lugar ficavam olhando para eles, esperando que algo acontecesse. Até que “saiu”, por parte dele, o primeiro beijo; Cristina não sabia como explicar o que sentia naquele momento; um turbilhão de emoções inexplicáveis. E as pessoas que estavam lá começaram a dizer “até que enfim saiu”; risos e bagunças rolaram naquela hora. Depois desse momento, eles ficaram conversando mais um pouco. Até que ele foi deixá-la em sua casa; Cristina ficou muito feliz por ele ter feito aquilo; despediram-se, mas eles não sabiam o que aconteceria dali pra frente.

Gostaram-se desde esse dia; então passaram as férias do mês de julho sempre juntos; quase todas as noites se viam; tinham muitas coisas em comum, mas em outras coisas eram muito diferentes também. Mas essa paixão durou muito pouco, seguiram caminhos diferentes, não porque não se gostavam ou porque se machucaram. Não! O destino preparou novos horizontes para cada um. Porém, Cristina não esqueceu aquele rapaz por um bom tempo; ele ficou “marcado” em sua história. Ambos conheceram outras pessoas e cada um foi viver a sua vida, pois nem sempre existem histórias de amor com finais felizes.

5 UMA AVENTURA E DESESPERO NO BEACH PARK

SILVA, Deuziane Almeida da⁵

Há quatro anos, eu e meu marido resolvemos surpreender nossos filhos dando a eles de presente uma viagem para a cidade de Fortaleza, no Ceará. Ao comunica-los foi aquela alegria, aquela empolgação; e eles, por já viverem nessa era moderna, começaram a pesquisar na internet quais lugares turísticos queriam conhecer. E para nossa surpresa e com um orçamento apertadíssimo, nos assustaram dizendo que gostariam muito de ir a um dos parques temáticos mais bonito e conhecido da América Latina. Adivinhem! O tão sonhado por eles: “Beach Park”.

A caminho de Fortaleza, quando entramos no avião eu, Davi, Fábio, Dayandra e Nicolle, pudemos sentir tanta alegria, mas só eu e meu marido sabíamos o quanto íamos gastar. A viagem foi cansativa, troca de aeronave, dormir nos bancos dos aeroportos, ninguém merece, mas, como era tudo novo para eles, nem se importavam com isso, pois o melhor ainda estava por vir.

⁵ Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.



Voamos a madrugada toda. E quando abrimos a persiana do avião e vimos um pôr do sol lindo e maravilhoso e o comandante anunciando que colocássemos os cintos que estávamos descendo em Fortaleza, eles gritaram: - Urru! Urru! chegamos pai, chegamos mãe!! Eu como sempre, nunca consigo dormir dentro de um avião, pois o medo que tenho de que a aeronave caia é muito grande; passei a noite em claro e quando ouvi essa informação do piloto pensei comigo mesma: - graças a Deus, deu tudo certo e agora irei dormir sossegada!

Me “ferrei”, pois meu marido tinha conseguido uma pousada muito próxima ao mar e aí já viu; menino é pior que pingue-pongue; pularam como nunca, e disseram: - Vamos ver a praia, sentir as ondas do mar, estamos com fome. E eu parecendo um zumbi fui junto com eles, não queria perder aquele momento por nada, pois seria único, como realmente foi.

No momento em que estávamos ali com eles, vimos um local onde vendiam ingressos para o “Beach Park” e mesmo que quiséssemos fugir disto não teve como, porque crianças não se consegue enganar. Dirigimo-nos nos ao local e, quando perguntamos o valor de cada ingresso, sentimos um “tapa no rosto e no bolso”; fiquei até sem palavras quando a moça respondeu: - é 100,00 cada. Olhei pro meu marido, e ele, mais pão duro do que eu, engoliu seco e com aquela “cara de pau dele” logo perguntou: - Tem desconto? A Mocinha respondeu: - Só se for a partir de dez pessoas. “Xiiiiii!! e agora? Somos somente seis; olhamos para os lados; “catamos” mais quatro pessoas e pronto ganhamos desconto de dez reais; “fala sério”, mas serviu pelo menos para comprarmos água.

No dia seguinte, a aventura começou; o carro que iria nos levar era muito pequeno e não tinha como todos irem sentados nos bancos; mas sabe como é pobre, dá jeito em tudo; enfiamos as duas menores na parte de trás e seguimos rumo ao “Beach Park”; a animação deles era total, e, para completar, o motorista ainda ia citando os locais melhores de lá e a meninada pulava de alegria. Então, depois de duas horas de viagem, enfim, chegamos. - Ufa que ótimo!

Quando abriram os portões daquele lugar, só de imaginar, quase chorei de tanta emoção, pois se tratava de um lindo lugar, e que, com toda certeza iria ser divertidíssimo; fotos e mais fotos foram tiradas. E depois de uma hora neste local encantador, eu e meu marido já havíamos esquecido até o quanto tínhamos gastado e o que ainda iríamos gastar. Era brinquedo para todos os lados, de todas as idades, não sabíamos nem onde ir. Quando chegou próximo do final da tarde, meu filho e meu marido decidiram que iriam em um brinquedo, isto é, um tubo água chamado “insano”, e insano eram eles e sem juízo de entraram “naquilo”. Quando lembro me dá até arrepio, eram quarenta e um metros, ou seja, quatorze andares de um prédio, com uma queda livre de cento e cinco quilômetros por hora sem nenhuma proteção. Olhei para meu filho e disse: - Você, nem pense mocinho, não vai, quer me matar de susto? E ele olhou para mim e disse: - Poxa mãe, deixa eu ir, eu posso, tenho idade e altura para isso e blá, blá, blá, até me convencer. Ele ainda gritou: - É só não olhar, mãe, vai dar tudo certo; e lá se foram ele e meu marido maluco, se aventurarem. Eu e as outras três meninas fomos procurar outro brinquedo, piscinas, cada uma para um lugar diferente, claro que eu fiquei nos menores pois era onde eu tinha coragem.

Tudo ia indo muito bem; estava sendo um dia maravilhoso e cheio de aventura, diversão e novidade para todos. Quando anunciaram que o parque tinha meia hora para fechar, nos reunimos, mas para nossa agonia faltava uma, a menorzinha, agora sim bateu o desespero, meu marido olhou para mim e disse:

- Cadê a Nicole? - Não sei, era pra estar com as meninas, ou com você! Ele disse que havia mandado ficar comigo. As meninas disseram: - Ela só nos perguntou onde estava o papai. E todos saíram à procura dela e não há encontramos. Então foi quando eu vi uma placa,

“achados e perdidos”. Corri lá e avistei um garotinho que tinha se perdido da família também e perguntei ao rapaz responsável pelo setor.

- Você viu uma menina de 6 anos, branquinha, loirinha? E ele respondeu: - Ela estava aqui, mas quando eu disse que ia ligar para a polícia e chamar a atenção dos pais, fui lá dentro, e quando voltei só estava o menino, ela tinha ido embora. Nossa! ai o desespero foi maior: “roubaram a menina, ela se afogou”; e passaram várias coisas pela minha cabeça nessa hora.

Parei e tentei raciocinar onde eu a tinha deixado ela pela última vez; para minha sorte e de todos lá estava ela brincando na boia e rodando nas água que giravam em círculo, chamada de “correnteza encantada”; e como foi encantada para mim e para ela, pois quando ela me viu abriu o sorriso e disse



que não queria ir presa e que estava como muita fome, e adivinhem, esse local era ao lado da lanchonete e graças a Deus ela estava bem e nos reunimos novamente e retornamos para Fortaleza para curtirmos o restante das férias. (Baseada em uma história real)

6 ACALMAR O ESTRESSE!

VELOSO, Elcilane de Lima⁶

Fim de expediente me lembra sábado, e sábado me lembra festa. Bem... Só as palavras, porque não lembro muito do que aconteceu após as 4 da manhã. Não! Isso não significa que bebi todas até cair, é mais ou menos. Bom! Lembro-me que há mais de meses estava muito ocupada para as amigas, pois acordo cedo para ir à academia; correria pra o trabalho; faculdade. Já estava de saco cheio, já não basta cobrança de marido, filhos, patrões, professores (as), ainda tem umas “éguas” carentes da minha pessoa, todo tempo com as piadinhas dizendo:

“- Tá sumida!! Está difícil né! É bonitinha, já nem fala com as amigas”.

Estressei-me mais, e mandei todas “pro quinto dos infernos”, na verdade mandei-as pra outro lugar, porém não posso falar, afinal não tenho maturidade pra essas coisas. Só que, desde crianças, nos conhecemos, elas me perdoaram pela forma que as tratei entendendo que andava muito atarefada e cansada; resolveram me tirar daquela rotina que, dizendo elas, acabaria comigo, olhando de certa forma, concordo com elas que cansaço e estresse maltratam bastante a mente e o corpo da gente. “Tá”! Elas, como minhas melhores amigas, compraram ingressos, para irmos todas a uma super festa chamada “Noite da Forrozada”; “sem marido, namorado, filhos, papagaio, cachorro... Somente a mulherada”.

Então, às 23h00min foram para minha casa, produzimo-nos, e meu marido, graças a Deus, entendia que eu necessitava de umas horas pra mim, e não se importou; mesmo se ele se importasse, iria de qualquer forma, pois ele não manda em mim. Meia noite, saímos bem produzidas, prontas pra darmos “o bote”, só que não queríamos dá nenhum “bote”, só queríamos rir, dançar e beber o bastante para esquecer de tudo. Chegando à festa, compramos um balde com 4 cervejas Itaipava, um refrigerante, skarlof e água, caso alguém quisesse; e começamos a beber e dançar; não sei o que houve, pois antes mesmo de acabar o que tinha no nosso balde, chegou outro; sem querer saber quem havia deixado, começamos a tomar, vai que tenha sido por engano. - Então, vamos tomar logo antes que o dono venha procurar. E depois chegou outro, e mais outro; - meu Deus! Esse povo acha que somos cachaceiras? Só pra constar, não bebemos com frequência, só quando estamos juntas, ou seja, quase todo final de semana. Mas nesses tempos estávamos em abstinência, pois há meses não nos juntávamos. No meio disso “rolaram” algumas situações embaraçosas; uma delas era de uma moça ruiva, alta, “popozuda”, muito bonita por sinal, não sei se era impressão minha, mas creio que ela estava dando em cima de mim; - se ela tiver muito dinheiro eu pego! - Falei para as colegas; não sou preconceituosa mesmo! É claro que estava brincando, afinal sou casada, e estava ali somente pela cachaça e a música.

Fomos ao banheiro, quando passamos tinha “umazinha” querendo confusão; empurrou minha amiga; e mulher pequena o que tem de “nanica” tem de valente; foi pra cima; eu tentando segurar; só que já não podia comigo mesmo; mas acabei arrastando para o banheiro e a convenci a deixa pra lá, até por que não era pra estragar aquela noite. Entrando no banheiro, não sei o que ocorreu, fiquei trancada pro lado de dentro! Foi muito engraçado; as meninas em um desespero, gritando: -fica calma mana, a gente vai chamar o segurança pra te tira daí”!

- Fala sério! Até parece que não me conhecem; eu estou acostumada a “pular cerca”! Subi no vaso sanitário, me pendurei na porta, apoiiei meu pé na fechadura; consegui sentar em cima da porta; as meninas que lá estavam, falavam: - “menina, não pula, tu vai se machucar”! Antes mesmo delas acabarem de falar, eu pulei. Agora imagine você, uma pessoa de salto 12 e vestido colado, trepada em uma porta! Não é uma das melhores imagens? Mas ainda bem que sou prevenida, sempre uso um short por debaixo do vestido.

6 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.



Por fim, depois do 4º, 5º, ou 6º balde, já não lembro bem que o aconteceu; tenho memórias vagas de atos feitos por mim dos quais não me arrependo, pois não foi nada que machucasse ou incluísse alguém a não ser “euzinha”, até porque se for pra sair e não tomar todas, eu nem vou; de uma coisa tenho a plena certeza: divertir-me “pra caramba”, e vejo que sem amigos não somos nada, pois a fórmula da amizade é a multiplicação da alegria e a subtração das tristezas.

7 CLARISSE NA FESTA JUNINA

ALMEIDA, Alessandra Costa⁷

No ano de 2013, na cidade de Tefé iria ocorrer na praça Remanso do Boto um grande festival de festa junina. Uma garota chamada Clarisse tinha o desejo de participar junto com seus colegas. Porém, seus pais não tinham condições de comprar a roupa de dançante; Clarisse na frente de seus pais parecia ter entendido, mas na verdade ela tinha uma raiva muito grande, mas não demonstrava. O dia do festival junino chegou e todos estavam felizes, menos Clarisse que ainda tinha o desejo de participar. Clarisse, indignada com o que estava acontecendo pensou: “se eu não vou participar ninguém vai”. Então a menina entrou no camarote dos artistas e rasgou todas as roupas dos brincantes. Imediatamente, os seguranças a retiraram do local; ela foi embora chorando muito. No dia seguinte, seus pais ficaram sabendo e foram conversar com m Clarisse; eles explicaram que naquele momento estavam passando por dificuldades financeiras e não tinham condições de comprar a roupa; a garota chorou bastante, mas no fim compreendeu e viu que é preciso ter paciência e saber esperar que as coisas melhorem.

8 UM SUSTO NO FESTIVAL

SILVA, Eliazar Brandão da⁸

17

No ano de 2006, seis jovens que formavam uma banda chamada Estilo foram convidados para tocar na primeira noite no festival folclore da cidade de Tefé. Nesta noite aconteceu um fato que assustou um dos vocalistas da jovem banda. Já era perto das vinte e três horas, quase na hora em a banda ia ser chamada para se apresentar que aconteceu o ocorrido. Fulaninho ia caminhando pela praça, entrelaçando pelo meio do povo com passos apressados a fim de chegar ao palco, foi quando um grupo de indivíduos, dentre os quais havia um moreno alto que estava de camisa branca, o cercou e ameaçaram-no exaltadamente com garrafas nas mãos.

Neste momento, um susto arrepiador tomou conta do corpo do componente da banda, que não teve outra atitude se não suplicar que não o fizesse mal. Em pleno festival folclórico onde aconteciam diversas atividades alegres, onde as pessoas divertiam-se e brincavam, apareceram esses elementos marotos com o intuito de fazer mal, trocando a diversão pelo vandalismo. Nesse dia a vítima foi Fulaninho, o jovem músico, que se encontrava sozinho entre os malfeitores naquele instante.

Todavia para o bem de Fulaninho, que já havia percebido que não teria uma noite e quem sabe um fim agradável naquele festival, aconteceu um improvável, um dos indivíduos, exatamente o moreno alto que estava de camisa branca, que estava junto aos demais tramando o atacar, o reconheceu e suplicou em seu favor. Este afirmou que conhecia Fulaninho e que o músico não era quem eles estavam pensando ou procurando, mas, o cara que cantava na banda Estilo, que por consequente estava sendo chamado ao palco para tocar. Nessa hora os agressores pediram desculpas, se dispersaram e foram embora, somente nesse momento o músico pôde caminhar e subir ao palco para participar do tão desejado festival.

⁷ Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.

⁸ Graduando do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.

9 MISTÉRIO

ANDRADE, Eliliane Cardoso⁹

Tudo aconteceu num sábado à noite, quando Nicolas e Amanda planejaram sair para um show acústico na festa da Padroeira Santa Tereza; estavam felizes por, finalmente, estarem juntos naquele momento que parecia ser tão agradável.

Do camarote especial podiam observar tudo, e em uma dessas observações do movimento de pessoas buscando um lugar próximo ao palco, Nicolas avista uma mulher de pele morena, cabelos lisos de cor preta, saia rodada cintura alta acompanhada de uma blusinha cheia de bolinhas.

Ele muda completamente seu comportamento perante a sua esposa Amanda, ela que chama atenção dele perguntando: - Nicolas, você está bem? O que você viu pra ficar tão atento? Nicolas não responde nada e continua olhando para aquela mulher no meio de várias pessoas naquele local.

A mulher chamava bastante atenção, parecia ser de outra cidade. Chega o momento da banda se apresentar; Amanda, feliz ao ver a banda, levanta-se e começa a aplaudir, desligando-se totalmente do seu esposo Nicolas. Ele, parecendo estar hipnotizado, levanta da mesa, desce a escada do camarote e vai atrás da mulher que estava no meio da multidão. Quanto mais se aproximava da mulher, mas ela acelerava os passos, parecendo estar fugindo.

Insistindo em chegar perto daquela mulher, Nicolas começa a correr até perceber que estava numa praia, não mais vendo a mulher e sim somente o rio que estava calmo. Quando olhou para trás percebeu que estava distante de sua mulher, do ambiente do show e daquelas pessoas que o poderiam ajudar.

Rapidamente, ficou com semblante nervoso e com medo do que poderia acontecer com ele, pois só conseguia mexer a cabeça; os pés pareciam estar presos naquela praia.

Achando que estava sozinho ali, começa a ouvir uma voz: “Trouxa, Trouxa, Trouxa, você está exatamente onde eu planejei que viesse ficar. Sua maior felicidade está naquele local de show, ela está cantando e curtindo o momento que ela planejou para vocês, mas você nem se importou.

Nicolas com uma voz medrosa pergunta: O que você quer de mim? Sua louca? Você me seduziu, onde você está? Apareça?

E aquela voz que seria da mulher respondeu: - Estou em sua imaginação e quero sua vida, não posso mais aparecer pra você.

E Nicolas, com as mãos na cabeça, começa a gritar: - Por favor! Alguém me ajuda? Gente? Amanda? Eu, Amanda? Ouve-me?

Percebendo que ninguém o ouvia, começa então a lagrimar e pedir perdão por tudo o que tinha feito. Até que um dos seus pés fica liberto e Amanda, sua esposa, de longe grita: - Nicolas? O que fazes aí? Preciso de você aqui, pode vim aqui comigo?

Ele responde: - Eu não consigo, me ajuda, um dos meus pés continua preso nessa praia.

Amanda, sem saber o que fazer, pois além de ver Nicolas naquela situação, enxergava também uma nuvem em forma de fogo segurando uma corda para que Nicolas se enforcasse.

Agoniada com aquilo, começou a correr em busca de tirá-lo dali, até que uma bala de revólver acerta o coração dele e cai imediatamente.

Amanda, desesperada, cai ao ver seu marido desabando ao chão, morto diante dela. Ela olha para os lugares e não consegue ver nada a não ser Nicolas.

Até que, quando olha para o rio, avista aquela mulher linda que de longe dizia com eco na voz: - Eu me chamo desejo da carne, Nicolas é mais um dos homens que consigo tirar a vida, fique em paz Amanda querida.

⁹ Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.

10 “PERDAS TRANSFORMADAS EM BÊNÇÃOS”

REMÉDIOS, Eliuana da Silva ¹⁰

Lembro-me todos os dias daquela simples imagem. Eu tinha quatro anos; flores lindas ao redor da mesa, velas acesas, ela coberta com um lindo lençol de renda branca, pessoas ao seu redor chorando, gritando, e eu sem entender nada, não sabia que em cima daquela mesa era minha mãe, Ana Maria.

Desde aquele dia minha avó passou a cuidar de mim e da minha irmã Ana Cecília. Anos se passaram; um dia, às 12:30 estávamos reunidas para o almoço, perguntei a ela:

- Porque as outras crianças que estudavam comigo, todos tinham seus pais?

Minha avó, surpresa com a pergunta, olha bem para mim com aquele olhar triste, com lágrimas nos olhos e fala:

- Sua mãe faleceu com trinta e oito anos; sua doença já estava bastante avançada, e, infelizmente ela morreu. Disse ainda que os médicos fizeram de tudo para salvá-la, mas Deus não permitiu que ela continuasse conosco.

Meu pai chamado Francisco, não valia nada, era um monstro, homem sem caráter, maltratava minha mãe de todas as formas, batia, xingava e minha mãe nada podia fazer. No dia do velório de minha mãe, meu pai simplesmente pegou as coisas dele e disse para minha avó que iria embora.

Minha avó perguntou a ele: - E suas filhas, Francisco, como irão ficar? Ele simplesmente olhou para ela e disse:

- Não quero nenhuma, fique com elas se quiser!

Meus olhos encheram-se de lágrimas ao ouvir aquele absurdo; chorei como uma criança desesperada, o ódio e a tristeza me consumiram, sem palavras não conseguia conter o choro. Além de perder minha mãe naquele momento, também fomos abandonadas pelo meu pai. Eu e minha irmã, após a morte de minha mãe fomos morar com minha avó que cuidou de nós durante todo esse tempo. Sempre ouvíamos falar que meu pai sempre vinha na cidade onde morávamos mas nunca nos procurou, nunca quis saber da nossa existência. E ao ouvir falarem que ele, por muitas vezes vinha a nossa cidade e não me procurou, me senti um lixo!

Em uma das vezes em que batia a saudade de minha mãe e sentia o desprezo de meu pai, me isolava e chorava, e minha avó levantou-se e me abraçou; e naquele colo chorei, olhei para ela e pedi para que nunca nos abandonasse; agradei pelo cuidado que ela sempre teve para comigo e minha irmã, por ter nos devolvido um sentido a vida e por não nos desamparar quando mais precisávamos.

Já se passaram dezenove anos, a imagem e a cena de minha mãe desfalecida ainda permanece nítida em minha memória

Neste momento mesclam-se muitos sentimentos, um deles é a figura daquele homem que deveria representar o meu aconchego, aquele que eu deveria, orgulhosamente, chamar de “Pai”. Mas, infelizmente, só nos decepcionou. Por isso, existem muitos motivos que me levam a sentir um certo receio em relação a ele. Então, peço a Deus que ele venha se arrepender pelo que fez, e se torne uma pessoa melhor.

Apesar de tudo, me considero a pessoa mais sortuda do mundo, por ter sido criada e educada pela minha avó Alzira; agradeço a Deus pela família maravilhosa, meus tios, tias, irmãos e primos que tenho.

E assim vou vivendo sem me abater com as dificuldades; aprendi a ser otimista e luto com toda minha força em busca dos meus sonhos e objetivos, para que um dia eu possa retribuir tudo que minha família fez por mim.

Hoje tenho 23 anos e estou cursando letras na universidade Estadual do Amazonas e sou muito agradecida por estar subindo mais um degrau rumo as minhas conquistas.

19

10 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.

11 CINEMA EM CASA

LIMA, Franciete dos Santos¹¹

Domingo à noite é dia de cinema em casa. Meus filhos, Ana e José, adoram assistir a filmes de aventura. Geralmente, alugamos os filmes e Ana sempre convida suas amiguinhas da escola para aumentar a diversão.

Preparamos sempre um cenário: forramos o chão com lençóis, colocamos travesseiros e apagamos as luzes. Para tornar o momento e o filme mais divertido, fazemos pipoca, sanduíches e sucos; a bagunça é garantida. O entusiasmo das crianças é contagiante, deixando eu e meu esposo emocionados, pois lembramos que na nossa infância nossos pais viajavam muito e não tínhamos esses momentos de descontração juntos.

Observamos cada detalhe, cada gesto, cada piscada de olho. As crianças prestam atenção em cada detalhe do filme e se divertem com as cenas engraçadas; é cada gargalhada gostosa que chega a contagiar. Quando de repente, a “luz” se escapa, deixando o quarto em plena escuridão; uns gritavam – “mamãe, titia... Cadê você?” Minha filha começou logo a chorar, porque iria perder o final do filme. A “luz” logo volta e todos retornam aos seus lugares e voltam a sua atenção para o filme, como se nada houvesse acontecido.

Enfim, as tardes de domingo em minha casa são iluminadas pela serenidade e a alegria das crianças, pois não há nada mais gratificante do que ver e sentir a felicidade irradiante delas depois de uma semana corrida de trabalho.

12 O TESOURO ESCONDIDO

CAVALCANTE, Francisca Pinheiro¹²

20

Certo dia, um jovem muito bonito, alto, forte, de pele clara e de olhos azuis saiu em busca de um tesouro perdido que havia no meio da floresta. Porém, naquele lugar morava uma fera muito malvada.

O jovem rapaz caminhou e nada lhe chamava atenção; até que viu uma linda moça chorando a beira do caminho; correu em sua direção e perguntou o porquê de ela está chorando.

Ela, então, respondeu: – Sou prisioneira deste lugar tão lindo! Ah, se eu pudesse viver livre sem ser prisioneira da terrível fera.

O jovem rapaz logo disse: – Eu estava à procura de um tesouro escondido que tinha nesta floresta e encontrei o mais precioso de todos.

A bela moça, com um ar tímido, perguntou: – Qual foi o tesouro escondido mais precioso que você encontrou neste lugar?

O jovem olhou para ela, respirou bem fundo e falou: – Você!

Ela respondeu: – Você não tem medo da fera? Ninguém nunca conseguiu vencê-la. Se você conseguir derrotá-la vai me levar daqui? Saiba que eu gosto deste lugar.

Ele respondeu: – Não se preocupe, não vamos sair deste lugar e sim a fera. Aqui faremos nossa casa e construiremos um lindo castelo com o tesouro que iremos encontrar.

Ele logo se despediu da moça e foi atrás da fera.

Quando o jovem ia caminhando, ele a viu: uma criatura terrível e pavorosa, a fera; lutaram muito. O rapaz já estava fraco e naquele momento achou que fosse seu fim. Foi quando ele pensou naquela linda moça, e foi nesse momento que ele conseguiu derrotar a fera.

Logo após derrotar a fera, saiu à procura dos tesouros escondidos e voltou muito feliz por ter conseguido a liberdade de sua amada e muitas pedras preciosas.

Depois de tanto esforço, ele, finalmente pediu a linda moça em casamento e juntos construíram

11 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.

12 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.



um lindo palácio. Para ele, o Tesouro Escondido daquele lugar era a moça que ele encontrara e agora nada impedia a felicidade deles e viveram felizes por toda a vida.

13 A SEREIA

GOMES, Ivaneice da Silva¹³

Tudo começou entre os anos de 1800 a 1850, numa pequena cidade chamada felicidade. Lá, Viviam seu José, que tinha 3 filhas, “Godas” muito bonita, “Donas” de lindas vozes; porém, a mais moça se destacava com sua pele fina e delicada e olhos azuis como mar. A mais nova sonhava ser uma princesa, encontrar seu príncipe e ser feliz; sonhava em conhecer outras cidades e poder ir à superfície.

Dizia a sua avó que quando fizesse 15 anos poderia subir a superfície, sentar-se nos altos rochedos e lá conheceria seu príncipe encantado.

Os anos se passaram e a linda sereia completou os 15 anos, mal podia acreditar com o que estava para acontecer. Subiu até a superfície e viu o céu, o sol, as nuvens. De repente, viu de longe um barco e ficou curiosa; foi se aproximando a nado até que chegou perto; subiu e viu pela janela muitos viajantes; o mais belo de todos era um príncipe que estava ali; logo ela se apaixonou por ele. A sereia ficou horas admirando o seu príncipe que só despertou quando um barco foi pego de surpresa por uma tempestade que balançou muito. Balançou, balançou, até tombar. A menina viu seu príncipe cair no mar, e logo pulou para ajudá-lo. A sereia conseguiu salvar o seu príncipe levando-o a uma praia. Quando o príncipe acordou, viu a sua frente a linda sereia, e também se apaixonou. E os dois viveram felizes para sempre.

14 112

ABREU, Jehnny Seabra de ¹⁴

21

Acordei cedo na quinta-feira do dia 17 de Março de 2017; fiz o que devia fazer: almocei e fui ao PIBID na escola São José. Não sentia nada, nem um simples cansaço me incomodava. Quando, por volta das 15h00min da tarde, senti-me tonta; saí da sala para beber água e não retornei porque, de repente, senti uma “ânsia de vômito”; a visão escureceu e, com o corpo todo trêmulo, cheguei ao banheiro. Lá, comecei a sangrar; parecia surreal a quantidade de sangue que saía de mim, fazendo-me lembrar das cenas de filmes de terror. Apoiei-me no vaso enquanto aquela tontura passava, pois não conseguia manter-me de pé. Quando, enfim, levantei-me, molhei o rosto tentando amenizar aquela agonia, coração acelerado, as mãos suando e trêmulas.

Nágila, uma amiga, que também estava na escola São José neste dia, acompanhou-me toda preocupada até a minha casa. Naquele momento, não me apavorei porque não sentia dor alguma, pensei ser apenas um mal-estar e que logo passaria. Mas não passou! A fraqueza tomou conta do meu corpo e então fui “tomar banho”. Em seguida, deitei-me na cama e dormi. Acordei por volta das 21h00min da noite, tentei sentar na cama com a intenção de levantar-me e caía a cada tentativa; desmaiei em uma dessas tentativas após sair de mim um grande fluxo de sangue; estava em casa sozinha e, para meu desespero, sem “crédito” no celular.

Passada as horas, meu irmão chegou e pedi que ligasse para Eliuana, uma amiga, que esteve sempre presente ao meu lado; foi ela quem me levou para o hospital e por um equívoco médico logo voltei para casa. Passei a madrugada inteira desmaiando; ia repetidamente ao banheiro “tomar banho”, na esperança de tirar aquela agonia do meu corpo e o calor da cabeça. Tudo em vão! Por volta das 05h00min da manhã, segundo dizem, encontraram-me caída no chão do quarto e logo me puseram na cama; o sangramento era contínuo e dessa vez eu não conseguia mexer as pernas, delirava e falava coisas sem

13 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.

14 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.



sentido. Ligaram para o hospital e chamaram a ambulância. Chegando lá, o médico disse que meu caso era grave e que necessitaria de uma cirurgia, mas ele não a faria devido à falta de recursos do hospital. Eu precisava de sangue compatível com o meu, porém, no hospital não havia sequer “um pingão” de sangue que fosse compatível ao meu. Meu pai, José, “correu” nas igrejas e nas rádios em busca de doadores; nessa busca, conseguiram duas “bolsas” de sangue enviadas do município de Alvarães para Tefé, onde eu estava. Minhas mãos e pés pálidos e rosto muito inchado necessitavam daquele sangue.

Dei muito trabalho para as pessoas que me acompanharam, dentre elas o Jehmenson que não me deixou um só instante; o Bruno, era ele que me dava água, banho, comida, viu minhas crises de choro e tentava me consolar; a Eliuana, minha amiga, era ela que penteava meus cabelos, passava até batom nos meus lábios, me dava água, trocava as fraldas, não dormia um só instante e não reclamava de nada, sempre tentando me fazer sorrir e chorando comigo nos momentos de desespero e angústia.

Algumas horas depois, fui transferida para o hospital 28 de Agosto, em Manaus. Dizem que cheguei lá inconsciente; levaram-me direto para a “sala de reanimação”, pois tive uma parada cardiorrespiratória; em seguida, fui encaminhada para a UTI em estado grave, pelo fato do sangramento não cessar. No leito 112 abri os olhos me perguntando onde eu estava. Foi lá que passei os piores dias da minha vida; uma semana de sufoco e quando digo sufoco não é exagero; as horas lá não passavam, pelo menos não para mim. Passei por vários procedimentos dolorosos, “as agulhadas” no meu corpo eram constantes que já nem as sentia. Porém, pior que a dor física, a sede, a fome, o frio e “as cenas”, eram as dores psicológicas, a angústia e a desesperança me faziam acreditar que não sairia viva dali. Pude ler nos lábios do médico quando disse ao meu pai – avise sua família, a qualquer momento ela vai a óbito.

A vida, naquele momento para mim, passava como um filme e imaginava que nunca mais iria ver minha família; pedir a benção de meus pais; lembrava-me do natal, da “virada” do ano, dos finais de semana no sítio com eles; chorava muito ao perceber que eu já não tinha forças para lutar; minhas pernas não se moviam e a posição do meu corpo era sempre a mesma devido aos vários fios fixados nele; lembrava-me da turma da faculdade e dizia em pensamentos – nunca mais vou ver minha turma – Recordava-me de cada gesto e palavras de meus irmãos. Mas, o que doía mesmo a alma, era imaginar meu filho sem mim, a voz e o sorriso dele não saíam do meu pensamento – logo ele que iria completar três aninhos e será que estaria lá para desejar-lhe os parabéns? – Teria que acompanhá-lo até sua escola – Esperei tanto por isso: brincar, dançar, passear com ele – Será possível, meu Deus?

22

Sim, foi possível! “Não era minha hora”. Apesar de duas paradas cardiorrespiratórias e duas cirurgias. Os médicos descobriram que o sangramento vinha do intestino devido a uma má formação. Vi pessoas morrerem ao meu lado, por isso estava tão desacreditada. Momentos que se transformaram em traumas e que me fizeram, até hoje, ter consultas com o psicólogo.

Mas, apesar de tudo isso que me aconteceu, vi o quanto sou querida, o quanto minha família me ama e o quanto a fé é importante. Percebi tudo isso ainda no leito, chorando muito ao ver fotos do esforço e da luta de meus amigos para angariar recursos com a intenção de me ajudar. Vi as inúmeras mensagens de apoio e de força no meu celular, eu não tinha noção do que meus amigos estavam passando, sem medo do sol e se alimentando incorretamente, chorando e orando muito para tentar me ajudar.

Por fim, recebi “alta” do hospital e até hoje creio que a melhor maneira de agradecer tudo que fizeram por mim é com a oração. E gente, é tão ruim quase morrer. Por isso, vivam! E tenham fé em Deus que tudo faz e desfaz.

15 UM PASSEIO INESQUECÍVEL

NUNES, Jessé de Lima ¹⁵

Em setembro de 2016, fui convocado para acompanhar um grupo de mulheres, esposas de militares de nosso quartel, que iriam realizar um passeio na Reserva Mamirauá. Nunca havia ido a esse local que há muito tempo me despertava o desejo de visitar.

No início, não tinha certeza se queria ir de fato, pois seria em um domingo, mas, como diz uma frase que conhecemos muito: “missão não se discute, se cumpre!”; acabei abraçando essa missão.

Em nossa embarcação havia por volta de setenta mulheres e dez militares que estavam responsáveis pela segurança e transporte de todos e todas, fazendo uso de lanchas, pelo fato de estar muito seco nesse período do ano. Ao chegarmos à entrada da reserva, começamos a embarcar uma a uma das mulheres nas lanchas, com muito cuidado, pois, entre elas haviam algumas senhoras de idade. Depois de todo esse procedimento, seguimos em direção ao hotel da reserva. No percurso que fazíamos, percebia-se a alegria nos olhares de cada uma, com as paisagens deslumbrantes, contempladas por todas.

Íamos em cinco lanchas, quando de repente, no meio da viagem aconteceu um imprevisto: quebrou o automático do motor da lancha em que estávamos, e para maior desespero, éramos os últimos. Todas começaram a ficar aflitas, imaginando que a qualquer hora, um jacaré ou uma onça pudessem aparecer; foi um momento de tensão.

Depois de certo tempo, o povo que se encontrava nas outras lanchas, sentiu finalmente a nossa falta na excursão e para nossa alegria resolveram voltar e verificar o que havia acontecido, e por fim nos resgataram.

Esse foi um dia de muita felicidade, apesar de tudo, não só para aquelas mulheres que participaram do passeio, como também, para todos os outros que ali estavam. Enfim, esse dia ficará em minhas lembranças, servindo como uma experiência de vida, entre as muitas outras que terei.

23

16 MINHA HISTÓRIA DE VIDA

SILVA, Josimar Ferreira da¹⁶

Meu nome é Josimar. Nasci em Tefé no dia 08 de Julho de 1988 e tenho 28 anos de idade. Sou filho de dona Miguelina, conhecida como Lina e de Bosco.

Moro na cidade de Tefé desde que nasci e a minha vida foi marcada por muitos percalços. Quando minha mãe conheceu meu pai, o senhor João Alves de Souza, ela já era mãe de seis filhos. Foi, então, que ela teve o privilégio em conceber e dar à luz a mim. Segundo os relatos de minha mãe, não era para eu ter nascido, pois fui rejeitado deste seu ventre por parte de meu “pai” que não aceitava a sua gravidez.

Quando tinha seis anos de idade, meu pai se separou de minha mãe e isso fez com que ela passasse por muitas dificuldades em sua vida de mãe solteira. Com um filho pequeno para sustentar, ela teve que trabalhar em “casa de família”, pelo fato de não possuir nenhum estudo, e o conhecimento que tinha era o de agricultura, adquirido em um pequeno vilarejo no interior, chamado de Ingá ou “Canta Galo” como era conhecido antigamente e de onde ela veio.

Certo dia, mamãe relatou para mim que chegou a se prostituir para não deixar seus filhos passarem fome. Então, vocês podem imaginar o que devo ter passado; não foi fácil viver sem referência paterna; não fui criado por pai, só por mãe, e nisso, ficava só em casa, pois meus irmãos já eram maiores de idade e tinham todos formado família. Morando com a minha mãe, sofri bastante porque ela tinha problemas com bebidas alcoólicas, me deixava sozinho em casa trancado e saía para se divertir na “noitada”.

Quando completei oito anos de idade, não suportava mais ficar preso em casa. À noite, quando minha mãe saía para “noitada”, eu já sabia onde ia encontrá-la. Então, pulava a janela e saía sozinho pelas

15 Graduando do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.

16 Graduando do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.



ruas. Encontrava minha mãe bebendo com seus amigos e colegas no bar antes chamado de “Canto da peixada”. Pegava umas “palmadas dela logo de primeira”, mas ela, rapidamente, se esquecia da minha existência e continuava a beber. No meio dessas “bebedeiras” algumas colegas de minha mãe diziam: – Beba, menino, um copo de cerveja! E eu inocente tomava. Com o passar do tempo, minha mãe levava-me junto com ela para festa, pois ela sabia que se eu ficasse sozinho pularia a janela.

Anos depois, com doze anos de idade, já “tomava porre”, e isso no meio da minha família era normal. Entre treze e quatorze anos de idade já tinha problemas com bebidas alcoólicas, aprendi a tocar violão e não precisava de dinheiro para “beber”, precisava apenas de um violão que não me faltava bebida.

Com quinze anos de idade, comecei a me envolver sexualmente com mulheres e em um desses envoltimentos engravidei uma delas, tornando-me “pai” muito jovem. Digo pai, “entre aspas”, pois, por ser muito jovem e não ter emprego, faltou auxílio paterno e financeiro à mãe da criança, mas para ela isso não era problema, pois tinha emprego e podia cuidar da criança sem nenhum empecilho. E era isso que eu queria ouvir, pois não tinha onde “cair morto, imagine vivo”!

Aos dezesseis anos de idade, conheci uma mulher em uma aula de violão que frequentava, seu nome é Telma, a mulher que mudou a minha vida. Ela me ajudou quando ninguém queria me ajudar.

Nessa época, além do problema com o álcool, tinha os problemas com as drogas, isso tudo oculto de Telma. Eu passava o dia inteiro dentro de casa, sem fazer nada. À noite, saía para namorar Telma e depois de uma noite de namoro, me drogava e “bebia” com os amigos e vizinhos. Quando Telma descobriu que eu me drogava, teve uma grande decepção; disse que não queria mais me ver e que não a procurasse mais. Telma era uma típica “patricinha”, só andava com o pessoal da “alta”. – Como uma filha de professor iria namorar um menino que usava drogas? – Isso não fazia parte da sua vida, muito menos de sua família!

Com o passar do tempo, Telma decidiu me perdoar e tomou uma atitude que poucas mulheres tomariam. Ela estendeu a sua mão e disse-me: “neném”, que era como ela me chamava quando namorávamos – “eu vou te ajudar! Farei de tudo para você sair dessa”. A partir daí ela começou a cuidar de mim como minha mãe jamais cuidou; deu-me amor e carinho, tudo que nunca tive em casa; com isso, esqueci as drogas e as bebidas. Bebia somente quando saíamos juntos. E todos os meus amigos que me levaram para destruição, sumiram, pois Telma não os deixava se aproximarem de mim, defendendo-me dessas tais “amizades”, porque ela sabia se eu me aproximasse deles voltaria para os vícios.

Aos dois anos de namoro, eu e Telma tivemos uma linda filha, nascida em 19/12/2005, hoje com onze anos de idade. Passei a ter responsabilidades quando fui morar junto com Telma e comecei a trabalhar clandestinamente como moto-taxista; trabalhava somente à noite para não ser “pego” pelos moto-taxistas legalizados. Quando completei dezoito anos de idade, comprei minha primeira “vaga” de moto e passei a trabalhar legalmente; trabalhei durante nove anos como moto-taxista, até meu veículo ser furtado e daí trabalhava apenas para pagar a moto roubada, sem usufruí-la. Depois de pagá-la, comecei a trabalhar de carteira assinada em uma loja na cidade de Tefé. Telma, recém-formada na faculdade, aceitou um convite para trabalhar no interior, com isso me senti abandonado por ela, afinal ela passou praticamente quatro anos morando na faculdade e depois de formada foi embora para o interior trabalhar. Não achei justo! Porém, não podia fazer nada, pois a necessidade a obrigava trabalhar e, além disso, ela tinha “pena de mim” por trabalhar “duro” com chuva e sol no intuito de levar mantimentos para casa.

Telma vinha para cidade uma vez por mês receber o seu tão “suado” salário e não tinha mais tempo para a família; com isso fiquei depressivo, pois tinha perdido a pessoa que mais me ajudou no passado. Com a ausência de Telma, voltei a me drogar e a beber; passei um ano “nessa vida”. Minha esposa, tão independente, não “ligou” mais para mim e pelo fato de voltar a me drogar, ela me “deixou”. Fiquei tão triste com tudo isso, que não conseguia mais ficar em casa, pois para cada cômodo que olhava via Telma, mas a nossa separação não durou muito tempo. Telma, com sua imensa bondade, resolveu mais uma vez estender a mão para mim.

Atualmente, somos uma “nova família”, temos uma linda filha de onze anos e um menino de um ano e meio de idade. Eu e Telma completaremos esse ano quatorze anos juntos e posso dizer que hoje tenho uma família estruturada para glória de DEUS.

17 FESTA DA CASTANHA, CULTURA TEFEEENSE

MOTA, Kerolayne Pacaio¹⁷

Pedro mora na cidade de Tefé, um lugar tranquilo de um povo hospitaleiro e festivo. Uma vez por ano ocorre uma grande festa cultural nesta cidade.

Assim como Pedro, os habitantes aguardam ansiosos por essa grande festa chamada “Festa da Castanha”. Esse festival já ocorre há vários anos e tem esse nome porque antigamente a cidade tinha muitas árvores de castanha e seu fruto era bastante comercializado. Atualmente, já não se vê tantas castanheiras como antes, mas seu fruto ainda continua sendo comercializado; a festa ocorria todo mês de setembro, mas na atual gestão municipal a festa ocorrerá em novembro, com duração de três dias e se realizará na Praça Remanso do Boto. Durante os três dias há apresentações nacionais e locais, desfile para escolha da rainha da castanha, competições de poesia, música, desenho e entre outras atividades; há também exposições e vendas de artesanatos utilizando como matéria prima a castanheira (folhas, castanha, ouriços e etc.) e também comidas e doces utilizando o fruto da castanha.

E foi para participar da competição de desenho que Pedro estava tão ansioso com a chegada da festa, mas por não morar na cidade e sim no interior, numa comunidade vizinha, ele enfrentou dificuldades ao longo do caminho para trazer seus quadros de desenhos. Ano passado, por conta de uma forte chuva, ele chegou a perder um de seus quadros durante a travessia; por isso, ele resolveu fazer este ano três quadros para prevenir que esse imprevisto não o impedisse novamente.

Apesar de toda dificuldade e esforço, Pedro estava contente por expor sua arte para população Tefeense e se divertir no festival com seus amigos. E todo seu esforço sempre é recompensado, pois na competição de desenho ele sempre fica entre os melhores; já ficou em 1º lugar duas vezes e sempre comemora suas vitórias se divertindo muito com os amigos e desfrutando de cada momento que o festival lhe proporciona.

Enfim, a festa da castanha é muito importante para Pedro e para todos os demais cidadãos e cidadãs tefeenses, pois o festival traz consigo a valorização da cultura tefeense e proporciona aos seu (suas)s moradores (as) vários benefícios, como foi o de Pedro que expôs a

sua arte e resgatou os valores dessa cidade incrível, levando para as novas gerações um pouco da história do município, afinal cultura é identidade.

25

18 A VIDA POR UM SONHO

CASTRO, Késia Peres de¹⁸

Havia em uma pequena cidade do interior um jovem rapaz, dedicado e comprometido com sua família e com o sonho que cultivava desde que era criança: ser caminhoneiro.

Para muitos, parecia um sonho pequeno, mas para aquele jovem simples, este sonho significava a mudança de sua vida. Sua família era simples, tirava seu sustento das plantações que tinham no sítio, e viviam razoavelmente bem com esses alimentos. Mas aquele rapaz queria mais, queria conhecer o Brasil.

Certo dia, este jovem rapaz saiu de casa em busca de emprego, pois havia lido que havia uma vaga de caminhoneiro em uma grande empresa. Quando chegou na empresa, se apresentou ao superior, apresentou suas qualidades e o empregador o contratou.

Pronto, ele tinha dado o passo inicial para a realização de seu sonho; chegou em casa muito feliz; contou a novidade para sua família, e sua mãe, preocupada, o alertou, pois ela falava repetidamente que a estrada não lhe inspirava segurança. Mas o rapaz não deu ouvidos à sua mãe; seguiu sua vida feliz, em seu mais desejado emprego. E foi esse emprego que permitiu a ele o privilégio de conhecer várias cidades do país e ele amava isso, ainda que fosse exaustivo.

17 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.

18 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.



Mas, certa noite, enquanto ele dirigia, retornando para casa, naquela estrada escura, durante uma forte tempestade, cansado da semana exaustiva que tivera, se distraiu um instante e não viu um caminhão que vinha em sua direção completamente fora de controle. Quando ele finalmente viu o farol, já era tarde, os caminhões colidiram e desceram precipício abaixo, e este rapaz que vivia por conta de seu sonho, não resistiu.

E o sonho, aquele sonho que fora realizado, foi exatamente o que lhe tirou o direito de viver; agora ele estava ali, jogado na lama, sozinho, em meio aos destroços, em uma noite escura e chuvosa. Agora já não tinha mais sonhos, agora já não tinha mais vida.

19 SAINDO DO ARMÁRIO

AURELIANO, Luiz de Oliveira¹⁹

Naquela manhã de sábado, acordei disposto a enfrentar tudo e a todos, e, com um sentimento meio, sabe? Uma mistura de medo com ansiedade. A roupa, que eu deveria ter escolhido no dia anterior, era o menor dos problemas. Enquanto me aprontava, lembrei que dessa vez estariam todos me esperando na mesa para o café da manhã. Por um instante, tive a sensação de estar começando minha vida “do zero” e me dei conta de que ninguém ali sabia absolutamente nada sobre meus sentimentos por meninos. E que, a partir daquela conversa, eu, finalmente, poderia ser quem eu quisesse.

Apaguei todas as lembranças e “marcas” ruins da minha vida regressa. Adentrei pela porta da sala, como se fosse um portal para o futuro. O meu futuro! Todos já haviam “tomado” o café da manhã, e sentados, esperavam eu sentar-me à mesa para conversar.

Dentre meus 12 e 15 anos, vivi um “conjunto” de conflitos, em que meu desejo por homens tinha de ser negado para que eu me adequasse aos padrões: que homem deseja sexualmente mulheres. Foi assim que minha vontade foi silenciada para atender às expectativas familiares e sociais, mesmo sendo para mim algo quase impossível, pois enquanto eu negava a homossexualidade, meu corpo, meus gestos e minhas palavras me denunciavam. A minha feminilidade negava a minha virilidade. Entre uma distração e outra, meus pais e meus irmãos me perguntavam se era aquilo mesmo que eu queria da vida, foi quando ali, não aguentei e falei a todos os presentes na mesa que eu era “gay”.

Minha mãe Maria, como sempre meiga e delicada, parecia ler meus pensamentos, começou a falar sobre mim. Passou um filme na minha cabeça de toda a minha infância e minha afeição por desenhar, escrever e brincar com coisas de meninas. Meu pai Francisco, homem puramente machista, sempre dizia que não aceitava ter um filho “gay” na família; porém, falando com lágrimas nos olhos, dizia que por maior que fossem os obstáculos que eu iria enfrentar, e ele sempre estaria ao meu lado, independente de minha escolha sexual, pois eu era seu filho. Meus irmãos mais velhos fizeram seus discursos e falaram que qualquer que fosse minha decisão, eles sempre estariam ao meu lado, me apoiando em tudo e contra todos. E juntos compreenderam minha decisão.

Nos primeiros dias após assumir minha homossexualidade para minha família, foi a vez de enfrentar meus colegas de aula no colégio, onde as coisas não eram nada fáceis, sempre era rejeitado por um grupinho de meninos que me apelidavam chamando-me de “gayzinho”, “bichinha”, “viadinho”, “boiola”, etc. Mas, minhas amigas sempre estavam lá me protegendo. Andar sozinho num lugar onde você é rejeitado, é tão estranho, parece que está todo o mundo reparando e te julgando, porém, não dá para escolher as exigências que a vida faz, certo?

Negar minha sexualidade ou fingir que não era inferiorizado e hostilizado por alguns colegas de classe, só iria reforçar o que eles imaginavam. Para tanto, preferi apresentar a mim a minha sexualidade, a minha feminilidade, a fim de sanar quaisquer dúvidas acerca de possíveis sentimentos de vergonha ou de inferioridade da minha parte, por eu ser homossexual. Mesmo em um ambiente escolar de negação da minha forma de brincar e de ser, eu tinha um projeto que superava a dor física e psicológica que vivenciava diariamente; era estudar e aprender, objetivando conseguir um bom emprego para ajudar minha família.

19 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.



Muito ainda se julga e discute a respeito da homossexualidade, e, não importa se sou ativo, passivo, se sou “penetrado” e/ou se gosto de penetrar, se “fico por cima” ou se “fico por baixo”. Isso é intimidade minha! O importante é que tenho meu desejo sexual realizado. Sou feliz do meu jeito, pois conduzo minha vida por uma estrada construída por mim. Agora, não sei o que será daqui para frente, ainda há muito que conquistar e obstáculos a serem superados. Não me preocupo e nem tenho pressa. O que é meu é meu! Encontrarei um caminho para chegar, porque Deus não demora, ele capricha!

20 LEMBRANÇAS DA INOCÊNCIA

SOUSA, Leovegildo Oliveira de²⁰

Lembro-me daqueles dias de luz, em que todos, pequenos e felizes seguiam rumo ao lugar que, na época, parecia ser mágico para todos, principalmente para mim. Se a felicidade existe aqueles dias seriam a encarnação da própria; toda a família reunida em barcos seguia rumo ao Sítio São Francisco: tios, primos, primas, todos unidos para as festas de fim de ano. Eu tinha por volta de nove ou 10 anos e tudo aquilo para mim era maravilhoso; a melhor parte era quando chegávamos próximo ao porto. Todos os animais do sítio se aproximavam para nos receber; pareciam felizes com a chegada de todos e todas; aquela movimentação toda parecia ser um tanto divertida; era uma barulheira só: galinhas, porcos, carneiros e ovelhas, bodes e cabras e muitos bois, vacas e búfalos, tudo era mágico ali.

Ao descer para o “flutuante”, começava as divisões de tarefas e de lugares onde cada um dormiria; alguns no casarão, outros no flutuante. Após isso, começaram as aventuras. Eu e meu primo Angel sempre muito unidos e danados éramos os primeiros a fugir das obrigações e começávamos a correr por todo aquele grande campo, rumo ao grande goiabal que ali havia.

O sítio era rico em todos os tipos de frutas e passávamos a tarde toda ali comendo goiabas, ingás e mamão. Perto do fim da tarde, todos os primos se uniam para tomar banho de rio. Era uma diversão só; os mais velhos sempre tiravam “sarro” do fato de eu não saber nadar. Todas pulavam e davam saltos enquanto eu só as observava triste e feliz ao mesmo tempo. A magia de ficar junto de toda a família era muito boa. Já pela noite, todos os primos reunidos para ouvir as histórias que a vovó e o vovô contavam sobre as lendas e assombrações que haviam no sítio. E depois, todos iam pouco a pouco se recolhendo para dormir.

Ao amanhecer eu acordava junto com meu avô; conversávamos na beira de um “girau”. Enquanto passava o café, ele me contava que estava feliz em ver a família unida e me ensinava o nome de cada um dos bichos. Contou-me sobre a seringueira que havia na beira do campo e dizia que quando morresse queria ser enterrado lá embaixo daquela grande árvore.

Os dias passaram e foi chegando a data de voltar para a cidade. Aquela foi a última vez que a família iria se reunir daquele jeito; os primos mais velhos seguiram rumos diferentes. E tudo mudou depois que meu avô se foi. Nada voltou a ser como antes. Hoje só guardo lembranças de momentos felizes, às vezes causam dor.

27

20 Graduando do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.

21 INTERDIÇÃO DO AEROPORTO DE TEFÉ

CASTRO, Luzelange Ana Alexandrina Alves de ²¹

Há seis anos aconteceu um fato histórico na cidade de Tefé e que até hoje permanece nas memórias de muitos tefeenses. Tudo aconteceu por causa das festas e “bebedeiras” que Maicon, conhecido como “Bola” e seus amigos realizavam nos finais de semana na estrada do aeroporto.

“Cachacinha” e “Canivete” eram homens bastante irresponsáveis; gostavam de aprontar muito nas festinhas que faziam com Maicon. “Os três porquinhos”, como eram conhecidos, além de sujarem com as latinhas de cerveja, juntavam os lixos da vizinhança onde moravam e jogavam na estrada, causando assim um grave problema ambiental.

Dias se passaram e as latinhas “das bebedeiras” e os lixos dos moradores se acumularam tornando o local um verdadeiro lixão, atraindo animais como cachorros e urubus. Numa dessas noites, “os três porquinhos” decidiram invadir o aeroporto e realizar uma festa dentro do recinto. Estavam se divertindo com a festa, com as bebidas e com as bagunças, quando de repente ouviram um barulho muito alto que vinha da pista do aeroporto. Assustados, correram para ver de que se tratava o barulho. Era um avião derrapando sem freio e descontrolado após atropelar um cachorro que, atraído pelo lixo, estava na pista onde o avião pousara. Foi um grande tumulto e a confusão já estava feita! Eles foram parar no meio da pista e o avião vinha na direção deles. Desesperaram-se, pois não conseguiam sair e pensavam que iriam morrer esmagados pelo avião naquele momento se não corresse logo; era isso que iria acontecer mesmo. Gritavam muito e todos pediam para eles saírem do local o mais rápido possível. Quando todos pensavam que eles iriam “virar espaguete”, o avião parou em frente deles, trazendo um alívio a todos que torciam pelos “três porquinhos”.

Após o acontecido, o aeroporto foi interditado sem possibilidades de transição de aeronaves até o lixo ser retirado totalmente. Enquanto aos “três porquinhos”, pagaram multas pelo lixo acumulado e o castigo pior foi quase morrerem atropelados por um avião. Depois desse dia aprenderam a lição e nunca mais “beberam” no aeroporto.

28

22 TUDO QUE É BOM, DURA POUCO

OLIVEIRA, Marcelo de²²

Tudo começou no dia dezenove (19) de Setembro de 2010. Eu tinha acabado de chegar de Manaus. Nesse dia, um amigo, que considerava muito, foi em casa e me chamou para comemorar minha chegada na casa de tia Vânia. Quando deram 19h, ele chegou em casa e eu fui com ele. Esse rapaz era muito problemático e começou a beber junto com outros colegas dele que estavam lá.

Estavam todos felizes brincando um com outro, quando chegou um amigo dele e pediu para que fôssemos para casa dele. Ele me chamou, mas eu não queria ir. Porém, sua tia pediu-me para que fosse com ele e eu fui. Chegando na casa desse cara, começamos a beber mais, e esse colega fumava muito. Eu e meu amigo conversamos; ele estava muito estranho, e contou que sua família não gostava dele por isso: que vivia daquele jeito. Seu pai nunca ligou para o que ele fazia; tinha apenas 14 anos e naquela noite eu pensava que ia acabar bem, mas acabou em tragédia.

Ele começou a se irritar e jogar as coisas no chão; desesperado; eu pedi para ele parar; ele me ouviu, sentou e começou a chorar; dizia que ia se matar e naquele momento ele me deu um grande abraço, só não imaginava que seria um último abraço que a gente ia dar um ao outro.

Quando deu meia noite, chegou um menino e perguntou a um dos “caras” se tinha coragem. Uma pessoa que já estava bêbada e tinha usado muita droga, aceitou. Nessa hora eu fiquei quase louca, pedi pra ele não ir, mas não teve jeito, pegou uma camiseta que estava na corda, pegou um punhal e saiu

21 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.

22 Graduando do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.



de moto. Fiquei sentado chorando muito, não demorou em voltar. Nesse tempo ainda existia o Point 10, onde tudo aconteceu. Chegou com o punhal cheio de sangue, pegou no meu braço e disse: - vamos Marcelo, eu fiz uma besteira: furei um cara.

Nessa hora a gente saiu correndo e fomos para a casa de sua tia. Ela ficou desesperada quando soube que o rapaz que ele tinha furado morreu na hora; depois a notícia se espalhou por toda Tefé. Aquela noite foi a última vez que vi meu amigo; sei que ele está vivo; só não sei onde. Mas espero que ele tenha se arrependido dessa besteira que cometeu. A nossa amizade durou muito pouco.

23 INFÂNCIA DESAFIADORA

CUNHA, Marcos Rogério Alves da²³

Aos quinze (15) anos, mais ou menos, eu morava no interior da cidade de Tefé, conhecida como estrada da Agrovila. Caminhava todos os dias cerca de três (3) Km para ir à escola conhecida na época como Chapéu de Palha no lago do Curupira. O professor Luzivaldo era o educador que mais se importava com o ensino local. Eu Conduzia nove (9) crianças para estudarem, sendo que quando alguma delas ficava doente no percurso, eu tinha que carregá-las nos braços. No local só era ministrada aula até a quarta série; eu precisava da sexta série; e servia apenas de segurança para a criançada.

Saía de segunda a sexta às 6hs da manhã; ainda bem cedo no meio da mata virgem, às vezes matando cobras e outros tipos de animais no meio do caminho. Certa vez, quando íamos no caminho, eu sempre na frente perguntando se estava tudo bem com as crianças, quando, de repente, eu avistei de longe uma cobra muito grande de cor laranja e com malhas, ela estava espalhada no meio do caminho. Coloquei as crianças em segurança e como um “super-homem” entrei no mato; quebrei com minhas mãos uma árvore, tirei um pedaço de galho bem forte, me aproximei com cuidado da víbora e percebi que era uma Pico-de-Jaca, cobra muito venenosa e valente; minha perna tremeu mas não podia mostrar fraqueza em frente as crianças. Em um só golpe e guiado por Deus acertei o pescoço da mesma e a matei, eram quase dois(2) metros seu tamanho.

29

Chegava às 7h no local da aula todos os dias. No entanto, no intervalo da aula, eu aproveitava a merenda pois não podia estudar, mesmo assim ficava observando as aulas sendo ministradas e pensando como seria o meu futuro. Na volta, “mais três quilômetros de chão”; ia comendo frutas das árvores na beira da estrada; tomava banho nos igarapés, depois adentrava novamente na mata virgem, deixando as crianças em suas casas. Era mais um dia de vitória, de missão cumprida; às vezes havia sempre uma criança não queria andar, e eu tinha que “mais uma vez”, carregá-la nos braços.

Enfim, quatro(4) anos nessa correria diária; ganhei experiência, aprendi ter responsabilidade logo em minha adolescência, e tudo isso contribuiu em minha experiência de vida até os dias de hoje.

24 CRIANÇAS

AZEVEDO, Maria Raimunda Moraes de²⁴

Na festa da castanha de 2015, meu marido e eu decidimos levar nossas filhas para ver o movimento na praça. Nesta noite o cantor Alexandre Pires faria sua apresentação. As meninas ficaram muito empolgadas porque iriam passear de novo. Nisso, começaram a se arrumar em plena felicidade.

Então, saímos Aimee, Bianca, Nonato e Eu. Ao chegarmos à praça, as duas começaram a brincar e dançar. Mas, como criança não para, Bianca iniciou uma correria pela praça e eu atrás o tempo todo. Num instante, não a vi mais. Bateu o desespero! Comecei ir à sua procura, mas não a encontrei. Acho que

23 Graduando do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.

24 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.



dei umas “cinquenta voltas” naquela praça em menos de três minutos; o pai, então, segurando na mão da Aimee também foram procurá-la.

Então, parei e tive a ideia de ir ao palco para avisar do desaparecimento dela. Mas, quando cheguei lá, ela já estava com uma moça. Pense no alívio que tive. Porque em um momento desses não passava nada de bom na minha cabeça. Bianca, além de acabar com o clima da festa, ainda pegou umas palmadas do pai dela. Nem voltamos mais para ver o cantor, felizmente tudo acabou bem.

25 BICICLETA TRAIIDORA

NASCIMENTO, Marília Samy Meireles d²⁵o

Recordo-me com risos quando lembro daquela linda tarde ensolarada, em julho de 2004, quando o recém chegado pastor André, meu vizinho, me pediu um favor, e eu, como boa vizinha o ajudei; ele pediu para que eu fosse comprar alguns itens alimentícios para ele e sua família, pois eram novos na cidade.

Como eu não gostava de ir só por aí e nem minha mãe deixava, chamei para me acompanhar e ajudar trazer as coisas minha coleguinha e vizinha Bia. Então, peguei minha bicicleta, aquelas de modelo bem antigo, que tinha uma cestinha e uma garupinha, e fomos felizes e brincando. Só que em Alvarães tem muitas ladeiras, e Bia ia em minha garupinha; compramos todos os itens pedido pelo pastor e colocamos na cestinha.

Quando estávamos voltando, deu um problema na bicicleta e a garupinha soltou, justamente na ladeira; então, Bia caiu e se “estabacou” toda no asfalto escaldante das quinze horas e, por consequência, ficou com várias raladas, principalmente nos joelhos; imaginei a possível dor que ela estava sentindo naquele momento; corri rapidamente para ajudá-la, e ela não parava de chorar; passamos meia hora sentadas até ela se acalmar. Então, voltamos para entregar as coisas do pastor.

Chegando na casa dela; a mãe dela alarmou, gritando e perguntando quem era o motoqueiro desgraçado que tinha atropelado a filha dela, e Bia, pra me defender, mentiu pra sua mãe dizendo que caiu só, aprendendo a andar de bicicleta; senti-me muito mal por isso; parei de brincar por algum tempo com à vizinhança e vendi minha bicicleta. Nem prestava pra nada mesmo.

Agora, já adultas, quando lembramos de tudo aquilo, rimos muito, pois as cicatrizes nos joelhos dela não ficaram nada bonitas.

30

26 O INESPERADO ACONTECE

OLIVEIRA, Marinêis Cândido de ²⁶

Tudo aconteceu quando dona Bia decidiu deixar de trabalhar para os outros. Porém, ela sempre trabalhou por conta própria; tinha muita vontade de ter um sítio no lugar chamado estrada dos sonhos; foi quando ela conheceu o presidente da comunidade. Ele era o responsável por tudo, inclusive pelos moradores que ali viviam. Ele viu que dona Bia tinha interesse num pedaço de terra para trabalhar; e depois de alguns dias de reunião, ele a chamou para medir um pedaço de terra para ela e sua família trabalhar. Sendo que, esse pedaço de terra era chamado de terra virgem (mata que nunca foi mexida por pessoas); depois da metragem, dona Bia passou a trabalhar na terra; ela roçou, plantou, cuidou, criou vários animais e estava vivendo bem.

Assim trabalharam uns cinco anos na terra. De repente, “como num passo de mágica”, apareceu tal dono; ele estava com ordem de despejo e com documento dizendo ele verdadeiro. Desorientada com a notícia, dona Bia foi atrás de seus direitos; como dona da terra, procurou um advogado para orientá-la; no documento dizia que naquela terra existiam várias coisas como: plantação de milho, viveiro de peixe,

25 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.

26 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.

criação de outros animais e inclusive uma casa de apoio de famílias carentes da comunidade, quando, na verdade não era o que constava no documento.

Dona Bia, por pouco não perdeu tudo; primeiro graças a Deus, segundo ao seu advogado que investigou o documento e constatou que havia sido forjado por pessoas que tinham poder para fazer e alterar documentos; André tinha conhecimento com autoridades da cidade, que lhe deram o título da terra seis anos atrás. Por muita persistência de dona Bia e de seu advogado conseguiram mudar o quadro da situação. Entretanto, foram mais de quatro anos de luta, e no decorrer desses anos tudo parou, tudo se acabou; foram anos de trabalho e luta jogados fora, por ambição de poder e ganância. As criações, plantações de dona Bia foram-se acabando aos poucos porque ninguém podia entrar no sítio; o advogado, por sua vez, lutou e conseguiu anular o documento do André. Assim, o juiz da cidade deu para dona Bia a posse legal da terra.

Enfim, foram quatro longos anos de luta; dona Bia e sua família voltaram para a comunidade na estrada dos sonhos para refazerem o que foi desfeito. Como vimos, o inesperado acontece quando menos se espera, pois Deus é justo e verdadeiro.

27 A CURIOSIDADE PODE ATÉ CEGAR!

MOTA, Nadilza Cunha ²⁷

Hoje, com quarenta e quatro anos, a recordação que passa nesse momento pela minha mente faz com que eu abra um grande sorriso e retorne para meus nove anos de idade, quando aconteceu esse fato inusitado, que talvez tenha causado problemas em minha visão, me deixando um pouco cega.

Era época de Festival Folclórico na cidade de Tefé, além das brincadeiras folclóricas da Zona Urbana, apresentavam-se também, os ditos cordões do interior, ou seja, da Zona Rural. Eram três dias de muito agito e diversão oferecidos ao povo da cidade.

Meu pai era marítimo, tinha um barco e por trabalhar em uma empresa gerenciada pelos padres, todos os anos tinha por obrigação buscar todas as pessoas que moravam à beira do rio e participavam do evento. Sempre ia só, pois eu e meus seis irmãos estudávamos e não podíamos acompanhá-lo.

Num belo dia, casualmente, aconteceu de eu estar de folga da escola e poder saciar minha vontade de participar dessa viagem tão inusitada que meu pai fazia todos os anos. Eu não cabia em mim de tanta ansiedade e contentamento. Zarpamos do porto só eu e meu pai dentro do barco, ele era o comandante e eu sua fiel companheira de viagem.

A nossa ida foi um sucesso, corria de um lado pro outro, subia no toldo, até cheguei a pilotar com a ajuda de meu pai, escutava suas histórias míticas de assombração. Era uma felicidade sem tamanho. Que só começou a mudar, quando aportamos em diversas comunidades, era tanta gente entrando no barco: crianças, adultos, idosos, que foi ficando um verdadeiro sufoco. Para completar ainda mais essa situação, havia gente cheirosa, gente fedorenta, gente suada, menino chorando e até cachorro latindo, que em determinados momentos, chegou até a me bater um desespero, uma vontade de não estar ali. O que consolava era saber que apesar dessas turbulências, essas pessoas iriam contribuir com a cultura da cidade. Também, era muito bom ver as alegorias e adereços dessas brincadeiras interioranas antes de todos, o que me despertava ainda mais o desejo de ver suas apresentações. Queria muito saber como aquelas brincadeiras com nomes estranhos: bicharada, tapira e macaco doido desenvolveriam suas coreografias.

Olhar toda essa movimentação no barco, me despertava uma sensação entre curiosidade e medo. Eram tantas caricaturas feias e estranhas! Mas minha curiosidade foi maior que meu medo. À noite, era a primeira pessoa sentada na beira do tablado em que era realizado o festival. Só para esclarecer, nessa época o festival era realizado num grande palco de madeira, e permitiam que os pais sentassem as crianças pequenas nas laterais. Alguns curumins malvados tentavam furar meu bumbum com objetos pontiagudos, mas eu muito esperta já ia preparada, levava uma almofadinha e sentava em cima, o que atrapalhava os planos deles e ainda me deixava mais confortável para assistir as apresentações.

27 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.



Chegou o momento esperado. O cordão da bicharada e tapira logo se apresentaram, foi muito interessante e divertido. A bicharada trouxe um grande número de animais de nossas matas, cada personagem estranho e mal feito, que prendia totalmente minha atenção. Já tapira, apresentou um ritual indígena, que mais parecia um espetáculo circense.

Agora só faltava o macaco doido, esse sim, queria muito ver, fecharia minha noite com chave de ouro. Pronto, até que enfim iniciou-se a dança na música do cantor Pinduca que tinha como nome “Macacuca do macaco”. Era macaco de todo jeito: macaco branco, macaco preto, macaco pequeno, macaco grande. Cada macaco doido! De arrepiar.

De repente, meus olhos se voltaram para um macaco ou macaca, sei lá! Com um macaquinho enroscado na costela, que fazia cada pirueta e cada gesto obsceno, vou te contar! Então resolvi me aproximar e olhar bem próximo de sua máscara. Na hora que fixei meus olhos nos dele, o macaquinho que estava na costela do macacão, sem pena, enfiou seus dedos indicadores nos meus olhos que passei a ver estrelinhas, ou melhor, estrelonas também. Fiquei ceguinha, como se um punhado de areia invadissem minhas córneas.

Custou a passar esse efeito e quando passou, quando recuperei um pouco da minha visão e tentei reconhecer qual tinha sido o macaquinho que teria feito isso comigo, chegou à frustração, complicou, pois o que vi para mais puro azar foi que tinha um bando de macaquinhos iguais, vestidos com a mesma fantasia e fazendo os mesmos gestos. Qual seria o macaquinho que teria feito aquela maldade comigo? Impossível adivinhar, não tinha como, o que me restava nesse momento era voltar pra casa com o olho machucado e ainda não reclamar, pois se reclamasse ainda poderia era levar uma surra de minha mãe.

De tudo isso, o que ficou de exemplo para mim, foi que me tornasse uma pessoa menos curiosa em relação a coisas desconhecidas; e o que sobrou para mim, é que até hoje sofro de uma baita fobia em relação a macacos e de um problema seríssimo de visão.

28 GARRAFA PET 'TRAIÇOEIRA

32

PEREIRA, Nágila de Lima²⁸

No dia 15 de Junho de 2015, feriado municipal na cidade de Tefé, Pollyana Linhares, minha patroa, uma pessoa maravilhosa e amigável, convidou-me para um passeio com sua família na estrada da EMADE. Nisso, fechamos a loja ao meio dia, para assim aproveitarmos o passeio naquela tarde ensolarada.

Antes de irmos para o passeio, fizemos uma parada na casa de Paula, irmã de minha patroa. Ela é outra pessoa maravilhosa, é camarada, prestativa e de coração bom, um pouco maluca; tornamo-nos amigas de imediato. Paula tem três filhos, sendo duas meninas e um rapaz. É separada, mas tem casa própria. Os problemas diários não tiram o sorriso de seu rosto, pois sua esperança está em Deus.

Seguida dessa parada na casa de Paula, seguimos para o passeio. A estrada da EMADE é um lugar de muito verde, comunidades, chácaras e balneários. A segunda parada foi no balneário do Galo, antes conhecido como balneário do Pisca; encontramos lá um restaurante com comidas típicas da região. Ali me diverti bastante, joguei bola, comi, corri, aproveitei ao máximo. Meu maior desafio era entrar na água, pois não sabia nadar e até hoje não sei, mas mesmo assim perdi o medo e decidi entrar na água. Primeiramente, na área das crianças, depois passei para parte funda, a área dos adultos, onde só os que sabiam nadar ficavam. Com as pernas trêmulas, coloquei os pés fora da cerca sem soltar as mãos dela. No início, a sensação foi incrível, era como se estivesse livre.

Observando o entusiasmo de todos que nadavam até o outro lado do igarapé, me empolguei e decidi segui-los. Peguei então uma garrafa pet de 2 litros vazia e coloquei debaixo da blusa, pois precisava de algo que me fizesse flutuar. Estava usando uma cinta modeladora porque não tive oportunidade de trocar de roupa quando saí do trabalho. Ocorria tudo bem, até que de repente, no meio do igarapé, a garrafa escorregou da cinta e saiu debaixo da minha blusa se distanciando para bem longe de mim. O desespero tomou conta do meu corpo e mente. Gritei por socorro e me debati muito, mas ninguém “mexeu um dedo” para me ajudar, pensaram se tratar de uma brincadeira apenas.

28 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.



Já sem forças, e me entregando as águas que me sufocavam, senti uma mão puxando os meus cabelos. Era a mão de Paula, minha amiga e vizinha. Ela me ajudou a sair da água ilesa, sem complicação nenhuma, apenas com o nariz “ardendo como pimenta”. Nasci de novo naquele dia.

29 HISTÓRIA DA MINHA VIDA

SOARES, Nayandra Fernandes²⁹

Os meus quatorze anos foi muito marcante em minha vida, pois foi com essa idade que tive a oportunidade de vir para o município de Tefé conhecer o meu pai pela primeira vez. Durante esses quatorze anos fui criada por meus avós, por meus tios e por minha querida mãe, que fez e faz de tudo por mim.

Todos os meus familiares falavam que meu pai não valia nada, que era um sem-vergonha, um mau caráter, um cafajeste e um safado, que tirou minha mãe da casa dela e a jogou na casa da mãe dele. Falavam também que no começo do casamento deles, o meu pai viajava muito e deixava minha mãe na casa da minha bisavó passando necessidades. Mas isso não durou muito tempo, foi quando ela tomou a decisão que mudou para sempre nossas vidas. A separação foi à única saída e a única solução, segundo minha avó, a convenceu para deixar meu pai e voltasse para sua casa e criar as duas filhas que teve com ele.

Essa separação aconteceu quando eu tinha sete meses; minha mãe ficou morando na casa da mãe dela, e meu pai foi aventurar-se por outras cidades, a procura de um futuro melhor pra ele. Após a separação, meus pais nunca mais se falaram.

Só se falaram quando eu e minha irmã queríamos conhecê-lo. Lembro-me que foi numa quinta-feira que viajamos para Tefé, mas desde que saí da minha cidade para vir pra cá estava muito nervosa. - como conhecer alguém que nunca vi? Meu coração, eu acho, já sabia que abraçaria a pessoa certa; conheci somente pelos olhos que são iguais aos meus. Foi tão emocionante que só lembro que chorei muito o abraçando fortemente sem falar nada. Demonstrei somente com meus sentimentos e gestos o amor que sentia por ele. E que nada importava e que eu o tinha perdoado.

33

30 PASSEIO À TARDE

ARANTES, Patrícia Sevalho³⁰

Todas as tardes, exatamente às 17h00min, minha família e eu gostamos de ir até a praia do Itapuã para observamos o pôr-do-sol. É nessa época, no mês de setembro, que o verão aparece e as praias da nossa cidade ficam lindas e perfeitas para apreciar o terminar do dia à beira do rio.

Sempre quando vamos dar esses passeios, as crianças ficam muito felizes. Em uma dessas tardes, não prevíamos o grande temporal que íamos enfrentar, pois a tarde estava como todos os dias, ensolarada e com “um sol de lascar”.

Chegando próximo à fazenda do seu Osvaldo, já dava para sentir as fortes ventanias, mas nada muito preocupante. Continuamos o nosso passeio até uma praia mais longe dali e percebemos que as ventanias ficavam mais fortes. O céu começou a ficar escuro e começava a neblinar; decidimos então voltar para casa.

Nessa volta, não percebemos a hora, mas já era noite, e uma noite escura. Meus filhos e eu ficamos muito assustados; porém, meu esposo continuava a dirigir naquela praia escura com muita areia, que subia por causa do vento forte. Foi então, que tentamos ir pela mata para fugirmos da tempestade de areia, mas foi a pior escolha. Estávamos indo de encontro ao vento, mas graças a Deus, já estávamos

29 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.

30 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.

perto da estrada que dava acesso a cidade. Nunca tinha passado por isso, sem falar dos raios que davam nas árvores mais altas. Foi horrível! Mas conseguimos sair daquele pesadelo são e salvos, a tempo de chegar em casa, sem “pegar” a chuva que caiu depois.

O tempo é muito imprevisível, mas não vamos deixar de sair de casa. E, ainda continuamos a prestigiar esse grande espetáculo da natureza que é o pôr-do-sol.

31 MINHAS TRISTES PERDAS

CAVALCANTE, Raimunda Pinheiro³¹

Sou de uma família que tinha tudo para ser feliz, mas nem tudo é “conto de fadas”. Quando tinha uns oito anos para os dez anos de idade, comecei a observar o que realmente acontecia dentro da minha família.

Meu pai brigava muito com minha mãe. Desde então, minha mãe ficou doente, meu pai continuava bebendo muito que chegou a “bater “mesmo ela doente; eu e meu irmão que é especial, infelizmente, víamos tudo. Ela, sofrendo muito com a doença, cuidava de mim e de meu irmão. Quando meu pai bebia, minha mãe nos levava para a casa da minha avó, lá tudo era diferente porque lá recebíamos cuidado, amor e carinho.

Então aconteceu algo muito triste; foi quando minha mãe veio a falecer e passamos a morar na casa de meus avós. Meu pai só soube do ocorrido no dia que ela foi enterrada, mesmo assim não foi. Essa perda me machucou muito. Passados alguns meses, minha querida avó ficou doente e veio a falecer em dezembro; o que era para ser um natal

feliz para mim foi o pior natal da minha vida; para mim tudo teria acabado; foram os piores momentos da minha vida; pensei que nunca fosse acontecer, pois enquanto muitos estavam abraçando seus pais, eu estava sem eles, sem minha querida vizinha. Mas, graças a Deus, tinha o meu avozinho que tenho hoje como um “pai” que nunca tive. Minhas tias, que eu sei que me amam, nunca me abandonaram; tenho o apoio, o amor, o carinho e o cuidado delas até os dias de hoje; graças a Deus nunca me deixaram.

Hoje moro com meu avô, meu tio e meu irmão. Desde então nunca mais vi meu pai. Estou hoje com 13 anos e já se passaram alguns anos que isso aconteceu e ainda lembro como se fosse hoje. Mas agradeço a Deus, primeiramente, por tudo que ele tem feito, até mesmo pelas perdas dolorosas, pois sei que ele nunca me abandonou. Foi ele que me deu forças para suportar. Por ter colocado meu avô ao meu lado e que tem me dado do bom e do melhor. Amo a família que tenho; minha mãe e minha avó sempre estarão em meu coração. Assim como meu pai, para dizer-lhe que, apesar de tudo que aconteceu, eu o “AMO”.

32 A ÉPOCA DA SECA E DA LAMA

REBOLÇAS, Raquel Cardoso³²

Ela vem chegando de mansinho no mês agosto e vai se estendendo até o mês de Janeiro. A seca do rio ocorre todo ano em Tefé e nas demais cidades do Amazonas; decorrente da vazante, a seca traz consigo uma nova estação; temos o costume de dizer que existem duas estações em Tefé: “a cheia e a seca”, como o verão e o inverno, que aqui está mais para temporal e um sol para cada pessoa.

Moro em Tefé desde que nasci e amo essa cidade; já morei no bairro de Santo Antônio, no bairro de Monte Castelo, no Centro, e até em um flutuante no lago de Tefé. Atualmente, moro com meu filho e meu esposo no bairro de São João. Tefé é uma cidade pequena, porém, grande de cultura e costumes; tenho orgulho de ser tefeense. Uma das coisas que mais amo em Tefé é a época da seca do rio; a cidade fica “rodeada” de praia. É incrível ver como some rapidamente tanta água!

31 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.

32 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.



Lembro-me de uma vez que fomos meu esposo, eu, meu filho e minha mãe pescar no Paranã de Tefé, no rio Solimões. Tínhamos que ir primeiramente pegar a canoa na casa de meu irmão no bairro de Santo Antônio. Nessa época o igarapé do Xidarini, localizado em frente deste bairro fica quase totalmente seco.

Era um sábado, pela manhã, do mês de setembro, e estava um “sol de rachar”; pegamos a canoa e saímos arrastando-a em direção ao igarapé que se forma entremeio de tanta seca e lama; mas conseguiríamos chegar ao rio se passássemos por esse igarapé; então, ou enfrentávamos a seca e a lama ou nada de pesca. Era um arrasta canoa pra cá, um arrasta canoa pra lá e até que conseguimos nos atolar, bem próximo ao igarapé; é como se estivéssemos “nadando para morrer na praia”; atolados da cintura ao pé. - E agora? Era apenas eu, minha mãe, meu esposo e meu filho, para arrastar uma canoa de sete metros e ainda por fim, atolados.

A casa de meu irmão era longe do igarapé e os gritos não conseguiam chegar até lá. “Gritávamos que só vendo”. – Ei! ajuda aqui! ... E ninguém aparecia... Mas nós não podíamos desistir da pesca, além do mais, estava passando pacu na boca do Paranã e pacu assado na beira do rio é bom demais!

Até que de repente, passou lá no fundo da janela da casa de meu irmão sua filha mais nova... Começamos a gritar novamente. - Ei ajuda aqui! - Ei ajuda aqui! Ela ouviu os gritos e olhou pela janela como se não estivesse acreditando, eu, minha mãe, meu esposo e meu filho, ali, atolados “até o talo de lama”. Ela correu e foi avisar meu irmão. Meu irmão, que já sabia da nossa pesca não pensou duas vezes, foi nos acudir.

Ele correu depressa para nos socorrer, puxou um por um da lama, nos ajudou a arrastar a canoa para beira do igarapé e até foi com a gente pescar. Chegando lá, atamos a malhadeira, pegamos os pacus, comemos na beira do rio e foi inesquecível. Só não foi perfeito por causa das mutucas picando a gente e do terrível atoleiro. Afinal, não íamos deixar a pesca atolar também.

A pesca daquele dia é até hoje lembrada por minha mãe; e ela faz questão de contar para qualquer um, principalmente, para quem vai emprestar a canoa de meu irmão.

33 ROUBO APÓS O LANCHE

35

MARICAL, Rayane Protásio³³

Moro no bairro do Abial desde que nasci. Então, faz vinte e dois anos que resido lá. O bairro é bom para morar, tranquilo, às vezes com algumas situações ruins; ele não é grande, na verdade, é uma pequena ilha no tempo da cheia. Nele tem quase tudo que nós moradores precisamos, como por exemplo, posto de saúde, drogarias, escolas, mercado, pontos comerciais, posto policial, campo de futebol, praia quando o rio seca, até uma pequena feirinha na rua onde moro.

Certa noite, Vitória, uma amiga minha, legal e divertida, andava pela rua. Passando por uma lanchonete, ela parou para lanchar. Ao sair da lanchonete, seguiu caminhado para sua casa, quando, de repente, foi abordada por três homens que estavam numa moto, dizendo estarem armados e pedindo o celular dela; ela, com medo, entregou a eles. Rapidamente, foram embora; Vitória ficou na rua desesperada gritando por socorro, mas ainda bem que naquela hora passavam dois policiais que, imediatamente, perseguiram os bandidos e os encontram e os prenderam. Os ladrões haviam saído recentemente do presídio. Segundo os policiais, eles não se arrependeram de seus crimes.

Vitória ficou bem. Agora a segurança do bairro está mais reforçada e, por enquanto, tudo continua tranquilo.

33 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.

34 PRÉ-ADOLESCÊNCIA

NASCIMENTO, Sabrina Souza³⁴

Tudo começou no ano de 2006, na cidade de Alvarães, quando estava passando na mídia, o auge de toda juventude; o seriado “malhação”. Na época, cursava a 8ª série e tinha em torno de 13 anos, iniciando a fase do descobrir; essa que foi bem radical para mim, que tinha interesse de experimentar como era está numa galera que curti algo distinto ao meu, de estilo e fala incomum, pois minha única diversão eram as brincadeiras no pátio de casa. Adolescência é uma fase em que os pais sempre se preocupam com os (as) filhos as, pois é nessa fase que os (as) filhos (as) querem se sentir os donos do mundo.

Certo dia, resolvi sair com minha prima Natália, a quem todos chamavam de “naty paty” devido seu perfil e estilo ser bem marcante. Nesse momento, saímos para dar uma volta na praça; lembro-me como se fosse ontem, em que estávamos caminhando e paramos para sentar e conversar no banco da praça. Foi quando presenciamos um grupo de jovens um pouco mais velhos andando de skate; nós ficamos admiradas com a maneira exuberante com que eles se locomoviam cheios de energia, vestimentas, com ausência de luz, e o mais impressionante, era ver seus equipamentos flutuando entre rampas e ferros que mostravam ainda mais adrenalina. E só a observação não bastava para mim, precisávamos ir lá sanar essa curiosidade momentânea, já que o programa televisível, de certa forma, tinha influência sobre nós, pois passavam cenas de muitos atores fazendo papel de skatista e isso era instigante.

Então, fomos até aquele grupo de skatistas para sabermos algumas informações sobre o esporte; apesar da tensão, nos dirigimos a eles confiantes. Nesse momento, imaginamos que eles iriam nos rejeitar, justo porque o perfil de skatista é quase sempre indelicado, mas foi totalmente ao contrário; eles trataram-nos de forma super espontânea, e ali mesmo nos descobrimos. Sendo assim, passamos a falar com aquele grupo de skatista todos os dias na praça. Encontrávamo-nos praticamente com as mesmas pessoas, de olhares curiosos e de repúdio, mas ao mesmo tempo impressionadas, devido naquele tempo ser incomum um grupo de skatista conseguir chamar tanta atenção.

Aos poucos, fomos nos envolvendo à prática desse esporte e chegamos com nossos genitores falando sobre o assunto e eles não gostaram da ideia; ficaram com receio desse tipo de relação com aqueles skatistas; acredito que nossos pais tinham um certo preconceito, em virtude dos skatistas serem vistos pela sociedade como delinquentes, fora da lei, e isso causou um problema, pois não queríamos abrir mão daquela amizade gerada, e eu não via isso como um problema.

A partir daí, minha prima e eu começamos a sair às escondidas de casa, arrumando sempre um pretexto para estar na casa da prima “fazendo trabalhos da escola”, e, na verdade, era apenas para andar de skate com os meninos: João Paulo, conhecido como Jonh Paul, Agil, Deltan, Rarison, entre outros. A cada dia que se passava, mais motivadas ficávamos, sendo mais participativas em pequenos torneios gerados por nós mesmas. Também principiamos a ter controle de movimentos sobre o skate baixas rampas e trilhos de pouca altura. Era tão bom, tão inovador e divertido que serviu de incentivo a várias meninas mais velhas.

Desde então, minha prima e eu passamos a ser o alvo das atenções, e muitas meninas se aproximavam de nós querendo certa intimidade. Foi então que começamos a formar um grupo de grande meninas skatistas, e todos os dias estávamos cada vez mais envolvidas. Mas para minha tristeza, meus pais descobriram a farsa e decidiram me separar de vez daquele grupo de skatistas. Eles conversaram e me aconselharam, furiosos; eu não compreendia, mas respeitei suas decisões e tudo isso aconteceu em um período curto de seis meses. Foi quando decidimos não frequentar mais o lugar onde praticávamos o skate, que era atrás de um ginásio quase não frequentado.

Um membro da equipe disse o seguinte: - Já!? Vão desistir porque acabou a malhação, né? Na hora fiquei sem ação pra responder, mas disfarçadamente respondi que não, mas ao mesmo tempo queria responder que era por causa de nossos pais, tínhamos que obedecer-lhes, afinal de contas nós éramos menores.

36

34 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.



Portanto, considerando nossa fase como um passagem momentânea pôde tirar delas pequenas lições que hoje em dia considero que o mais importante não é sempre viver pela curiosidade, e sim saber se aquilo se tornaria significativo e tornou, pois levamos conosco aquelas amizades e aprendemos que independente do que seja o importante é obedecer aqueles que passaram por grandes experiências.

35 FÉRIAS

T. K. S. Souza³⁵

Em dezembro de 2010, nas férias escolares, costumava ir com minha família para o sítio de meu pai, localizado na estrada da agrovila.

Um local tranquilo, onde a família, normalmente, junta-se para descansar. Porém, naquele mês, os dias foram conturbados, pois foram dias de desastres. As crianças não sossegavam em casa. O sítio, por ser bem grande, com bastante árvores frutíferas, estimulava a imaginação dos meninos. Sendo crianças criativas a atenção tinha que ser redobrada.

Um dia antes das férias acabarem, em um domingo, um de meus sobrinhos, a menina chamada Carla, inventou de brincar de comidinha com as demais. Nisso, para fazer fogo utilizaram gasolina, que pegaram às escondidas de meu pai.

Por não terem ideia do que estavam fazendo, acabaram jogando gasolina na Carla, fazendo com que ela ficasse em chamas. Foi aquela agonia, ela saiu correndo e jogou-se no igarapé, apagando o fogo e só ficando as queimaduras.

Após muito choro e uma noite no hospital, ela ganhou apenas uma tatuagem grátis na perna, que são as cicatrizes das queimadura que ficaram pro resto da vida, e aprendeu nunca mais fazer comida, seja de brincadeira ou verdade.

37

36 UM BELO PRESENTE

COSTA, Thatiane Silva da ³⁶

A maioria das pessoas gostam de festa no seu aniversário, mas Paola era completamente diferente, não queria festa, não se importava com bolo, refrigerante e nada das guloseimas apresentadas em um aniversário. E muito menos lhe importava se as suas amigas tinham festas. O que Paola queria e pedia todos os anos dos pais era um presente, mas não era um presente qualquer, era uma viagem com toda a sua família para um lugar bem bonito. Mas seus pais diziam a ela que não tinham condições de fazer essa viagem, pois os gastos seriam grandes. Ela ficava muito chateada com os pais, mais no fim entendia a situação.

Quando, finalmente, conseguiram melhorar situação financeira, os pais de Paola decidiram fazer uma surpresa para a menina; e no seu aniversário de 16 anos deram-lhe de presente uma caixa onde estavam todas as passagens da família; Paola ficou muito feliz e entusiasmada com a viagem.

Depois de alguns dias, eles viajaram para o Rio de Janeiro; todos muito felizes e, chegando lá, eles exploraram cada lugar belo que o Rio oferece. Tudo estava perfeito até que no passeio pela calçada de Copacabana, um homem toma o cordão da mãe de Paola. Eles ficaram alguns minutos sem reação e assustados, mas foi passando, e isso não acabaria com o passeio, pois pode acontecer em qualquer lugar.

Fizeram muitas compras e tiraram muitas fotos; estavam tão contentes que nem perceberam que o passeio chegara ao fim. Todos embarcaram de volta e enquanto viajavam comentavam sobre os lugares e viam as fotos. Paola disse aos pais que foram os melhores dias e agradeceu pelo presente maravilhoso. Seus pais disseram-lhe que foi um presente para todos eles, porque estavam ali juntos e felizes.

35 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.

36 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.

37 A MÍNIMA PARTE!

MORAES, Maria de Fátima Castro Amorim de³⁷**Dezessete anos: o começo**

Não foi nada fácil começar vida de casada com apenas dezessete anos. Não pelas responsabilidades, porque trabalhei desde criança; tive pouca infância e vida de jovem, somente nos grupos de jovens da igreja, sempre muito vigilada pela minha mãe e pelo meu pai. Mas naquela época, creio que era mais fácil educar filhos (as), pois havia respeito às autoridades de pai e mãe. Ninguém se atrevia a confrontos com pai e mãe em casa, muito menos com professor ou professora em sala de aula.

Não tínhamos quase nada para uma vida de casados; tínhamos um “trabalhinho” na prefeitura que mal dava para nossas mínimas coisas pessoais. Mas quando somos jovens, não temos medo de nada, não pensamos muito em consequências, causa e efeito. Ainda assim noivamos; meu pai e minha mãe ajudaram a construir uma casa de madeira no fundo do quintal da minha futura sogra; meu pai construiu, pois é carpinteiro; enquanto isso, eu e ele, com nosso mínimo salário, íamos comprando o mínimo para a nova vida de casados; todo nosso dinheiro era para comprar “coisas de casa”. Em outubro de mil novecentos e oitenta e três (1983), casamo-nos. E sempre pus a condição de não parar de estudar nem de ter meu trabalho. Ainda neste ano engravidei. Em outubro de mil novecentos e oitenta e quatro (1984), nasce nossa primogênita. Foi uma felicidade incomensurável; uma gravidez feliz, apesar de muito trabalho, pois nesse período fiquei sem emprego e o que ele ganhava, mal dava para as mínimas compras de fim de mês. Eu tinha que lavar, passar, cozinhar, capinar e limpar quintal, carregar balde de água na cabeça, quando não chegava água em casa; limpar peixe e assar peixe; tinha que fazer tudo. Muitas vezes, pela noite, pensava e me perguntava: “Por que tenho que fazer tudo sozinha”? Chorava que molhava o travesseiro, e minhas angústias, de momento, passavam. Pensava: “Os homens são assim mesmo”! A educação machista refletida em minha submissão.

38

E as noites de dominó com os irmãos? Meu Deus!!! Aquelas batidas fortes do dominó na mesa não me deixavam dormir e me irritavam, principalmente grávida, período em que a mulher fica sensível, frágil, e que necessita mais de atenção e carinho.

Quando nossa primeira filha nasceu, as responsabilidades dobraram. Era “eu” e “eu”; parece que, para muitos homens, chegarem casa com comida, já é missão cumprida; “coisa de homem”; eu teria que me virar “nos trinta”. E a assim seguiu minha vida, com angústias interiores que me corroíam a alma por dentro. Mas assim fui levando a vida. O que eu necessitava mesmo era só um pouco de carinho, um elogio, uma palavra positiva.

Poucos meses depois de nossa primeira filha nascer, engravidei da segunda. Aí “foi dose dupla”. Estava cursando o último ano de Magistério, e tinha a esperança de conseguir uma cadeira de professora para ajudar nas despesas e melhorar a vida de nossa família. A barriga ainda não aparecia e corri atrás de uma cadeira de professora no Estado, pelo seletivo. Consegui. Mas a barriga foi crescendo e não podia mais esconder. A coordenadora da Seduc quis me tirar; eu expliquei minha situação; e ela disse que eu teria que trabalhar até o fim do último semestre letivo, mês de julho. E nossa bebê estava previsto para nascer em junho.

Eu lecionava à tarde na Escola Estadual Corínto Borges Façanha, hoje o Centro Irmão Falco, para o primeiro ano escolar. E era mês de junho, período das festas juninas na Escola. Na tarde do dia vinte e sete (27) de junho, de 1986, eu e minha comadre Socorro (na época éramos só colegas de trabalho) saímos para comprar os chapéus das crianças para dançarem quadrilha mirim.

Cheguei em casa por volta das 17h30min; estava tão cansada, me doía tudo; as pernas parece que eu nem as sentia mais. Deitei por uns instantes na rede, quando, de repente, senti algo molhado. Levantei e averigui; era o sinal do parto! Eu nem estava preparada, mas seguimos rumo ao hospital;

37 Nasceu em 30 de março de 1966, na comunidade da Marajó, lago do Jutica, Tefé/Am. Estudou Magistério na Escola Frei André da Costa. Tem três filhas: Naiandra, Dayana e Marcelly. Profª Doutora Adjunta A na Universidade do Estado do Amazonas UEA/CEST; atua na área Linguística, Língua Portuguesa e Comunicação e Expressão. CEST/UEA. E-mail: fatimabr2005@hotmail.com mmoraes@uea.edu.br



como morávamos em quintal, havia que subir um caminho de barro; no percurso senti uma contração tão forte e me segurei na cerca da vizinha. Chegamos ao hospital São Miguel; a enfermeira que me recebeu já estava saindo do seu turno, mas eu a pedi que fizesse meu parto e ela ficou. Nem chegou a fazer o “primeiro toque”, a bebê já estava nascendo; imediatamente à sala de parto. Nasceu aquela menina branquinha e peladinha, até chorei; queria saber se era perfeitinha, se estava bem.

Já eram duas bebês para cuidar; duas mamadas; a diferença entre as duas é de menos de dois anos. Não foi fácil; pedi ajuda da minha irmã Marcilene para cuidar enquanto eu estudava, pois aos três dias que havia nascida a bebê, comecei o curso de Licenciatura, pela Universidade Federal de Juiz de Fora, que acontecia no período de férias.

Nessa fase o que mais me fez sofrer foi o fato de não amamentar minha filha, pois o colégio, onde fazíamos o Curso de Licenciatura ficava um pouco longe de minha casa. Eu estava com três dias de “resguardo”, com os pontos ainda ardendo e não podia andar muito. Tudo bem! Mais uma grande angústia ver minha filha desmamar enquanto, na sala de aula, o leite molhava minha blusa e minha bebê na mamadeira. Foi a filha que quase não desfrutou do leite materno, pois quando eu chegava em casa, ela já havia tomada a mamada. Foi uma fase muito difícil; eu nunca participava de nada na turma com meus colegas. Quase até desistir porque me sentia sozinha e sem apoio.

Quando a segunda filha tinha seis meses de idade, apareceu febre; fui ao médico no IPASEA, hoje extinto. Eu sempre fui ao médico sozinha com minhas filhas, ou mesmo quando eu estava doente. Nunca esqueço o nome do médico que nos atendeu: Dr. Fernando, bem jovem. Examinou-a e pediu exame de urina; fiz todos os procedimentos; retornei ao médico e o resultado mostrava sangue na urina; foi uma correria; ele nos encaminhou para Manaus, pois achava que a bebê tinha algum problema no fígado, no baço ou nos rins, mas isso somente um exame minucioso poderia comprovar.

Fomos para Manaus (ela e eu), de avião; eu não sabia como era viajar de avião, nunca havia ido a Manaus! Meus Deus! Como iria me virar sozinha com uma bebê de colo “para baixo e para cima em busca de médico!” Ainda bem que havia dinheiro para o táxi; até que chegamos ao nefrologista e com as ultrassonografias e exames de sangue ficou comprovado que minha bebê tinha os rins grandes, policísticos congênitos e insuficiência renal crônica; na época, tão jovem, nem entendi direito o que o médico falava; só sei que chorei muito, sozinha. Uma frase que lembro bem até hoje foi: “olha, sua filha necessita de cuidados, acompanhamento médico constante; mas assim como ela poderá ter problemas, como: necessitar hemodiálise ou um transplante, ela poderá, também, viver bem toda sua vida, porque é uma questão genética; foi gerada assim; então, é uma problemática que pra ela não faz diferença”. E até hoje peço humildemente a Deus para que ela siga com a saúde que tem; já será uma dádiva do Todo Poderoso; com 31 anos e está bem. Amém!!

39

A partir daí, minha vida foi só de preocupações; rezava todos os dias (rezo até hoje) para que não acontecesse o pior; ela foi crescendo e eu a protegia demasiadamente de tudo;

A vida matrimonial foi ficando cada vez mais insustentável. A pior coisa é conviver com alguém que não conversa, que nunca fala coisa alguma e eu tentando adivinhar o que queria, do que gostava, e outras coisas mais. E que pouco se importava se eu estava feliz ou não.

Por várias vezes pensei em ir embora com minhas duas filhas; mas pensava e repensava. Não! Minhas filhas precisam de um lar, de referência paterna; a escolha não foi delas, foi minha. Então, eu teria que suportar tudo e dá meu jeito pra tudo, pouco importava se eu vivia feliz ou não. Sempre pensava que era normal qualquer atitude, ainda que me fizesse sofrer.

Para não dizer que nunca fizemos uma viagem a passeio, fomos a Fortaleza, mas ele não estava feliz com a viagem; sem falar que eu estava com uma bronquite aguda, minhas filhas não entendiam e eu já com vontade de voltar porque não me sentia bem.

Em meio a um turbilhão de problemas, eu já não suportava mais; sugeri que fôssemos morar em outro lugar até aprontar nossa casa, pois eu já havia comprado o terreno, tijolos e outros materiais. Felizmente, quando ele viu que eu iria fazer mesmo, tomou frente e construiu nossa casa. Em sua concepção, era orgulho meu querer sair dali. Mais uma ferida! Em minha alma já não havia mais lugar para feridas!!

Até que fomos viver uma temporada em outro lugar até aprontar nossa casa. Foi o período mais feliz do meu casamento. Em 1991 nasce nossa terceira e última bebê; a gravidez foi tranqüila, sem



desgostos; já podíamos pagar uma pessoa para me ajudar nos trabalhos pesados. E pudemos economizar mais para a construção da casa. Mas as viagens dele continuavam; nunca podia passar um aniversário de nossas filhas em casa; mas eu sempre fazia um bolinho, uma pipoca, um guaraná para cantar os parabéns. E ficava feliz assim mesmo, por ver que minhas filhas ficavam felizes.

Em mil novecentos e noventa e dois (1992) mudamos para nossa casa. Nossa!! Parecia que eu estava entrando no paraíso; emocionei-me. E, como de praxe, suas viagens continuavam. E a mesma história, nunca estava presente nos aniversários das filhas; mas eu seguia fazendo o bolinho, um vatapá, uma maionese, um guaraná, as tias, as primas, meu pai, minha mãe, e estávamos felizes. Já havia me acostumado com sua ausência, com a falta de carinho, de cumplicidade.

1988 – a fase mais obscura

Em 1998, concluí a Especialização em Psicopedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Estava muito estressada, extremamente cansada; lecionava pela manhã e pela tarde, só me sobrava a noite para estudar e escrever; e, ainda, cuidar de tudo na casa; educação das minhas filhas, que sempre foi minha prioridade na vida. É bem verdade que eu era uma mãe severa, exigente, controladora; sabia de tudo das minhas filhas; “rédeas curtas”; vigilância nos estudos, companhias, comportamentos em casa; sair, só comigo ou com o pai! Fazer tarefa em casa de colegas! Nem pensar! Preferia buscar as colegas em suas casas para virem fazer os deveres com elas, quando se tratava de trabalho em grupo, preparar lanche, e depois devolvê-las uma a uma em suas casas; aos meus olhos sabia o que faziam! Se eu estava certa? Não sei! Não que não confiasse em minhas filhas, pois conhecia seu caráter; em casa, nada trancado! Dinheiro, nem uma moeda sequer sem pedir autorização! Até para ir à casa dos avós em frente de casa, havia que pedi; já havia virado costume. Para tudo havia hora; seu momento certo; a vida das minhas filhas era uma rotina diária; e elas já sabiam, nem precisava cobrar. Hoje, já mulheres, podem avaliar o tipo de mãe que fui, e o que acham que não foi certo, não cometer os mesmos erros com suas filhas.

Estudaram sempre pela manhã; nunca precisei chamá-las; eu levantava para preparar o café e elas já haviam tomado banho, estavam “prontinhas” com seu simples uniforme: calça jeans e blusa branca. Toda essa preocupação e cuidados diários eram minha obrigação e dever de mãe, mas era tudo muito pesado para mim. Mas minhas filhas, cada uma merecem uma coroa, pois nunca me deram preocupações e desgostos; estão encaminhadas na vida e as vejo felizes. Uma vitória. Considero-me afortunada! Nunca pedi nem desejei riqueza material, somente trabalhar para minhas filhas terem o que eu nunca pude ter na vida, pois meus pais eram agricultores e tive que trabalhar desde os nove anos. Mas isso não é uma queixa! Não! Pelo contrário! Quem trabalha desde cedo aprende a ter responsabilidade, compromisso e aprende a dar valor em pai e mãe, na vida, respeitar as pessoas mais velhas.

De repente, do nada, comecei a ter falta de ar; tinha zumbido nos ouvidos que não me deixavam dormir. Estava sempre nervosa, pois dormia muito tarde da noite porque tinha que estudar e, com o tempo, fui tendo insônia; não sabia mais o que fazer; ia chegando ao entardecer e a falta de ar, os tremores começavam; era uma tortura para mim; não entendia por que me sentia daquele jeito; minha filha pequena só tinha sete anos; eu não queria aterrorizar minhas filhas. Decidi ir a Manaus; fiz uma bateria de exames; tudo estava bem fisicamente comigo, com exceção dos labirintos que estavam muito inflamados e me causavam muitos sintomas desagradáveis. Tomei remédio por uns dias e melhorei dos zumbidos, mas a falta de ar, o medo, o pânico da noite continuavam. Por fim, o otorrino me encaminhou para um psiquiatra. Sozinha, hospedada na casa de uma amiga; lembro-me como se fosse hoje naquela rua principal da Alvorada I, em Manaus.

Minha primeira consulta com o psiquiatra; contei toda a história de minha vida; chorava que soluçava e ele somente me ouvia, calado. Saí com aquela receita de remédio para dormir e antidepressivos. Pelos menos, depois, me senti melhor; havia desabafado; e com os remédios, já dormia pela noite, não tinha mais medo, mas, como sempre, sozinha. Depois de algumas consultas com o psiquiatra, ele me encaminhou ao psicólogo para fazer psicoterapia; fiz algumas sessões e voltei para Tefé. O companheiro era a única pessoa que poderia me ajudar a sair do fundo do poço; nada; o que eu tinha era “frescura”. Chorei tanto, me sentia sozinha; vivia sempre com olho inchado de chorar. Precisávamos os dois fazer



psicoterapia ou acabar com o matrimônio, foram as saídas que deram o psiquiatra e o psicólogo. Seguiu com aquela medicação forte.

Precisava voltar outra vez a Manaus, sempre sozinha; continuei com a psicoterapia por dois anos; idas e vindas Tefé/Manaus. Mas depois de dois anos de tratamento e muita medicação, fiquei curada. Já estava bem. A psicoterapia me ensinou a lidar com as dificuldades no matrimônio, já que eu não queria me separar, pois minhas filhas precisavam de uma lar sólido para ter uma base familiar sólida. E assim segui por vários anos. Sempre fazendo o papel da mulher perfeita, de um matrimônio perfeito.

Naquela época não tinha noção do que seria violência psicológica, emocional, expressões e atitudes que só baixavam minha autoestima. Essa é pior violência que uma mulher pode sentir, porque destrói a alma, o espírito, a luz da vida, sei mais lá o quê. Felizmente, hoje, alguns homens já deixaram um pouco o machismo e são mais companheiros.

O fim de uma longa etapa

Não estou certa do ano quando começaram os problemas que levaram à separação. Do que bem lembro é que começou a levar para casa amigos e amigas para almoçar; eu preparava tudo com muita boa vontade, até gostava de receber as pessoas em casa. “A talzinha” desfrutava da minha casa, da minha comida e, por vezes, fui buscá-la ao aeroporto. Era sua amiga de trabalho, de viagem, de tudo. A família já parecia que não lhe fazia falta. Comprou até uma moto estilo “garotão” para andar com a “zinha”; a tonta, eu, nem me dei conta, nem passou pela cabeça tal sagacidade! Quando se é inocente e se tem boa índole, pensamos que os demais também têm; quando se é fiel à pessoa e a seus princípios, nunca se imagina que alguém pode nos fazer mal, principalmente se essa pessoa “está do nosso lado”. E assim passaram-se vários anos.

Na tarde do dia quinze (15) de outubro de 2005, um sábado, fomos à procissão de Santa Teresa; segurar em minha mão, nem pensar; queria voltar para casa; e eu, até que vi a “talzinha” sentada na cadeira de uma das mesas na calçada do antigo “Luiz quarenta”; mas como imaginar?

Voltamos pra casa; as crianças nem desfrutaram das brincadeiras na praça. No domingo, pela manhã foi ao mercado, e trouxe o suficiente para encher o frizer de comida, pois, para ele, esse era o principal dever.

Por voltas das 15h, domingo, do dia dezesseis, o convidei para darmos um passeio na estrada. Ele não fez boa cara; falou que ia tomar banho e subiu; eu já estava “pronta”, pois ele me havia prometido que iríamos passear pela tarde. Mas, lembrei-me do chapéu e subi para pegá-lo; sempre tive problemas com o sol, pois me saíam manchas na pele. Ao entrar no quarto, sem querer, percebi que o celular não estava na mesa; eu, nem celular tinha. E adentrei ao quarto e ouvi vozes no banheiro; aproximei-me da porta e ouvi as conversas “escabrosas”, “denigrentes”, “pornografias” e outras coisas mais. Fiquei atônita, sem saber o que fazer. Mas resolvi bater na porta e disse-lhe que havia ouvido tudo. E que ele não necessitava mais fazer sacrifício para estar em casa. Ainda quase fiz uma besteira! Peguei a faca! Queria matá-lo. A filha do meio viu tudo; graças as Deus não aconteceu o pior; abri o portão e disse que estava livre.

Chorei umas duas semanas de não poder sair na rua com a cara e os olhos inchados. Mas não sei se chorava de amor, de saudade ou de raiva, de decepção, pois a minha vida até aquele momento havia sido em função dele e das minhas filhas. Fui a Manaus para o AP. Descobri que ele e ela também ficavam lá. Putz!!!!

Voltei pra casa, em Tefé; precisava retomar minha vida, meu trabalho. A Vida seguia. Sofria mais porque durante toda minha vida, desde o namoro, me sentia chantageada psicologicamente: “não posso viver sem você?”. Quando sentia que não dava certo, queria terminar, e ele sempre tinha um argumento pra continuarmos. Enfim...

Depois de um pouco mais de um mês de separada, um companheiro de trabalho, estrangeiro, após um evento no CEST, me convidou para irmos à praça Santa Teresa, pois lá, nessa época, havia um grupo que tocava pagode. R. era um homem maduro, bem mais velho que eu. De repente, ele diz: “seus ex-marido está chegando com a amante; não olhe! Ficaremos um pouco e vamos embora! E assim o fizemos; saí sem sequer olhar aquelas duas pessoas que haviam destruído tudo que havia levado vinte



e cinco anos da minha vida para construir. Bom! Pelo menos era assim que eu pensava. Eu tinha trinta e nove anos. E hoje vejo e sei que era uma idade linda, brilhante, para uma mulher viver e não vivi. Eu continuei saindo com R como bons amigos; comecei a viver uma boa fase; conversávamos, ele me ouvia; e, em pouco tempo, já sabia tudo da minha vida. Depois de um tempo começamos a namorar. Foi a fase LUZ da minha vida; estava feliz; separada, mas feliz. Acho que nunca fui tão feliz como naquela época! R. me ajudou a crescer, a ver o mundo e as pessoas de forma diferente, inclusive a esquecer os problemas da separação. E a não ter raiva do meu ex-marido, rancores, porque são sentimentos, segundo ele, que só destroem. É melhor a indiferença em relação a outra pessoa que o rancor. É preciso ir virando página e ir tecendo outras etapas da vida.

Mãe, Mulher e Trabalhadora na vida acadêmica

Em 2001, numa manhã de quase meio dia, quando chegava do trabalho, estavam minhas filhas e seu pai sentadas (o) no sofá da sala me aguardando. Estranhei. Nunca havia tido o privilégio de ser esperada. Foi quando Nai me pergunta se eu não havia sabido de alguma notícia lá pela escola Frei André, onde lecionava na época. E eu disse que não. Seu pai me falou que haviam ligado de Manaus, da UEA, para que eu me fizesse presente na Reitoria para assinatura de contrato; mas que retornaria a ligação para falar comigo mesma. Não demorou muito e o telefone toca. Era o professor Carlos, esse foi o nome que me disse. Nossal! Meu coração quase “sai pela boca”. Disse-me que eu havia sido selecionada no processo seletivo para dar aulas na Universidade do Estado do Amazonas, Campus de Tefé. Para ser bem sincera, na época da entrega da documentação, eu nem acreditei nisso; fiz por fazer. Enfim, viajei a Manaus, para a assinatura do contrato, para a solenidade de Fundação e para fazer as oficinas de como funcionaria a Universidade. Porque a UEA, no início, parecia uma Universidade, o Campus parecia um Campus; hoje está uma tristeza. Foi uma fase muito boa da minha vida. Ganhando melhor poderia realizar alguns sonhos, como verdadeiramente o fiz.

Em 2006, uma certa manhã que nem lembro o dia nem a hora exata, R chega para mim e diz: “Há um Doutorado em Educação em Espanha que tem a ver com sua linha de estudo e trabalho; seria bom você tentar”. Estava louco aquele homem! Como iria eu fazer um Doutorado do outro lado do Oceano, em um país cujo idioma não dominava, melhor dizendo, nem falava e sequer entendia alguma coisa de espanhol. Não me animei. Primeiro, porque nunca havia viajado, e viajar sozinha só para Manaus quando fui levar minha filha Day para acompanhamento da sua insuficiência renal, e para fazer minha psicoterapia.

Mas ele insistiu. Entrou em contato com a Universidade, fez todos os trâmites, me ajudou a construir o Projeto para submissão, enfim, aquele homem queria mesmo que eu fosse para bem longe. E certo dia me disse: “Sei que vou perder você, mas você precisa ir para bem longe, para conhecer um mundo bem diferente desse em que viveu toda sua vida; só assim você poderá reconstruir sua vida interior e se libertar da raiva, da decepção, do ódio; só assim você renovará seu espírito, sua autoestima”. Foi nesse momento que eu conheci o verdadeiro amor. Amar é dá asas, dá liberdade, cuidar da pessoa e apoiar em tudo para que ela cresça.

E assim aconteceu; os trâmites não foram nada fáceis; era professora contratada. Como conseguiria liberação de seis meses para a docência em Segóvia, na Espanha? Tentamos. Pedi ajuda a um amigo advogado para me acompanhar ao Reitor; claro, acompanhado de uma grande justificativa escrita. Não foi fácil, mas conseguimos. Contando a minha amiga Help, ela me falou que tinha uma amiga que morava em Segóvia e que iria falar com ela para que eu morasse lá, num quarto, pagando aluguel. Deu tudo certo. Ficou combinado que sua amiga me pegaria em Barajas.

Nunca esqueço o dia em que R foi me deixar ao aeroporto, juntamente com Help e minha irmã Marcilene; vi escorrer uma gota de lágrima de seus olhos e isso me deu “um entalo na garganta”. E me fui!!!!!!

Naquela manhã, de cujo dia já não lembro, desembarco em Barajas, mais ou menos 11 da manhã. Busquei um lugar para me acomodar e fiquei esperando Clê, que iria me buscar. Já estava me desesperando porque ela não aparecia; comecei a ficar com medo; não entendia o que aquele povo falava. O que Clê sabia de mim era a vestimenta que levava posta e uma fotografia para facilitar meu reconhecimento no aeroporto. Saí do embarque e fiquei perto, quietinha, quietinha, sem me mover,



como uma criança assustada; fiquei sentada sobre a maleta, pois achava que ficava mais fácil de Clê me encontrar e me encontrou. Abraçamo-nos, apresentamo-nos e fomos de ônibus para Segóvia. Mas eu não me deslumbrava com aquele novo mundo; estava preocupada com o idioma; como compreenderia as aulas? Havia muita coisa em jogo; não era um passeio! Era um objetivo que teria que cumprir!

E o primeiro dia de aula? Meu Deus! Não entendia nada. Mas enfrentei tudo; não iria desistir! Fiz cursinho pra estrangeiro; saía às ruas perto de casa para escutar aquela nova linguagem; pegava o material de estudo e começava a ler como uma louca dentro do quarto; punha dicionário do lado e assim iniciava meu Doutorado em Educação; um novo país, um novo idioma. Mas R estava certo; sempre esteve certo; era o que eu precisava pra me reconstruir como pessoa, como mulher e ser uma pessoa melhor e mais feliz.

Vivi tempos felizes em Segóvia. Clê e Miza estarão sempre em meu coração; acolheram-me, ajudaram-me, tudo fizeram para que eu me sentisse bem. Acho que já têm “suas vagas no paraíso”.

Chega o período da qualificação. Eu, até então, era a única aluna que não tinha orientadora pela temática que pretendia investigar e defender. Mas Torrego, um ser humano inigualável, certa manhã, me liga e diz que fosse à escola Universitária. Fui. E me disse que já tinha uma pessoa para me orientar. Já terminava a docência; cada aluno e aluna já buscava seus orientadores (as), e cada um para seu lado.

Mas ainda fiquei um tempo vivendo dividindo aluguel com Alicia, pois em uma das viagens a Brasil, quando voltei, Alicia, companheira do doutorado, precisava dividir aluguel com alguém para seguir em Espanha. Uma grande amiga! Foi em Segóvia, em 2008, quando tive a segunda crise de depressão, segundo o médico, levada pelo estresse, preocupações, muitas horas de estudo, tive a recaída. Alicia, “pobrezinha”, não sabia o que fazer! Como sofri! E Alicia comigo! Mais uma vez volto à psiquiatria e ao psicólogo! Meu Deus! Como seria? Teria que escrever minha mini tese de qualificação!

Foi terrível, mas menos pior que a primeira, porque lá havia amigos, minha professora, que é psicóloga, e a medicina lá não vê essa doença: a depressão, como veem algumas pessoas aqui no Brasil. Também tratam diferente essa doença. Meu seguro de saúde me permitiu um bom tratamento. Mas fui obrigada a parar com os estudos. Fiquei uns meses de tratamento e proibida de computadores, livros, etc. Estava sem minhas filhas, minha família, era quando mais chorava. Mas nem podia voltar, pois a síndrome do pânico não permitia entrar em qualquer lugar fechado. Por conseguinte, atrasou minha qualificação. Com a medicação, melhorei, e voltei pra Tefé, com minhas filhas, e ao trabalho na Universidade.

43

Em julho, de 2008, férias na Universidade, voltei à Espanha, já fui direto para Valladolid, pois minha orientadora era professora de graduação e pós-graduação lá. Passei a viver em uma residência de “Pós-Gradus”, como as pessoas assim denominam, e havia sido indicada por minha orientadora, pois eu teria que ler e escrever 10 hora diárias para poder dá conta do trabalho no tempo previsto. Esse era meu foco, nada mais! Pelo menos na residência eu tinha todo o suporte para estudar tranquilamente. E estava mais próximo da Universidade para receber as orientações.

Eu já me comunicava bem em castelhano. Já dominava o idioma, até recebia elogios pela forma que falava, minha boa pronúncia. Eu já tinha uma segunda língua na oralidade e na escrita, mas neste período eu estava estudando espanhol para melhorar a gramática e escrever minha dissertação da qualificação. Minha Orientadora, Cruz, era mais que uma orientadora, era uma grande amiga, que me apoiava em tudo que necessitava, além, claro de me guiar nos estudos, na investigação, nas conferências, seminários e demais eventos.

A qualificação estava publicada para primeiro de outubro. Problemas. Minhas aulas na Faculdade; denúncias no MP, nunca fui tão perseguida em toda minha vida. E pior, nenhuma linha escrita do trabalho. Tinha dois meses para escrever minha qualificação e entregar ao tribunal, como eles chamam lá. Não havia outra alternativa: ler e escrever. Era verão, então foi bom porque eu não sofria com o frio e foi gostoso trabalhar. Começava às oito da manhã e ia até 22:00 ou 23:00h todos os dias de segunda a sábado; domingo eu descansava.

Depois de dois capítulo, umas setenta folhas, mais ou menos, vou à tutoria entregar para revisar. Dois dias depois, me chama a professora para entregar e eu fazer as correções. Havia muito a corrigir pelo idioma, mas ela já havia feito; estava melhor do que pensava. Com as orientações, segui com o trabalho; minha orientadora providenciou uma sala para eu está mais perto dela para dirimir dúvidas e seguir com o trabalho mais rápido, pois corria contra o tempo. Chega o grande dia e entrego meu trabalho para a revisão final da minha orientadora. Feitas as revisões pela tutora, ela me encaminha a uma professora



de Espanhol para fazer revisões gramaticais. Em uma semana terminamos a revisão, pois eram quase duzentas folhas. Chegou o dia da qualificação. A tensão, o nervosismo, mas minha professora estava do meu lado para apoiar. E me saí muito bem. Acaba mais uma etapa e entrava em outra mais difícil.

Voltei para o Brasil, o trabalho me esperava e uma turma de mais de quarenta alunos para orientar o TCC. Trabalho e trabalho. Havia assumido um compromisso com os alunos e alunas: de que lhes atenderia a qualquer dia e a qualquer hora. Era uma turma maravilhosa, que me apoiou e não permitiu que ninguém me prejudicasse; foram os meus e minhas advogados (as). Essa turma sempre será especial, porque se não fosse por ela, eu haveria saído da UEA, por causa da perseguição de algumas pessoas. Professor Wilson, um grande ser humano, compreensível, coerente, com postura acadêmica, não dava ouvidos a fofocas. Até hoje não entendo por que saiu do CEST, pois em uma das viagens, quando voltei, ele já não estava.

Dois mil e nove. Trabalhando, fazendo pesquisa de campo, lendo, escrevendo a tese, tudo ao mesmo tempo. Esse ano foi o mais doloroso, posso dizer. Meu irmão adoece de câncer de estômago e toda a família se desestrutura. Eu não conseguia estudar nem trabalhar mais. Em setembro meu irmão Raimundo Castro falece. Ele era professor da zona rural, no Santo Isidoro; todos os dias enfrentava a distância e a lama. Era um guerreiro. Mas com sua morte, parecia que tudo havia acabado; não via motivo para continuar. Mas quando eu lembrava de uma frase que ele sempre dizia: “minha irmã você será a primeira Doutora de Tefé.” Essa frase foi o meu maior estímulo, fazia por ele, era o que ele desejava, era o orgulho dele.

Em novembro, sigo para Espanha, outra vez, para tentar continuar a tese. Quando estava lá, sai o edital do concurso da UEA. Volto. Teria que aprovar no concurso, pois do contrário não seguiria com o doutorado e seria demitida, pois sou a mais antiga da UEA, desde sua Fundação em julho de 2001, e se não aprovasse, rual!

Já aqui em Tefé, trabalho dobrado; tinha que estudar pro concurso. Havia livro para todos os lados por onde eu andava. Era no carro; no banheiro, no criado-mudo da cama, enfim, onde eu dava uma parada havia um livro com um marcador dentro. Estudei pra “burro” para aquele concurso. Mas valeu a pena. Aprovei e adquiri minha estabilidade profissional na docência superior.

44

O grande Dia: a Defesa do Doutorado

Era 19 de fevereiro de dois mil quatorze, às 12h a Leitura da Tese, pois é por esse termo que tratam este momento. Houve todo um processo até chegar este dia. Publicação da Tese no portal da Universidade e disponível no Terceiro Ciclo para consulta pública. Depois de quinze dias, se não há protesto, o comitê científico publica os nomes dos (as) componentes do tribunal; é assim que eles chamam.

E chega o grande dia. Fomos minha filha Marcelly e minha irmã Marcilene que haviam ido para presenciar minha defesa. Partimos para o Campus de Palência, pois minha orientadora mora lá e já havia conseguido sua transferência para trabalhar nesse campus.

Ficamos sentadas no corredor. Eu, nem sei como estava de tão nervosa. Tantos anos para construir um trabalho de quase 400 laudas, e tinha no máximo 40min para defender; a banca tinha 2h e meia para os comentários, pois eram cinco e cada um (a) tinha meia hora. E logo após os comentários da banca, eu tinha mais meia hora para responder às perguntas.

Começa a defesa. No início, claro que devem haver percebido meu nervosismo! Mas em seguida, meu castelhano foi fluído e por fim, acaba minha defesa! Agora era esperar as perguntas da banca. A cada comentário, eu sentada, anotava em minha agenda cada pergunta, cada comentário. Chega o meu momento de provar se conhecia meu trabalho, se o dominava, se tinha tudo guardado na cabeça. Fiz minhas arguições. Retiram-se todos da sala e fica apenas a banca, nem a orientadora fica, aliás a orientadora não faz parte da Banca, fica na plateia como qualquer pessoa. A única coisa que faz é apresentar a doutoranda antes de começar a defesa.

Após quinze minutos, chamam-nos. Entramos e o presidente do tribunal apresenta o resultado: havia tirado “sobressaliente”, a nota máxima. Chorei, minha orientadora se emocionou muito, pois a vitória era dela também. Havia lhe dado muito trabalho, eu sei; foram muitos problemas superados.

Eu pensava que no dia que defendesse o doutorado eu fosse sair comemorando, que iria tomar



um “porre”, para comemorar. Nada! Nem almoçar às 17h consegui, mal consegui tomar um gole de água. Até hoje não entendo porque não me senti feliz depois de tamanha conquista. Esperei dois dias para assinar as papeladas e voltei para o Brasil.

Aqui no Brasil a luta não foi fácil para convalidar meu diploma de Doutora. Mas a Universidade Federal do Ceará me concedeu o título de Dr^a também no Brasil. Mas nada disso me fazia ficar feliz. E ainda hoje espero minha promoção na Universidade do Estado do Amazonas – UEA, e SEDUC, onde já estou quase me aposentando.

Hoje sigo sozinha, com meus trabalhos na Universidade e escrevendo, quando tenho condições emocionais, que é o que mais gosto de fazer. Escrevendo essa “mínima parte da minha vida”, por vezes, várias lágrimas saíram escorrendo pela minha face. E sigo lutando contra a depressão que me persegue desde 1998; entre subidas e descidas, vou retirando das subidas momentos para ser feliz. A depressão é uma doença contra a qual vou lutar enquanto viver; ninguém vai me entender, nem espero que alguém compreenda; a ignorância ainda domina grande parte das pessoas acerca dessa doença da qual muita gente padece, mas tem vergonha de falar e buscar tratamento. Depressão não é loucura, mas se não for tratada pode gerar problemas imensuráveis à pessoa e às pessoas que estão ao seu redor. A depressão MATA! Às vezes, em minhas crises, penso que vou morrer, ficar louca, algo assim; aí busco refúgio em algo que seja para manter meu equilíbrio. Mais um motivo para seguir sozinha; são muitos problemas e complexos, somente um grande e profundo amor a meu lado para ajudar a ser feliz de outra forma; mas com isso já não me iludo; já me iludi uma vez; não espero enganar-me mais. Mas não foi bem assim.

Penso que quando decidimos viver ao lado de alguém, devemos pensar muito nas causas e efeitos dessa decisão; a mulher, pelo menos eu, é um ser sensível. E alguém pode sair muito ferido de uma relação, e até destruído emocional e psicologicamente, podendo ser irreversível. Eu não sou a “mulher de ferro”; talvez fosse muito forte por haver vencido muitas dificuldades, porque tenho três filhas e elas sempre foram o motivo de tudo para mim, mas hoje, aos 51 anos, me sinto como uma pétala de flor, cujo caule forte e os galhos firmes já não existem mais. É como se qualquer coisa fosse me machucar e eu ter que está sempre em vigilância.

45

Tive alguém que me devolveu o brilho, a força, o amor no coração, motivo de viver e criar asas para sair conhecendo o mundo, pois sou aventureira, não gosto de rotina. Era uma rapaz bem mais jovem que eu. E os preconceitos? A não aceitação das filhas. Nunca tive filho homem. Mas, às vezes penso que G apareceu em minha vida como uma “prova de fogo”; saber que jovem homem dá trabalho. Tivemos várias crises no relacionamento causado pela rejeição por parte da minha família. Creio que, apesar de ser muito jovem, gostava muito de mim, me queria muito; já havia aguentado muita rejeição e seguia comigo. Por que o preconceito?

Homem velho pode namorar e até casar com novinha; tudo normal pra sociedade! Ninguém fala nada! Ele desfila com a novinha e é o “garanhão”. A mulher se namorar com um rapaz bem novo, ele é playboy, interesseiro, só quer o dinheiro da coroa. Mas por que esse discriminação com a mulher? Comigo? Sou livre, independente, tenho meu trabalho, não tenho direito de viver com quem eu quero, com quem me faz bem? Claro que posso! É um direito meu! Não estou cometendo nenhum crime. Mas muitas coisas aconteceram na minha família por causa de G, que meu estado depressivo só piorou; a menopausa por si já traz, muitas vezes, a depressão, e para uma pessoa como eu que já sofri várias vezes com a depressão, essa situação foi a gota d’água para piorar o meu estado; crises após crises; tive vontade de sumir, de morrer de tanto desgostos! Quando alguém magoa, rejeita e maltrata quem a gente ama, está fazendo o mesmo com a gente.

A verdade é que estava feliz com G; uma relação fora dos padrões sociais; pouco me importava! O que desejava era estar feliz; está bem; do nosso jeito! Se eu “quebrasse a cara”, problema meu; o que importa é que havia tentado ser feliz. E se minha família não aceitava, mas que respeitasse minha decisão, sem ofensas à pessoa que amo.

Creio que a rejeição a G fez com que começasse a beber e a ficar violento e só falava na rejeição da minha família. O tempo foi passando e tudo ficava pior; brigas, ofensas e mentiras de todos os lados. Como conseguiria eu sair da depressão passando por tudo isso? Pensei que iria ficar louca! Tive vontade de morrer! Um flagelo total.



Afinal, desse relacionamento só ficaram cinzas; briguei com minha família; minha família me abandonou e em mim estão muitas situações e pessoas bloqueadas, que só um longo tratamento psicoterápico e o tempo poderão ajudar a recuperar o que perdi. Às vezes, pessoas que você jamais imaginou na vida são as que destroem; de que forma? Humilhando, julgando e não há quem ature isso.

Sigo meu tratamento psicoterápico para que me ajude a aceitar algumas pessoas da minha família, que vejo e sinto como estranhas para mim. E família sempre foi em primeiro lugar toda minha vida. Minhas filhas foram envenenadas com mentiras porque não estão perto de mim para saber a verdade dos fatos; talvez por isso não tenho rejeição por elas. E elas e minhas nestas, nesse momento, são as únicas pessoas com as quais me importam e algumas poucas amigas.

Por tudo isso, hoje me afasto de quem não me faz bem, fico longe de ambiente onde não me sinto bem, de pessoas que não me passam boa áurea. O único que desejo é que minhas filhas estejam sempre do meu lado aconteça o que acontecer, pois sem elas já não haveria motivo para viver.

Quanto a G, tudo acabou mal. Como eu nunca imaginei. Mas que seja o que terá que ser! O única que sei é que tenho que seguir tratando minha depressão. E essa é uma parte da minha vida para a qual não espero compreensão de ninguém.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como você leitor ou leitora pode haver observado, no capítulo anterior há vários fragmentos de histórias de vida de diferentes pessoas. Todos (as) têm sua história; nenhuma igual porque cada ser humano é um mundo distinto.

Toda pessoa tem o seu lado obscuro; isso não é nenhum crime; somos seres humanos, imperfeitos, que dia a dia buscamos ser e fazer o melhor possível. A vida é sempre um mistério porque está constituída de passado, presente e futuro. O passado é página virada, mas, ainda assim, podem haver resquícios desse passado que sempre vão estar no presente. O tempo presente é mais lindo, mais brilhante, mais cristalino, porém difícil e, ao mesmo tempo misterioso. O valor semântico do “hoje” configura, também, um tempo indeterminado, pois é um tempo presente que não sabemos quanto dura. O futuro é mais misterioso ainda; incerto, escuro, imprevisível. Pode ser que grande parte do futuro dependa do que façamos no presente; outra parte nunca se saberá. A “natureza humana” sempre será um mistério para nós e para a Ciência.

46

Esse monólogo é para enfatizar que as histórias descritas acima são partes da vida de cada pessoa que todos os dias do semestre do ano letivo estão em sala de aula na Universidade, na ânsia de obter o que não têm, ou que está incompleto em si mesmo (a). Essas pessoas têm uma história de vida que, muitas vezes, nós docentes, nem sempre compreendemos porque, quase sempre, desconhecemos totalmente.

Essas pessoas têm família, têm uma vida desconhecida para nós docentes. Será que a Educação não necessita ser mais humanizada? De que adianta ser Mestre, ser Doutor (a), se a pessoa está invadida pela hipocrisia, pela ignorância, pela estupidez, se não tem senso comum? Aqui não há, em hipótese alguma, generalização. Não! Cuidado! Somente se faz, também, uma reflexão da relação professor aluna (o). Compreender não significa negligenciar a competência no ensino, na docência.

A última narrativa, assim como outras contadas anteriormente, está baseada em minha história real; em seu conteúdo se pode analisar vários aspectos da minha vida íntima, familiar, laboral e acadêmica. Escrevo porque desabafar nossos momentos difíceis nos faz bem, se assim não fosse, figuras importantes da sociedade não necessitariam de um analista ao seu lado para ajudar a enfrentar situações difíceis. Por algumas vezes algumas lágrimas escorreram pelo meu enquanto escrevia. Pode-se perceber que, de alguma forma, muitas vezes me senti violentada e essa violência muitas mulheres sofrem e não têm coragem de falar, de externar, e até buscar um tratamento para saber lidar com esses momentos difíceis. As histórias de vida contadas neste capítulo não são para serem julgadas, mas para serem conhecidas e, conseqüentemente, demonstrar que a Academia Universitária está constituída por pessoas comuns, a diferença está na titulação, no status, nada mais.



Enfim, docente é formador de opiniões e tem a força e o poder de levantar multidões, de virar uma nação “de cabeça para baixo” ou de erguer esta mesma nação e fazer a classe política partidária trabalhar para o povo, pois o poder emana deste.

Esse capítulo dos Anais está constituído por fragmentos de vida contados através das palavras. Afinal, as palavras estão em tudo e dominam o mundo.

Profª Drª. Fátima Castro

II RESUMO DE TRABALHOS INTRODUÇÃO

Apresentam-se aqui resumos de vários trabalhos desenvolvidos nas diversas áreas do conhecimento, no Centro de Estudos Superiores de Tefé, UEA/CEST e em Escolas Públicas, durante a X Semana de Letras. O evento envolveu professores e professoras do colegiado de Letras e de outros colegiados com a participação de trabalhos de professores (as) das Escolas Estaduais e de coordenadores (as) e Supervisores (as) do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) na área de Língua Portuguesa e Literatura. Apresentam-se aqui resumos cujos resultados derivam de oficinas pedagógicas realizadas durante o evento em escolas Estaduais e municipais; resumos de oficinas na área da Linguística e da Literatura; trabalhos de pesquisa bibliográfica na área de Língua Portuguesa e Literatura; há resumos de trabalhos envolvendo a dramaturgia e a poesia; resumos de trabalhos realizados com pessoas com necessidades especiais. Existem trabalhos, também, de projetos realizados pelo Programa de Iniciação à Docência (PIBID) em várias escola Públicas Estaduais contempladas pelo Programa; resultados de pesquisa do Programa de Iniciação Científica (PAIC). Resumos de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC); resumo de atividades de Projeto de Extensão e de Ensino. E os conteúdos dos resumos abaixo envolvem alunos e alunas, professores e professoras das diversas áreas e subáreas do conhecimento, e de todas as turmas do curso de Letras, dos turnos matutino, vespertino e noturno.

47

1 O APARELHO FONADOR

MORAES, Maria de Fátima Castro Amorim de ³⁸

OLIVEIRA, André Souza de ³⁹

LEANDRO, David Valentim ⁴⁰

ANJOS, Sidhiely Queiroz dos ⁴¹

Resumo

O trabalho aborda sobre o Aparelho Fonador e os três sistemas que o compõe: respiratório, fonatório e articulatório. O sistema respiratório é composto pelos pulmões, músculos pulmonares, brônquios e traqueia, e possuem a função de produzir a respiração e conduzir o ar para a cavidade infraglotal. O sistema fonatório é constituído pela laringe, onde estão situados os músculos estriados, responsáveis pela obstrução do ar, também denominada de cordas vocais, obstruindo alimentos para os

38 Estudou Magistério; Especialização em Psicopedagogia, pela UFRG; Doutora em educação, pela Universidade de Valladolid – UVA – Espanha, título convalidado pela UFC; concursada na área de Linguística, Comunicação e Expressão e Língua Portuguesa, na UEA/CEST; grupos de pesquisa: Educação, Sociedade e Cultura no contexto do Médio Solimões; Trabalho, Mulheres e feminismo na Amazônia – MIRANTE; linhas de pesquisa: Mulheres, linguagem e identidade na Região Amazônica; Formação de professores, pluralidade cultural e práticas pedagógicas no contexto do Médio Solimões. Coordenadora de área do PIBID/CAPES; fatimabr2005@hotmail.co mmoraes@uea.edu.br

39 Graduando do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas - CEST/UEA. E-mail: aso.let16@uea.edu.br. E-mail: sidhiely.queiroz@gmail.com

40 Graduando do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: dvl.let16@uea.edu.br

41 Graduando de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas - CEST/UEA. E-mail: sidhiely.queiroz@gmail.com



pulmões e atuando na produção dos sons. O sistema articulatório é composto pelos órgãos fisiológicos: faringe, língua, nariz, palato, dentes e lábios, que compreendem a função da articulação e produção dos sons da fala (HENRIQUES, 2015; SILVA, 2014). O objetivo principal foi apresentar os sistemas; explicar a importância de cada sistema. O trabalho partiu de estudo bibliográfico, apresentação de figuras para melhor compreensão; exposição em forma de seminário, mediado pela professora. A professora foi a mediadora e, ainda, explicou detalhadamente o que não havia ficado claro para a turma (LAKATOS, 2013). Foi constatado que a metodologia proposta proporcionou alcançar os objetivos, pois a turma demonstrou compreensão e receptividade do assunto. E, por fim, consideramos o trabalho de grande valia para o nosso crescimento acerca da Linguística e sua relação com outras áreas do conhecimento.

Palavras-chave: Aparelho Fonador. Sistemas. Órgãos Fisiológicos.

2 DISLEXIA: QUAL O PAPEL DO ESTADO EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO DOCENTE PARA LIDAR COM ESSA PROBLEMÁTICA EM SALA DE AULA?

BRAGA, Edreane Dávila Rodrigues⁴²
MORAES, Maria de Fátima Castro Amorim de ⁴³

Resumo

O tema proposto surgiu a partir dos projetos (PAIC e Mais Educação) desenvolvidos em algumas escolas da rede pública do município de Tefé. A análise inclui a formação do professorado e a metodologia utilizada para formação e inclusão desses sujeitos na sociedade. Segundo Campos (2014) o processo de aprendizagem é complexo e exige habilidades linguísticas, biológicas, motoras e cognitivas. Para isso, é indispensável a participação do Estado na formação do professor formador de alunos e alunas disléxicos (as). Além disso, o professorado precisa ter claro que a responsabilidade não é somente dele (a), mas obrigação do Estado, já que atualmente virou modismo falar-se em inclusão no âmbito educacional, e o Estado, de certa forma, obriga o (a) professor (a) a aceitar alunos disléxicos em sala de aula sem ter a formação necessária, utilizando-se do discurso demagogo, que é necessária a inclusão. Partindo desta realidade, esta pesquisa tem como objetivo entender o distúrbio disléxico, qual o papel do Estado na formação docente para lidar com essa problemática na sala de aula; entender o que é o distúrbio disléxico e qual o papel do Estado na formação docente para lidar com esse distúrbio em sala de aula; levar os resultados para os (as) professores (as) da rede pública de ensino do município de Tefé, de forma a ajudá-los (as) a entender o que é a dislexia e olhar de maneira normal e sem julgamento para as possíveis dificuldades que (as) alunos (as) podem apresentar. Pôde-se observar que alguns (mas) professores (as), por falta de formação, não sabem como trabalhar com os alunos disléxicos. No entanto, o Estado faz de conta que o problema não é dele e sim do professor, e deixa o educador entregue a sua própria sorte com uma problemática tão complexa em suas mãos.

48

Palavras-chave: Dislexia. Papel do estado. Formação docente

42 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: edreANE@outlook.com

43 Estudou Magistério; Especialização em Psicopedagogia, pela UFRG; Doutora em educação, pela Universidade de Valladolid – UVA – Espanha, título convalidado pela UFC; concursada na área de Linguística, Comunicação e Expressão e Língua Portuguesa, na UEA/CEST; grupos de pesquisa: Educação, Sociedade e Cultura no contexto do Médio Solimões; Trabalho, Mulheres e feminismo na Amazônia – MIRANTE; linhas de pesquisa: Mulheres, linguagem e identidade na Região Amazônica; Formação de professores, pluralidade cultural e práticas pedagógicas no contexto do Médio Solimões. Coordenadora de área do PIBID/CAPEs fatimabr2005@hotmail.com mmoraes@uea.edu.br

3 MODO OU MANEIRA DE ARTICULAÇÃO

MORAES, Maria de Fátima Castro Amorim⁴⁴MORIZ, Rogete Suterio⁴⁵ALMEIDA, Elessandra Costa⁴⁶CAUASSA, Maelem Katllen⁴⁷

Resumo

O trabalho aborda sobre o Modo ou maneira de articulação; refere-se à maneira como a língua, os lábios e outros órgãos se movimentam durante a pronúncia de algum som. Destaca-se a abordagem sobre as articulações: oclusiva, nasal fricativa, africada, tepe, vibrante, retroflexas e laterais. Silva destaca (2014) que as articulações produzem uma obstrução completa da passagem da corrente de ar através da boca; citam-se dois articuladores que são de extrema importância: articuladores passivos e ativos, em que cada um encontra-se em partes diferentes da boca; os articuladores ativos movimentam-se em direção ao passivo; são articuladores ativos: o lábio inferior, a língua, o véu palatino ou palato mole e as cordas vocais. Os articuladores passivos são os que se localizam na mandíbula superior, dentes superiores, céu da boca que divide em alvéolos, palato duro, palato mole ou véu palatino e úvula. O objetivo foi compreender como tais órgãos assimilam o processamento dos articuladores e esclarecer de que maneira funcionam os movimentos do aparelho fonador na fala das pessoas em geral. Foi necessária pesquisa bibliográfica de vários autores no campo da linguística; foram confeccionados cartazes com figuras ampliadas, exemplificando o conteúdo abordado; houve participação da turma e mediação da professora para esclarecer qualquer dúvida sobre o assunto; debate em grupo, por fim a exposição do trabalho em sala de aula. Os resultados foram satisfatórios, pois pudemos adquirir maiores conhecimentos para o melhor aprendizado e entendimento do “modo ou maneira de articulação”. Portanto, este trabalho nos ajudou a entender as dificuldades dos alunos na questão da oralidade e da escrita, quando estivermos atuando como educadores (as).

49

Palavras-chave: Articulação. Articuladores ativos e passivos. Aprendizado.

44 Estudou Magistério; Especialização em Psicopedagogia, pela UFRG; Doutora em educação, pela Universidade de Valladolid – UVa – Espanha, título convalidado pela UFC; concursada na área de Linguística, Comunicação e Expressão e Língua Portuguesa, na UEA/CEST; grupos de pesquisa: Educação, Sociedade e Cultura no contexto do Médio Solimões; Trabalho, Mulheres e feminismo na Amazônia – MIRANTE; linhas de pesquisa: Mulheres, linguagem e identidade na Região Amazônica; Formação de professores, pluralidade cultural e práticas pedagógicas no contexto do Médio Solimões. Coordenadora de área do PIBID/CAPES fatimabr2005@hotmail.com mmoraes@uea.edu.br

45 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail:rsm.let16@uea.edu.br

46 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: elessandracosta176@gmail.com

47 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail:maelenloa25@gmail.com

4 ALFABETO FONÉTICO INTERNACIONAL-IPA

MORAES, Maria de Fátima Castro Amorim de⁴⁸ANAQUIRI, Danielle da Costa⁴⁹ALVES, Gracimar Martin⁵⁰MARTINS, Paulo Kele Ramos⁵¹

Resumo

O presente trabalho sobre Alfabeto Fonético Internacional-IPA é indispensável para compreender a pronúncia dos fonemas seja qual for a língua; distinguir os sons existentes ou inexistentes em determinada língua, principalmente no que concerne aos sons da Língua Portuguesa que inexistem, principalmente no inglês americano e vice versa. Embasam esses estudos os autores Silva(2014), Rangel(2012) e Henriques(2015). Em 1886 foi criado pela Associação Fonética Internacional-AFI liderada pelo linguista francês Paul Passy, mostrando as definições que a constituem. É um sistema de notação fonética que é encontrado nos dicionários, entre colchetes, que aparecem logo após a grafia de uma palavra de língua estrangeira; está constituído por 157 caracteres entre símbolos e letras e serve para transcrever a pronúncia dos fonemas. O objetivo é analisar e conceituar o alfabeto fonético internacional de fonologia, e como ele é usado; conhecer o alfabeto fonético internacional para garantir que as palavras sejam pronunciadas corretamente, o que torna a aprendizagem de línguas estrangeiras mais eficaz; buscar e compreender as suas respectivas utilização, mostrando suas definições. Na metodologia do trabalho foi confeccionado e apresentado cartazes seguidos de explicações, pesquisas e estudos sobre o assunto para a exposição oral aos colegas (SEVERINO, 2014); com esses instrumentos utilizados foram alcançados resultados positivos, pois a partir da exposição e explicação do tema, percebeu-se o quanto ele é importantes para os profissionais da área da linguística e fonoaudiologia. Portanto, ele é usado como uma ferramenta essencial para aprender outros idiomas, pois cada um deles corresponde rigorosamente a um som da fala representado por diferentes símbolos facilitando aprender outras línguas.

50

Palavras-chave: Alfabeto Internacional. Conceitos. Importância.

48 Estudou Magistério; Especialização em Psicopedagogia, pela UFRG; Doutora em educação, pela Universidade de Valladolid – UVa – Espanha, título convalidado pela UFC; concursada na área de Linguística, Comunicação e Expressão e Língua Portuguesa, na UEA/CEST; grupos de pesquisa: Educação, Sociedade e Cultura no contexto do Médio Solimões; Trabalho, Mulheres e feminismo na Amazônia – MIRANTE; linhas de pesquisa: Mulheres, linguagem e identidade na Região Amazônica; Formação de professores, pluralidade cultural e práticas pedagógicas no contexto do Médio Solimões. Coordenadora de área do PIBID/CAPES fatimabr2005@hotmail.com mmoraes@uea.edu.br

49 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail:dca.let16.com

50 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail:gracimaralves1@gmail.com

51 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail:ramospaulo224@gmail.com



5 A ESCRITA E A LEITURA RESSALTADA NO GÊNERO TEXTUAL: CONTO

MORAES, Maria de Fátima Castro Amorim de⁵²

SOUZA, Denir Silva de⁵³

FRANÇA, Deize Martins⁵⁴

BRUNO, Poliana de Almeida⁵⁵

Resumo

Este trabalho é fruto do projeto realizado na Escola Estadual Getúlio Vargas, através do Programa de Iniciação à Docência – PIBID, como recurso para melhoria do ensino da leitura e escrita aplicado na turma do 8º ano 02 do Ensino Fundamental – Tefé/AM. A maneira como adquirimos a leitura na primeira fase de ensino determina o modo como a utilizaremos em nosso cotidiano. A falta de leitura acarreta problemas na escrita expressada em redações e na formulação de textos em geral. Se a ênfase é dada apenas na escrita, será difícil modificar os hábitos de leitura em outra fase, implicando na perda de possibilidade e significados notórios nas demais fases de desenvolvimento intelectual, sendo a leitura usada somente para alguns meios em específico. A importância de trabalhar os contos de tradição oral com os alunos hoje resgata os conhecimentos de nossos antepassados, de nossa cultura, do léxico da região amazônica, bem como, transmitir esses conhecimentos aos discentes da referida escola. O referencial teórico embasa-se em Kenski (2012), Freire (2011). Objetiva-se elevar a escrita e a leitura ressaltada no gênero textual: conto e o resgate da cultura popular amazonense através da oralidade, pela qual os(as) alunos (as) passaram no processo de confecção dos contos; identificar dificuldades dos discentes relacionadas à leitura e escrita; mostrar melhoria no ensino através do hábito da leitura e escrita. Metodologia de caráter qualitativo, norteadas por Figueiredo (2008) e Chizzotti (2010). Após a aplicação do projeto obtivemos resultados positivos, como a participação dos (as) estudantes na produção dos contos regionalizados de tradição oral, promovendo a postura de aluno pesquisador, bem como melhoria da escrita. Desse modo, ressaltamos que o trabalho serviu como ancoradouro para a iniciação de experiências em sala de aula e como auxílio aos alunos no ensino da leitura e da escrita.

51

Palavras-chave: Leitura. Escrita. Ensino.

52 Estudou Magistério; Especialização em Psicopedagogia, pela UFRG; Doutora em educação, pela Universidade de Valladolid – UVa – Espanha, título convalidado pela UFC; concursada na área de Linguística, Comunicação e Expressão e Língua Portuguesa, na UEA/CEST; grupos de pesquisa: Educação, Sociedade e Cultura no contexto do Médio Solimões; Trabalho, Mulheres e feminismo na Amazônia – MIRANTE; linhas de pesquisa: Mulheres, linguagem e identidade na Região Amazônica; Formação de professores, pluralidade cultural e práticas pedagógicas no contexto do Médio Solimões. Coordenadora de área do PIBID/CAPES fatimabr2005@hotmail.com mmoraes@uea.edu.br

53 Mestranda em Ciências Humanas Interdisciplinar - Universidade do Estado do Amazonas UEA/CEST – PPGICH- Supervisora do Programa PIBID/CAPES Souza. rined@gmail.com

54 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. Bolsista do PIBIDE-mail: deizematinsfranca@gmail.com

55 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. Bolsista do PIBID E-mail: polianadealmeidabruno@gmail.com

6 CONTOS POPULARES: UMA PROPOSTA DE RESGATE CULTURAL ATRAVÉS DA HISTÓRIA ORAL

SOUZA, Denir Silva de⁵⁶MORAES, Maria de Fátima Castro Amorim de⁵⁷ARAUJO, Damiana Ferreira de⁵⁸MORIZ, Rogete Suterio⁵⁹

Resumo

O processo de leitura, compreensão e escrita ainda é um dos grandes desafios no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. Assim, pensamos em trabalhar com contos de tradição oral no 8º ano 01 do Ensino Fundamental da Escola Estadual Getúlio Vargas – Tefé/AM como proposta de intervenção do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), como forma de resgate dos contos populares de tradição oral através da história oral. Bakhtin (2003) aborda que é necessário trabalhar não apenas a escrita na sala de aula mas também a oralidade. Os contos de tradição oral são importantes nas culturas populares, os quais eram repassados de geração a geração através da oralidade e que no decorrer dos tempos foram silenciados. Para Cascudo (2004) o conto de tradição oral não possui autoria, é velho na memória do povo e não está definido geográfica e nem linguisticamente e tem a oralidade como veículo de comunicação. Daí porque o objetivo foi despertar os alunos para além da aprendizagem da linguagem oral e escrita. Trabalhar esse tema é instigador, visto que é novidade para os alunos que, de acordo com investigação através de conversa informal, não conheciam essa modalidade. Os alunos desenvolveram o projeto com empenho e dedicação. Socializaram através da oralidade os contos populares coletados com os avós e pessoas idosas. Na produção escrita nos utilizamos dos pressupostos de SCHNEUWLY e DOLZ (2004) – a sequência didática, a qual nos possibilita levar os alunos a análise e a construção de textos através da reescrita. Quanto a aprendizagem da língua, constatamos desenvolvimento da oralidade bem como da produção escrita. Acreditamos que há necessidade de continuarmos com esse projeto para assim contribuir com o resgate da cultura popular através do desenvolvimento do gosto dos alunos pelos contos populares de tradição oral.

52

Palavras-chave: Contos orais; Ensino aprendizagem; Cultura popular.

56 Mestranda em Ciências Humanas Interdisciplinar, Pela Universidade do Estado do Amazonas UEA/CEST – PPGICH – Supervisora do Programa PIBID/CAPES – Escola Estadual Getúlio Vargas; E-mail; rined@gmail.com

57 Estudou Magistério; Especialização em Psicopedagogia, pela UFRG; Doutora em educação, pela Universidade de Valladolid – UVa – Espanha, título convalidado pela UFC; concursada na área de Linguística, Comunicação e Expressão e Língua Portuguesa, na UEA/CEST; grupos de pesquisa: Educação, Sociedade e Cultura no contexto do Médio Solimões; Trabalho, Mulheres e feminismo na Amazônia – MIRANTE; linhas de pesquisa: Mulheres, linguagem e identidade na Região Amazônica; Formação de professores, pluralidade cultural e práticas pedagógicas no contexto do Médio Solimões. Coordenadora de área do PIBID/CAPES fatimabr2005@hotmail.com mmoraes@uea.edu.br

58 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. Bolsista do PIBID; E-mail: damiana4araujo@gmail.com

59 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. Bolsista do PIBID; E-mail: rsm.let16@uea.edu.br.

7 O PAPEL DAS CORDAS VOCAIS

MORAES, Maria de Fátima Castro Amorim de ⁶⁰LIMA, Kayte Dhyule Freitas⁶¹GUIMARAES, Michele Araújo⁶²PINHEIRO, Raiely da Silva⁶³

Resumo

Este resumo refere-se à oficina de Fonética e Fonologia com a temática o papel das cordas vocais; o objeto de estudo é o papel das cordas vocais no aparelho fonador e suas relações no processo da emissão dos sons, resultando na fala. As cordas vocais são duas faixas de tecido elástico localizadas lado a lado na laringe, um pouco acima da traqueia, cujas funções exercidas pelas cordas vocais são de proteção das vias aéreas superiores, selamento laríngeo, reflexo da tosse e função de fonação, tendo a voz como uma característica própria do indivíduo (GOULART, 2002; MONTEIRO E FERREIRA, 2001; BEHLAU, 2004). Segundo os (as) autores (as), a voz é uma das ferramentas primárias e mais imediata que o ser humano dispõe para interagir com a sociedade. O objetivo foi apresentar as diferentes funções das cordas vocais; abordar sobre os conceitos e suas funções no aparelho fonador; buscar novos métodos para explicar sobre o assunto de forma que fosse compreendido por todos; o trabalho foi dividido em três momentos: primeiramente, discutimos entre grupo sobre o assunto apresentado e como iríamos nos dividir para poder realizá-lo; no segundo momento, fizemos pesquisa bibliográfica sobre o tema; o trabalho culminou com a apresentação em forma de seminário, mediado pela professora (LAKATOS, 2007; SEVERINO, 2011). Os estudos feitos e as atividades realizadas serviram para fundamentar a explanação do trabalho; também contribuíram para melhor aprendizagem dos (as) acadêmicos (as). Enfim, os resultados alcançados foram de suma importância para nossa vida acadêmica, pois com o trabalho apresentado tivemos a oportunidade de conhecer as particularidades das cordas vocais e suas implicações, principalmente no processo de ensino e aprendizagem nas séries iniciais.

53

Palavras-chave: Aparelho fonador. Cordas vocais. Funções.

60 Estudou Magistério; Especialização em Psicopedagogia, pela UFRG; Doutora em educação, pela Universidade de Valladolid – UVa – Espanha, título convalidado pela UFC; concursada na área de Linguística, Comunicação e Expressão e Língua Portuguesa, na UEA/CEST; grupos de pesquisa: Educação, Sociedade e Cultura no contexto do Médio Solimões; Trabalho, Mulheres e feminismo na Amazônia – MIRANTE; linhas de pesquisa: Mulheres, linguagem e identidade na Região Amazônica; Formação de professores, pluralidade cultural e práticas pedagógicas no contexto do Médio Solimões. Coordenadora de área do PIBID/CAPEs. Email: fatimabr2005@hotmail.com mmoraes@uea.edu.br

61 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: kaytefreitas76377@gmail.com

62 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: guimaraesmi80@gmail.com

63 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: raiely.sil15@gmail.com



8 CONCEPÇÕES SOBRE LÍNGUA E LINGUAGEM

MORAES, Maria de Fátima Castro Amorim de ⁶⁴

REMÉDIOS, Eliuana da Silva ⁶⁵

ABREU, Jehnny Seabra de ⁶⁶

Resumo

O trabalho resulta de atividades na disciplina Metodologia e Prática do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura com o tema: CONCEPÇÕES SOBRE LÍNGUA E LINGUAGEM. Está embasado nas pesquisas de Campos(2014), Marcushi (2004). Segundo a autora e autor, língua e linguagem, apesar de serem profundamente relacionadas, às vezes, como sinônimas, guardam algumas diferenças entre si. A Língua é constituída por palavras, expressões e por regras que combinam essas unidades em frases e textos; é utilizada por comunidade linguística como o seu principal meio de comunicação. A linguagem é usada para indicar a faculdade humana de utilizar signos para expressar ideias, sentimentos e percepções. De acordo com Marcushi (2004), a linguagem seria a competência para a atividade sociocognitiva e histórica, ao passo que a língua seria sua manifestação concreta realizada numa língua particular, tal como a língua portuguesa. Destacamos as noções que elas designam, de um lado, uma faculdade ou competência humana, e por outro lado uma manifestação completa. As noções que o (a) professor (a) tem de língua e linguagens exercem um alto grau de influência em sua atuação em sala de aula. Para atingir os objetivos propostos utilizamos a pesquisa bibliográfica, apresentação de trabalho, leitura do material disponibilizado, que foi de suma importância para que o assunto fosse assimilado por todos, sempre com a intervenção da professora para dirimir dúvidas. O trabalho promoveu interação e obtivemos reflexões sobre a distinção entre língua e linguagem.

54

Palavras-chave: Concepção. Linguagem. Língua.

64 Estudou Magistério; Especialização em Psicopedagogia, pela UFRG; Doutora em educação, pela Universidade de Valladolid – UVa – Espanha, título convalidado pela UFC; concursada na área de Linguística, Comunicação e Expressão e Língua Portuguesa, na UEA/CEST; grupos de pesquisa: Educação, Sociedade e Cultura no contexto do Médio Solimões; Trabalho, Mulheres e feminismo na Amazônia – MIRANTE; linhas de pesquisa: Mulheres, linguagem e identidade na Região Amazônica; Formação de professores, pluralidade cultural e práticas pedagógicas no contexto do Médio Solimões. Coordenadora de área do PIBID/CAPES fatimabr2005@hotmail.com mmoraes@uea.edu.br

65 Graduada do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. Bolsista do PIBID; E-mail: eluanasilva40@gmail.com

66 Graduada do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: jehnyseabrajb@gmail.com



9 O ANALFABETISMO E SUAS CONSEQUÊNCIAS NA VIDA DO (a) CIDADÃO (Ã) TEFEEENSE

SANTOS, Francivane Barroso dos⁶⁷
MORAES, Maria de Fátima Castro Amorim de⁶⁸

Resumo

A temática aqui apresentada aborda sobre indivíduos analfabetos que nunca frequentaram a escola ou que não conseguiram se alfabetizar mesmo frequentando-a, buscando analisar os fatores que contribuíram para esta situação e suas consequências, além de pesquisar a história de vida e conhecer a realidade dos sujeitos envolvidos. A pesquisa de campo envolveu somente 20 pessoas analfabetas, pois conforme Severino (2007) esse tipo de pesquisa acontece no meio ambiente do sujeito. Para recolhimento de dados foi utilizada a técnicas da entrevista e história de vida, pois há a coleta de “[...] informações de vida pessoal de um ou vários informantes [...]” (SEVERINO, 2007, p. 125). Os resultados demonstram que o espaço para a pessoa analfabeta ainda é bastante limitado, já que viver no mundo contemporâneo exige leitura e entendimento, e essas dificuldades só aumentam, pois por não ter escolarização, o (a) analfabeto (a) tem dificuldade ao acesso a alguns benefícios como saúde, educação, moradia e trabalho adequado; enfim, as necessidades básicas que todo (a) cidadão (ã) brasileiro (a) necessita suprir. Além disso, alguns (mas) analfabetos (as) não acreditam em sua capacidade de aprender por conta de sua “idade avançada” e acabam se acomodando a esta situação; como grande parte dessas pessoas trabalham como autônomas (os), muitas vezes, são enganadas (os) diariamente por pessoas com mais escolaridade e sem caráter. Portanto, a investigação, análise e reflexão sobre a temática mostra que deve haver novas propostas governamentais de ensino e inclusão social do (a) analfabeto (a), pois a negação de direitos não é a saída. Nesse sentido, ainda tem muita coisa a ser conquistada para que, de fato, todas as pessoas sejam alfabetizadas e participem ativamente da sociedade, exercendo sua cidadania.

55

Palavras-chave: Sociedade; Analfabetismo; Realidade; Consequências.

67 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. Bolsista do PIBID. E-mail: fransantos18@outlook.com

68 Estudou Magistério; Especialização em Psicopedagogia, pela UFRG; Doutora em educação, pela Universidade de Valladolid – UVa – Espanha, título convalidado pela UFC; concursada na área de Linguística, Comunicação e Expressão e Língua Portuguesa, na UEA/CEST; grupos de pesquisa: Educação, Sociedade e Cultura no contexto do Médio Solimões; Trabalho, Mulheres e feminismo na Amazônia – MIRANTE; linhas de pesquisa: Mulheres, linguagem e identidade na Região Amazônica; Formação de professores, pluralidade cultural e práticas pedagógicas no contexto do Médio Solimões. Coordenadora de área do PIBID/CAPEs. Email: fatimabr2005@hotmail.com mmoaes@uea.edu.br

10 AS ARTICULAÇÕES SECUNDÁRIAS E TRANSCRIÇÕES FONÉTICAS NA PRÁTICA DE PRODUÇÃO DOS SONS.

MORAES, Maria de Fátima Castro Amorim de⁶⁹

OLIVEIRA, Dilcilane Candido de⁷⁰

CARIOCA, Maria Raila Souza⁷¹

Resumo

O presente resumo apresenta um estudo realizado a partir da temática: as articulações secundárias e transcrições fonéticas na prática de produção dos sons. Pesquisas e exposições de temas facilitam a compreensão do conteúdo da área de linguística. As articulações secundárias compreendem o estudo da produção da fala na medida em que as consoantes são usadas por meio das articulações dos segmentos consonantais: labialização, palatalização, velarização, dentalização. Essas articulações secundárias exemplificam como se realiza cada movimento dos articuladores do aparelho fonador na pronúncia de cada consoante dependendo também da vogal seguinte, o que permitiu avaliar o comportamento da fala. O estudo possibilitou fazer o registro fonético, que se divide em transcrição fonética ampla e transcrição fonética restrita. A dinâmica articulatória evidencia as propriedades articulatórias secundárias previstas pelo contexto da vogal seguinte (SILVA, 2010; MUSALIN, 1999). O objetivo foi demonstrar como são produzidos os sons das consoantes na precisão do aparelho fonador; aprender as peculiaridades das consoantes; realizar o registro fonético das palavras; a prática de aplicação foi de maneira pedagógica em sala de aula exposto em cartazes e explicação oral do conteúdo; a metodologia de abordagem qualitativa foi guiada por Severino (2014) e demais autores que fundamentaram o referencial teórico. Nesse sentido, os resultados esperados foram positivos, pois os acadêmicos que assistiram à exposição compreenderam os conteúdos explicitados e obtiveram conhecimentos sobre as articulações secundárias.

56

Palavras-chave: Articulações secundárias. Segmentos consonantais.

69 Estudou Magistério; Especialização em Psicopedagogia, pela UFRG; Doutora em educação, pela Universidade de Valladolid – UVa – Espanha, título convalidado pela UFC; concursada na área de Linguística, Comunicação e Expressão e Língua Portuguesa, na UEA/CEST; grupos de pesquisa: Educação, Sociedade e Cultura no contexto do Médio Solimões; Trabalho, Mulheres e feminismo na Amazônia – MIRANTE; linhas de pesquisa: Mulheres, linguagem e identidade na Região Amazônica; Formação de professores, pluralidade cultural e práticas pedagógicas no contexto do Médio Solimões. Coordenadora de área do PIBID/CAPES fatimabr2005@hotmail.com mmoraes@uea.edu.br

70 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: dilcioliveirad@gmail.com

71 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: railacarioca3@gmail.com

11 CONSOANTES SURDAS

MORAES, Maria de Fátima Castro Amorim de⁷²FRANÇA, Deize Martins⁷³RODRIGUES, Ioná Clair da Silva⁷⁴ANDRADE, Rafael Rocha de⁷⁵

Resumo

O trabalho limita-se ao estudos das consoantes surdas no processo da fala, e na representação fonêmica e fonológica. Segundo Dubois(2007) “as consoantes é um som cuja articulação comporta obstrução total ou parcial em um ou vários pontos de um conduto vocal”. Foneticamente, os sons são produzidos em consequência do fechamento ou estreitamento do aparelho fonador, fazendo com que o fluxo do ar seja totalmente bloqueado produzindo uma fricção audível (CRYSTAL, 2000). Desta forma, as consoantes surdas são aquelas que, ao serem pronunciadas, não produzem vibrações nas cordas vocais localizadas na laringe. Cita-se como exemplo, fonema /p/ quanto ao modo de articulação está classificado como oclusivo, e no que se refere a lugar de articulação é bilabial como na palavra pá (SILVA, 2010). O objetivo foi compreender o sistema do aparelho fonador e suas nomenclaturas; classificar corretamente as consoantes surdas e sonoras, quanto a lugar e modo de articulação; transcrever fonêmica e foneticamente as consoantes nas respectivas palavras; para alcançar os objetivos foram necessários: estudo bibliográfico de vários autores no campo da linguística, intervenção da professora para dirimir dúvidas, discussão em grupo e, por fim, exposição do trabalho para turma, com explanação do conteúdo; foi feito um pequeno exercício com a turma para reconhecimentos das consoantes surdas. (LAKATOS (2007) SEVERINO (2011). Os resultados foram favoráveis, pois contribuíram para o aprendizado do funcionamento das consoantes surdas e como podemos reconhecê-las na fala e na escrita. Portanto, trabalho dessa natureza ajuda o futuro profissional da educação a compreender as dificuldades surgidas tanto na fala quanto na escrita dos (as) alunos (as) no contexto escolar principalmente nas séries iniciais.

57

Palavras-chave: Linguística. Aparelho Fonador. Consoantes Surdas.

72 Estudou Magistério; Especialização em Psicopedagogia, pela UFRG; Doutora em educação, pela Universidade de Valladolid – UVa – Espanha, título convalidado pela UFC; concursada na área de Linguística, Comunicação e Expressão e Língua Portuguesa, na UEA/CEST; grupos de pesquisa: Educação, Sociedade e Cultura no contexto do Médio Solimões; Trabalho, Mulheres e feminismo na Amazônia – MIRANTE; linhas de pesquisa: Mulheres, linguagem e identidade na Região Amazônica; Formação de professores, pluralidade cultural e práticas pedagógicas no contexto do Médio Solimões. Coordenadora de área do PIBID/CAPEs. Email: fatimabr2005@hotmail.com mmoraes@uea.edu.br

73 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. Bolsista do PIBIDE. mail: deizematinsfranca@gmail.com

74 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: rrochaandrade2014@bol.com.br

75 Graduando do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: IonáS@hotmail.com



12 ALVÉOLOS: IMPORTÂNCIA NA SONORIDADE DOS FONEMAS

MORAES, Maria de Fátima Castro Amorim de⁷⁶NOGUEIRA, Alessandra Barbosa⁷⁷NASCIMENTO, Roseane da Silva⁷⁸HONORATO, Viviane Fabricia Lima⁷⁹**Resumo**

O presente trabalho tem como tema: Alvéolos: importância na sonoridade dos fonemas; estuda-se a importância dos alvéolos, ápice, lâmina da língua e a úvula, a partir da descrição dos segmentos consonantais. O estudo realizado embasa-se em autores como Silva (2010) e Collou (2003). As autoras definem o lugar da articulação dos segmentos consonantais relevantes para descrição do português, de acordo com as categorias do lugar de articulação: bilabial, labiodental, dental, alveolar, alveolopalatal, palatal, velar e glotal, abordando os articuladores passivos e ativos, tendo como a cavidade bucal: o céu da boca, que é dividido em alvéolos, palatos duro, véu palatino; a língua, que é dividida em ápice, lâmina, parte anterior, parte medial e parte posterior e a úvula. O ápice da lâmina da língua atua como articulador ativo, que se direciona para dentes superiores ou alvéolos na articulação dos sons dentais e alveolares; a úvula desempenha o papel importante na determinação de sons como os nasais, e da vibrante uvular. O Alvéolo é um lugar de articulação ao alveolar nas consoantes como articulador passivo, exemplificando; data, sapa, Zapata, nada e lata. O trabalho visou conhecer as categorias do lugar de articulação e entender a importância do alvéolo na sonoridade dos fonemas. A metodologia do trabalho exigiu vasta pesquisa bibliográfica (LAKATOS, 2013, SEVERINO, 2017); mediado pela professora orientadora para exposição e explicação da temática em que abordamos acerca dos alvéolos, o ápice e lâmina da língua e a úvula; o trabalho proporcionou a interação dos grupos na compreensão dos conteúdos; a equipe destacou o que mais lhe chamou a atenção. Portanto, no final do trabalho todos obtiveram conhecimento sobre como funciona o nosso aparelho fonador, e que é responsável pela produção dos sons da fala desempenhando o papel de produzir os sons de qualquer língua.

58

Palavras-chave: Fonema. Articuladores. Segmentos vocálicos.

76 Estudou Magistério; Especialização em Psicopedagogia, pela UFRG; Doutora em educação, pela Universidade de Valladolid – UVa – Espanha, título convalidado pela UFC; concursada na área de Linguística, Comunicação e Expressão e Língua Portuguesa, na UEA/CEST; grupos de pesquisa: Educação, Sociedade e Cultura no contexto do Médio Solimões; Trabalho, Mulheres e feminismo na Amazônia – MIRANTE; linhas de pesquisa: Mulheres, linguagem e identidade na Região Amazônica; Formação de professores, pluralidade cultural e práticas pedagógicas no contexto do Médio Solimões. Coordenadora de área do PIBID/CAPES fatimabr2005@hotmail.com; mmoraes@uea.edu.br

77 Graduada do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: alessandrabarbosa2017@gmail.com

78 Graduada do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: RoseNascimento.@gmail.com

79 Graduada do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: vivianehonoratolettras@gmail.com

13 VOGAIS ORAIS E NASAIS

MORAES, Maria de Fátima Castro Amorim de⁸⁰GONÇALVES, Micéla da Silva⁸¹BRUNO, Poliana de Almeida⁸²FRAZÃO, Tereza Fernandes⁸³

Resumo

Este trabalho é resultado de oficina e de cunho bibliográfico, sob a orientação da professora. Segundo Silva (2010), as vogais orais e nasais exercem papel relevante no contexto linguístico e no estudo e aplicação gramatical das palavras tanto na oralidade quanto na escrita. As vogais são sons produzidos com o ar saindo dos pulmões, sem obstrução das cordas vocais, daí porque todas as vogais são sonoras. Elas são o centro da sílaba e somente elas formam sílabas sozinhas. Na produção das vogais orais, o véu palatino fecha a passagem da cavidade nasal, fazendo com que o ar saia somente pelo trato oral. Na produção das vogais nasais, o véu palatino encontra-se abaixado, permitindo que o ar passe, também, pelas cavidades ressoadoras nasais. Em português existem sete vogais orais (pata, sapé, vila, mato, etc.); observa-se que as vogais orais produzem um som vocálico mais aberto; e cinco vogais nasais (fã, sombrio, fundo, etc.); veja que as vogais nasais possuem timbre mais fechado, de maneira a levar em conta a intensidade que está relacionada com a tonicidade da vogal. Este processo a classifica em tônicas e átonas. Quanto ao timbre, podem ser abertas ou fechadas (café e cama). Os objetivos foram aprofundar a pesquisa bibliográfica, apresentar o conteúdo em forma de seminário, mediados por debates, fazendo relação da teoria com a prática; classificar e compreender as vogais orais e nasais; entender sua relevância na composição da sílaba (LAKATOS, 2013, SEVERINO, 2017). A importância de trabalhar este assunto em sala de aula tanto de forma teórica como prática nos trouxe grandes resultados, porque todos se envolveram no conteúdo e conseguimos entender a importância das vogais na formação dos vocábulos. Portanto, esse estudo pode contribuir na formação de futuros educadores.

59

Palavras-chave: Linguística. Vogais Orais e Nasais.

80 Estudou Magistério; Especialização em Psicopedagogia, pela UFRG; Doutora em educação, pela Universidade de Valladolid – UVa – Espanha, título convalidado pela UFC; concursada na área de Linguística, Comunicação e Expressão e Língua Portuguesa, na UEA/CEST; grupos de pesquisa: Educação, Sociedade e Cultura no contexto do Médio Solimões; Trabalho, Mulheres e feminismo na Amazônia – MIRANTE; linhas de pesquisa: Mulheres, linguagem e identidade na Região Amazônica; Formação de professores, pluralidade cultural e práticas pedagógicas no contexto do Médio Solimões. Coordenadora de área do PIBID/CAPES. Email: fatimabr2005@hotmail.com; mmoraes@uea.edu.br

81 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: gums7012@gmail.com

82 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: polianadealmeidabruno@gmail.com

83 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: terezaffraza@gmail.com

14 CONSOANTES SONORAS

MORAES, Maria de Fátima Castro Amorim de⁸⁴ARAÚJO, Damiana Ferreira de⁸⁵ALMEIDA, Francimara Marinho de⁸⁶GURGEL, Suely da Silva⁸⁷

Resumo

Este trabalho tem como temática: consoantes sonoras. Está embasado nas pesquisas de Silva (2014) e artigos de Cardoso (2009), encontrados no endereço eletrônico www.cesadufs.com.br. Segundo esses teóricos, as vogais serão sonoras, enquanto que as consoantes serão ou não; vai depender dos obstáculos, que podem ser totais ou parciais, em diversos pontos das cavidades bucais e labiais. O objetivo foi analisar cada tipo de consoante, sua zona de articulação na produção dos sons; mostrar a classificação das consoantes e seus respectivos sons nas zonas de articulação, mostrando cada etapa do processo da fala e os órgãos envolvidos e que constituem o aparelho fonador. De acordo com Cardoso (2009) e Silva (2014) os tipos de consoantes dentro das zonas de articulação se dividem em: bilabiais, quando há contato dos lábios superiores e inferiores; labiodentais, quando o lábio inferior toca os dentes incisivos superiores; linguodentais, quando a língua toca o lado interno dos dentes incisivos superiores; alveolares, quando a língua toca os alvéolos dos dentes incisivos superiores; palatais, quando o dorso da língua toca o palato duro; velares, quando a parte de trás da língua toca o palato mole e uvular, quando o dorso da língua toca a úvula. Para alcançar os objetivos propostos utilizamos a pesquisa bibliográfica, apresentação de trabalho, através de figuras para facilitar a visualização, a demonstração e compreensão dos exemplos, que foram de suma importância para que o assunto fosse assimilado por todos, sempre com a intervenção da professora para dirimir dúvidas.

60

Palavras-chave: Consoantes. Aparelho Fonador. Zona de Articulação.

84 Estudou Magistério; Especialização em Psicopedagogia, pela UFRG; Doutora em educação, pela Universidade de Valladolid – UVA – Espanha, título convalidado pela UFC; concursada na área de Linguística, Comunicação e Expressão e Língua Portuguesa, na UEA/CEST; grupos de pesquisa: Educação, Sociedade e Cultura no contexto do Médio Solimões; Trabalho, Mulheres e feminismo na Amazônia – MIRANTE; linhas de pesquisa: Mulheres, linguagem e identidade na Região Amazônica; Formação de professores, pluralidade cultural e práticas pedagógicas no contexto do Médio Solimões. Coordenadora de área do PIBID/CAPES. Email: fatimabr2005@hotmail.com; mmoraes@uea.edu.br

85 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: damiana4araujo@gmail.com

86 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: marinhofran10@gmail.com

87 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: sdsuelygurgel@hotmail.com

15 LINGUAGEM NÃO SEXISTA NO CONTEXTO ACADÊMICO CIENTÍFICO

NASCIMENTO, Nayara Gomes do⁸⁸
MORAES, Maria de Fátima Castro Amorim de⁸⁹

Resumo

As palavras sexistas que parecem são usuais no cotidiano das pessoas, muitas vezes não são percebidas como carregadas de machismo e preconceito em relação às mulheres. Prova desta realidade são livros acadêmicos e didáticos que trazem em seu discurso uma linguagem discriminativa e excludente. A violência de gênero através da linguagem está presente nos mais diversos contextos sociais. Analisa-se as implicações no contexto social e científico, adentrando no universo acadêmico e observando os discursos utilizados por homens e mulheres em diversos contextos, principalmente no contexto universitário. Esta pesquisa é de cunho qualitativo em que, o ambiente natural é a fonte direta na coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave (PRODANOV e FREITAS, 2013). Tem como intuito desmistificar implicações existentes no âmbito social, visando explicitar por que somente nos dias atuais esses fatores de gêneros gramaticais vieram à tona. A coleta de dados foi mediante a pesquisa de campo, com coleta de informações sobre o tema (PRODANOV e FREITAS), acompanhada do método de abordagem indutivo, que se inicia de análises particulares passando para o geral (PRODANOV e FREITAS 2013). Usou-se entrevistas, pois, segundo Lakatos (2013), faz-se uma conversação efetuada face a face, proporcionando ao entrevistador, informações necessárias. Das entrevistas realizadas resultou que parte da unidade acadêmica de discentes tem conhecimento sobre linguagem inclusiva e que essa linguagem se faz presente no cotidiano acadêmico. Esse trabalho de modo geral visa proporcionar uma reflexão no contexto universitário, por ser a classe que pode mudar a realidade existente para uma educação inclusiva. Desse modo, tem sido relevante inclusive para o crescimento pessoal, que proporcionou adentrar nesse universo da linguagem que está em processo de evolução e discussão e poder contribuir para essas indagações relacionadas à linguagem atualmente.

61

Palavras-chave: Linguagem não sexista. Visibilidade. Mulheres. Inclusão.

88 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: naygomes1@hotmail.com

89 Estudou Magistério; Especialização em Psicopedagogia, pela UFRG; Doutora em educação, pela Universidade de Valladolid – UVa – Espanha, título convalidado pela UFC; concursada na área de Linguística, Comunicação e Expressão e Língua Portuguesa, na UEA/CEST; grupos de pesquisa: Educação, Sociedade e Cultura no contexto do Médio Solimões; Trabalho, Mulheres e feminismo na Amazônia – MIRANTE; linhas de pesquisa: Mulheres, linguagem e identidade na Região Amazônica; Formação de professores, pluralidade cultural e práticas pedagógicas no contexto do Médio Solimões. Coordenadora de área do PIBID/CAPES. Email: fatimabr2005@hotmail.com; mmoraes@uea.edu.br

16 LINGUAGEM: LINGUÍSTICA SINCRÔNICA E DIACRÔNICA

MORAES, Maria de Fátima Castro Amorim de⁹⁰CAVALCANTE, Elani de Souza⁹¹MORAES, Kelle Flida da Silva⁹²PACHECO, Victória Sabrina Maciel⁹³

Resumo

O presente resumo resulta de trabalhos práticos cuja temática: Linguagem: Linguística sincrônica e diacrônica; ambas possuem conceitos distintos mas que se completam; são usadas na linguística para mostrar diferentes perspectivas de estudo da língua, visando mostrar a importância da utilização da linguística no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. A linguística é a ciência que estuda os fenômenos que têm relação com a linguagem e busca regular as estruturas da língua. A linguística diacrônica também é conhecida como linguística histórica e estuda a linguagem e suas mutações durante um determinado tempo. A linguística sincrônica pesquisa o estado atual da evolução de uma língua e representa as relações entre fenômenos existentes, da qual se exclui toda a intervenção do tempo, ou seja, é o estudo de uma língua no seu dado momento (SILVA, 2014; KOCH, 2009). Tem como objetivos: ressaltar os benefícios que a linguística traz para o desenvolvimento intelectual dos alunos; mostrar que a linguística sincrônica e diacrônica manifestam-se como um importante instrumento para complementar o ensino, enfatizando a melhoria da aprendizagem dos alunos. A prática foi aplicada em sala de aula através de seminário com a utilização de cartazes através dos quais foram dados conceitos e apresentação de alguns exemplos referentes ao assunto; essa metodologia está norteada pelo levantamento bibliográfico com auxílio da docente (LAKATOS, 2010; SEVERINO, 2007). Os resultados alcançados com a exposição do conteúdo foram bastante satisfatórios, pois foram esclarecidas de forma positiva as dúvidas através de discussões realizadas pelos grupos, juntamente com a ajuda da orientadora.

62

Palavras-chave: Linguagem. Linguística. Diacronia. Sincronia.

90 Estudou Magistério; Especialização em Psicopedagogia, pela UFRG; Doutora em educação, pela Universidade de Valladolid – UVA – Espanha, título convalidado pela UFC; concursada na área de Linguística, Comunicação e Expressão e Língua Portuguesa, na UEA/CEST; grupos de pesquisa: Educação, Sociedade e Cultura no contexto do Médio Solimões; Trabalho, Mulheres e feminismo na Amazônia – MIRANTE; linhas de pesquisa: Mulheres, linguagem e identidade na Região Amazônica; Formação de professores, pluralidade cultural e práticas pedagógicas no contexto do Médio Solimões. Coordenadora de área do PIBID/CAPES. Email: fatimabr2005@hotmail.com; mmoraes@uea.edu.br

91 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: elanilani32@gmail.com

92 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: kelleflida@gmail.com

93 Graduando do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: vickpacheco85@gmail.com

17 A INFLUÊNCIA DO RAP NO COMPORTAMENTO DOS (AS) JOVENS

CAVALCANTE, Gean Neves⁹⁴MORAES, Maria de Fátima Castro Amorim de⁹⁵

Resumo

Este trabalho apresenta parte da pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) cuja temática é: A influência do Rap no comportamento dos(as) jovens. O estudo surgiu da vivência como jovem que ouve diversos estilos de música, entre estes o rap. O Rap possui linguagem de fácil acesso e está presente nas escolas, nas famílias e em outros contextos, mas não de forma explícita. No entanto, na escola e na família é sempre ouvido escondido da mãe, pai ou responsável. Mas não se pode negar que a linguagem é parte da cultura e pode ser adquirida e modificada conforme a necessidade da pessoa. Na escola, alguns estudantes ouvem nos intervalos ou até mesmo na saída da aula, no caminho de casa; muitos (as) dedicam parte seu espaço pessoal a esse estilo musical. É na escola, também, onde os jovens se deparam “[...] com várias linguagens: do professorado, do (a) diretor (a), dos livros, dos seus companheiros e das demais pessoas na comunidade escolar” (MORAES, SOUZA, 2016). Teve-se como objetivo pesquisar artigos e outros trabalhos que abordam sobre a temática e traçar discussão paralela crítico-analítica em relação ao que acontece atualmente; analisar de que forma o gênero musical rap pode influenciar no comportamento da juventude; analisar o conteúdo de alguns raps; organizar e realizar questionários com alguns (umas) jovens adeptos (as) e não adeptos (as) do rap; os resultados foram obtidos por questionários, retirando os eixos temáticos (LAKATOS (2007) SEVERINO (2011)). Os resultados apresentam a história do Rap; apontam que universitários também ouvem Rap; muitas pessoas ouvem pela letra que retrata a realidade das camadas sociais menos favorecida. Mas o que se pode afirmar é que existem grandes controvérsias sociais entre quem ouve e quem não ouve ou não gosta. E alguns afirmam que são influenciados pelo conteúdo do Rap.

63

Palavras-chave: Linguagem. Sociedade. Análise do Discurso. Rap.

94 Graduando do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. Bolsista do PIBID. Email:geanstronda28@gmail.com

95 Estudou Magistério; Especialização em Psicopedagogia, pela UFRG; Doutora em educação, pela Universidade de Valladolid – UVa – Espanha, título convalidado pela UFC; concursada na área de Linguística, Comunicação e Expressão e Língua Portuguesa, na UEA/CEST; grupos de pesquisa: Educação, Sociedade e Cultura no contexto do Médio Solimões; Trabalho, Mulheres e feminismo na Amazônia – MIRANTE; linhas de pesquisa: Mulheres, linguagem e identidade na Região Amazônica; Formação de professores, pluralidade cultural e práticas pedagógicas no contexto do Médio Solimões. Coordenadora de área do PIBID/CAPES. Email: fatimabr2005@hotmail.com; mmoraes@uea.edu.br

18 SEMIVOGAIS NA FONÉTICA E NA FONÊMICA

MORAES, Maria de Fátima Castro Amorim de⁹⁶MARINHO, Ébila Batista⁹⁷CALDEIRA, Graziela Leão⁹⁸QUINTELO, Yara Meireles⁹⁹**Resumo**

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa bibliográfica com a temática Semivogais na Fonética e na Fonêmica. O conhecimento das vogais e semivogais são essenciais para compreender os encontros vocálicos, visto que, as semivogais provêm das vogais i e u (orais e nasais). Contudo, os encontros vocálicos dão início aos ditongos, tritongos e hiatos que agregam as semivogais i(e) por /y/ e u (o) por /w/. Desse modo, as semivogais são glides que seguem as vogais, que em português é analisado como fonemas consonantais que são: /y, w/, ou seja, os glides como segmentos consonantais que podemos analisar a disposição silábica de formas semelhantes. As semivogais na fonêmica se preocupam com a verificação da articulação para o fonema, sendo assim diferenciado de outro fonema para ter a comunicação linguística. Na fonética as semivogais expõem a descrição, classificação e transcrição dos sons (BECHARA, 2001; SILVA, 2014). O objetivo foi tratar da importância do uso das semivogais na fonética e na fonêmica; compreender o que são as semivogais; identificar e classificar os encontros vocálicos; apresentar a importância das semivogais no campo da fonética e na fonêmica. Trabalho de cunho descritivo e qualitativo, com levantamento bibliográfico, embasado no autor Severino (2014) cuja obra auxiliou na pesquisa bibliográfica. O trabalho foi importante para a aprendizagem e a compreensão das Semivogais na Fonética e na Fonêmica. Destaca-se que esse estudo foi bastante proveitoso para sanar as dúvidas no decorrer da pesquisa, e assim adquirir novos conhecimentos acerca dos encontros vocálicos.

64

Palavras-chave: Semivogais. Fonética. Fonêmica.

96 Estudou Magistério; Especialização em Psicopedagogia, pela UFRG; Doutora em educação, pela Universidade de Valladolid – UVa – Espanha, título convalidado pela UFC; concursada na área de Linguística, Comunicação e Expressão e Língua Portuguesa, na UEA/CEST; grupos de pesquisa: Educação, Sociedade e Cultura no contexto do Médio Solimões; Trabalho, Mulheres e feminismo na Amazônia – MIRANTE; linhas de pesquisa: Mulheres, linguagem e identidade na Região Amazônica; Formação de professores, pluralidade cultural e práticas pedagógicas no contexto do Médio Solimões. Coordenadora de área do PIBID/CAPES. Email: fatimabr2005@hotmail.com; mmoraes@uea.edu.br

97 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: ebilabatistamarinho@gmail.com

98 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. Email: banuhchoa@gmail.com

99 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA

19 PROFESSOR: AGENTE DE TRANSFORMAÇÃO DO ENSINO

MORAES, Maria de Fátima Castro Amorim de¹⁰⁰

ARANTES, Adriana Sevalho¹⁰¹

PEREIRA, Nágila de Lima¹⁰²

ARANTES, Patrícia Sevalho¹⁰³

Resumo

O presente trabalho tem como tema: O professor: agente de transformação do ensino; estuda-se a importância do papel do professor como agente de transformação no ensino e aprendizagem, aludindo sua competência e desempenho pedagógico. O estudo realizado embasa-se na autora CAMPOS (2014), que explica o valor que o professor apresenta no ensino junto ao aluno, através de sua boa vontade para aprender, ensinar, experimentar mudanças, enriquecendo assim, suas atividades em sala de aula e nunca deixando de fazer seu papel de educador. Foi importante mostrar a importância de inovações na metodologia pedagógica, possibilitando que a aprendizagem do aluno aconteça de forma proveitosa. “E o aluno, ao reconhecer que é valorizado como interlocutor se sentirá em segurança para expor suas percepções iniciais, buscar respostas para suas dúvidas, testar exemplos, trocar ideias, construir coletivamente conhecimentos e, enfim aprender” (CAMPOS, 2014, p.21). Os objetivos foram ajudar a melhorar a competência comunicativa do aluno; ensinar os conhecimentos de mundo e demonstrar o mérito da gramática na escrita. O presente estudo adquiriu como metodologia a pesquisa bibliográfica (LAKATOS, 2010). O trabalho ofereceu participação do grupo na percepção do conteúdo; destacamos o que mais nos chamou a atenção. Por fim, os resultados obtidos foram por positivos na elevação do conhecimento sobre a importância do educador.

65

Palavras-chave: Professor. Ensino. Transformação.

100 Estudou Magistério; Especialização em Psicopedagogia, pela UFRG; Doutora em educação, pela Universidade de Valladolid – UVa – Espanha, título convalidado pela UFC; concursada na área de Linguística, Comunicação e Expressão e Língua Portuguesa, na UEA/CEST; grupos de pesquisa: Educação, Sociedade e Cultura no contexto do Médio Solimões; Trabalho, Mulheres e feminismo na Amazônia – MIRANTE; linhas de pesquisa: Mulheres, linguagem e identidade na Região Amazônica; Formação de professores, pluralidade cultural e práticas pedagógicas no contexto do Médio Solimões. Coordenadora de área do PIBID/CAPES. Email: fatimabr2005@hotmail.com; mmoraes@uea.edu.br

101 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: adrianasevalho@gmail.com

102 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: nagilaamilp@gmail.com

103 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: patti_pani@hotmail.com

20 MORFOLOGIA: PRONOMES PESSOAIS E POSSESSIVOS

MORAES, Maria de Fátima Castro Amorim de ¹⁰⁴ALMEIDA, Elessandra Costa ¹⁰⁵CASTRO, Kesia Peres de ¹⁰⁶OLIVEIRA, Marcelo de ¹⁰⁷

Resumo

O presente trabalho tem como tema: Morfologia: Pronomes pessoais e possessivos. Os pronomes são aqueles que substituem os substantivos e buscam indicar diretamente as pessoas do discurso. Os pronomes pessoais são aqueles que indicam uma das três pessoas do discurso, podendo ser reto ou oblíquo. Já os pronomes possessivos indicam a posse em referência às três pessoas do discurso. Cunha e Cintra (2008) afirmam que “os pronomes desempenham na oração as funções equivalentes às exercidas pelos elementos nominais” (p. 289). Os pronomes são usados para representar um substantivo no discurso. Segundo Campos (2014), o estudo dos pronomes tem como objetivo inicial fazer com que os alunos e alunas aprendam a identificar as características que definem as palavras pertencentes à classe. A importância do estudo dos pronomes está em fazer com que o alunado tenha a capacidade de relacionar os sujeitos existentes no texto à pessoa correta do discurso. O objetivo deste trabalho consistiu em conhecer o conteúdo e sua importância na construção do trabalho escrito e apresentar e discutir a temática em sala, com debate mediado pela docente. A metodologia do trabalho foi fundamentada em levantamento bibliográfico. Lakatos (2007) diz: “O estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho...” (p. 160); esse método de pesquisa exigiu, portanto, dedicação às leituras do conteúdo e de outras literaturas, com o intuito de enriquecer a pesquisa e fundamentar o trabalho a partir de alguns teóricos da gramática. Portanto, o trabalho foi de suma importância para o acadêmico envolvido e muito proveitoso para dirimir as dúvidas existentes em relação à temática e para a aquisição de novos conhecimentos por parte dos discentes. Além do mais, conhecer e dominar essa temática é de fundamental importância para o (a) futuro educador (a), para que possa fomentar novos métodos de ensino e aprendizagem.

66

Palavras-chave: Pronomes. Substantivos. Conhecimento.

104 Estudou Magistério; Especialização em Psicopedagogia, pela UFRG; Doutora em educação, pela Universidade de Valladolid – UVA – Espanha, título convalidado pela UFC; concursada na área de Linguística, Comunicação e Expressão e Língua Portuguesa, na UEA/CEST; grupos de pesquisa: Educação, Sociedade e Cultura no contexto do Médio Solimões; Trabalho, Mulheres e feminismo na Amazônia – MIRANTE; linhas de pesquisa: Mulheres, linguagem e identidade na Região Amazônica; Formação de professores, pluralidade cultural e práticas pedagógicas no contexto do Médio Solimões. Coordenadora de área do PIBID/CAPES. Email: fatimabr2005@hotmail.com; mmoraes@uea.edu.br

105 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail:elessandracosta176@gmail.com

106 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: kesia.castro@autenticacertificado.com.br

107 Graduando do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: mdo.let@uea.edu.br

21 A IMPORTÂNCIA DOS CONHECIMENTOS GRAMATICAIIS BÁSICOS PARA A ESCRITA

MORAES, Maria de Fátima Amorim Castro de¹⁰⁸NASCIMENTO, Sabrine Souza¹⁰⁹NUNES, Jessé de Lima¹¹⁰SILVA, Eliazar Brandão da¹¹¹

Resumo

O presente trabalho está embasado em vários autores e autoras: Campos (2014) trata de noções, normas e procedimentos para orientação à escrita de palavras como de frases que dão origem a uma compreensão progressiva quanto ao funcionamento do sistema gramatical da língua. No viés da questão, a autora alude que esses conhecimentos básicos devem ter grande relevância desde os anos iniciais, onde são trabalhados de forma simples, até ao término do Ensino Fundamental, e referência às atividades apresentadas como sugestões a serem utilizadas ou não pelo professor, dependendo do seu interesse e tempo disponível, podendo, a critério deste, serem distribuídas no decorrer das aulas. Essa medida visa extirpar as dificuldades enfrentadas pelos alunos na escrita de textos; propor caminhos, alternativas de ensino tomadas a partir da concepção de linguagem como interação e língua como atividade discursiva. O objetivo foi explanar e discutir com colegas, professores e textos de autores gramaticais, em sala de aula, o processo de ensino-aprendizagem da gramática; apresentar alternativas para o planejamento didático de atividades, inovação e maneiras prováveis que atraíam o interesse dos (as) alunos (as) pela gramática; realizar exercícios de fixação para complementação da compreensão do aluno. A metodologia foi de cunho bibliográfico com embasamento em Lakatos (2014), que teve suma importância para pesquisa, por apresentar uma linguagem simplificada que contribuiu para melhor compreensão do texto e de acompanhamento orientado pela professora, que auxiliou na pesquisa e execução do trabalho em sala de aula. O trabalho foi de extrema relevância para os conhecimentos gramaticais básicos à escrita. O estudo aplicado influenciou para a aquisição de novos conhecimentos, inclusive de métodos usados neste processo de ensino-aprendizagem da gramática no desenvolver do trabalho.

67

Palavras-chave: Gramática. Aprendizagem. Alternativas.

108 Estudou Magistério; Especialização em Psicopedagogia, pela UFRG; Doutora em educação, pela Universidade de Valladolid – UVa – Espanha, título convalidado pela UFC; concursada na área de Linguística, Comunicação e Expressão e Língua Portuguesa, na UEA/CEST; grupos de pesquisa: Educação, Sociedade e Cultura no contexto do Médio Solimões; Trabalho, Mulheres e feminismo na Amazônia – MIRANTE; linhas de pesquisa: Mulheres, linguagem e identidade na Região Amazônica; Formação de professores, pluralidade cultural e práticas pedagógicas no contexto do Médio Solimões. Coordenadora de área do PIBID/CAPEs. Email: fatimabr2005@hotmail.com; mmoraes@uea.edu.br

109 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. Bolsista do PIBID. E-mail: sabrinenascimento23@gmail.com.

110 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: jessenunestf@gmail.com.

111 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: lazinhof04@gmail.com



22 APARELHO FONADOR: ARTICULADORES ATIVOS E PASSIVOS

MORAES, Maria de Fátima Castro Amorim de¹¹²

OLIVEIRA, Francisca Elizandra Castro de¹¹³

MATA, Isis de Sousa¹¹⁴

SANTOS, Mariany Martins¹¹⁵

Resumo

O presente trabalho é resultado de oficina de Linguística sobre o Aparelho Fonador: Articuladores ativos e passivos. As leituras e explicações estão embasadas nas obras de Silva (2014) e Bechara (2009), as quais serviram para fundamentar o levantamento bibliográfico. O aparelho fonador é um conjunto de órgãos que utilizamos para a produção da fala, pois não temos um aparelho especial para isso; produzimos os fonemas servindo-nos de órgãos de outros aparelhos, que podem ser divididos em três grupos: o sistema respiratório, fonatório e o articulatório, que desempenham papel na produção da fala. Além disso, temos articuladores ativos e passivos, em que os articuladores ativos são: o lábio inferior, a língua, o véu palatino e as cordas vocais, localizados na mandíbula inferior, e têm a propriedade de movimentar-se em direção ao articulador passivo modificando a configuração do trato vocal. E os articuladores passivos são: o lábio superior, dentes superiores e o céu da boca que se divide em: alvéolos, palato duro, véu palatino e úvula, e estão localizados na mandíbula superior, exceto o véu palatino que está na parte posterior do palato, que pode atuar como articulador ativo na produção de segmentos nasais ou articulador passivo na articulação de segmentos velares. O objetivo foi compreender o mecanismo de produção da fala e da articulação dos sons; apresentar o aparelho fonador que é um conjunto de órgãos de outros aparelhos que se adaptam às exigências da comunicação. A metodologia do trabalho está embasada em Severino (2017) e Lakatos (2014) que nortearam as técnicas de desenvolvimento e as práticas do trabalho; foi apresentado seminário através de cartazes com imagens para explicar a localização do aparelho fonador e seus articuladores. Portanto, este trabalho tem como resultado a função nítida de aprimorar nossos conhecimentos específicos em relação à temática abordada, adquirindo, assim, a compreensão do assunto, além de adquirir outra visão sobre a fonética.

68

Palavras-chave: Aparelho Fonador. Articuladores. Sons e Fala.

112 Estudou Magistério; Especialização em Psicopedagogia, pela UFRG; Doutora em educação, pela Universidade de Valladolid – UVa – Espanha, título convalidado pela UFC; concursada na área de Linguística, Comunicação e Expressão e Língua Portuguesa, na UEA/CEST; grupos de pesquisa: Educação, Sociedade e Cultura no contexto do Médio Solimões; Trabalho, Mulheres e feminismo na Amazônia – MIRANTE; linhas de pesquisa: Mulheres, linguagem e identidade na Região Amazônica; Formação de professores, pluralidade cultural e práticas pedagógicas no contexto do Médio Solimões. Coordenadora de área do PIBID/CAPES. Email: fatimabr2005@hotmail.com; mmoraes@uea.edu.br

113 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. Bolsista do PIBID.

114 Graduando do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.

115 Graduando do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: lazinhof04@gmail.com

23 CONCEPÇÕES SOBRE LÍNGUA E LINGUAGEM

MORAES, Maria de Fátima Castro Amorim de¹¹⁶REMÉDIOS, Eliuana da Silva¹¹⁷ABREU, Jehnny Seabra de¹¹⁸

Resumo

O presente trabalho tem como tema: concepções sobre língua e linguagem. Está embasado nas pesquisas de Campos(2014), Marcushi (2004). Segundo a autora e autor, língua e linguagem, apesar de serem profundamente relacionadas e tomadas, às vezes, como sinônimas, guardam algumas diferenças entre si. A Língua é constituída por palavras, expressões e por regras que combinam essas unidades em frases e textos; é utilizada por comunidade linguística como o seu principal meio de comunicação. A linguagem é usada para indicar a faculdade humana de utilizar signos para expressar ideias, sentimentos e percepções. De acordo com Marcushi (2004), a linguagem seria a competência para a atividade sociocognitiva e histórica, ao passo que a língua seria sua manifestação concreta realizada numa língua particular, tal como a língua portuguesa. Destacamos as noções que elas designam, de um lado, uma faculdade ou competência humana, e por outro lado uma manifestação completa. As noções que o professor tem de língua e linguagens exercem um alto grau de influência em sua atuação em sala de aula. Para atingir os objetivos propostos utilizamos a pesquisa bibliográfica, apresentação de trabalho, leitura do material disponibilizado, que foi de suma importância para que o assunto fosse assimilado por todos, sempre com a intervenção da professora para dirimir dúvidas. O trabalho promoveu interação e obtivemos reflexões sobre a distinção entre língua e linguagem.

69

Palavras-chave: Concepção. Linguagem. Língua.

116 Estudou Magistério; Especialização em Psicopedagogia, pela UFRG; Doutora em educação, pela Universidade de Valladolid – UVa – Espanha, título convalidado pela UFC; concursada na área de Linguística, Comunicação e Expressão e Língua Portuguesa, na UEA/CEST; grupos de pesquisa: Educação, Sociedade e Cultura no contexto do Médio Solimões; Trabalho, Mulheres e feminismo na Amazônia – MIRANTE; linhas de pesquisa: Mulheres, linguagem e identidade na Região Amazônica; Formação de professores, pluralidade cultural e práticas pedagógicas no contexto do Médio Solimões. Coordenadora de área do PIBID/CAPES. Email: fatimabr2005@hotmail.com; mmoraes@uea.edu.br

117 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. Bolsista do PIBID E-mail: eluanasilva40@gmail.com

118 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: jehnyseabrajb@gmail.com

24 O ESTUDO DAS CLASSES DE PALAVRAS DA LÍNGUA PORTUGUESA

MORAES, Maria de Fátima Castro A.¹¹⁹CAVALCANTE, Francisca P.¹²⁰CAVALCANTE, Raimunda P.¹²¹LIMA, Franciete dos S.¹²²

Resumo

O presente trabalho tem como tema “O estudo das classes de palavras da língua Portuguesa. A língua portuguesa possui dez classes gramaticais: substantivo, adjetivo, artigo, numeral, pronome, verbo, advérbio, preposição, conjunção e interjeição. Elas são de suma importância para estabelecer fundamentos nos estudos das estruturas morfossintáticas da língua portuguesa; é importante que o(a) estudante reconheça as palavras e sua respectiva classificação de acordo com o contexto da frase, ou seja, reconhecer semelhanças e diferenças existentes entre grupos de palavras, permitindo que os alunos tenham uma compreensão mais aguçada do assunto. A gramática tem como objetivo desenvolver no aluno(a) a capacidade de aprender a pensar sobre a sua língua e se familiarizar com os recursos que ela põe a sua disposição para uma comunicação verbal (CAMPOS, 2014). O objetivo foi apresentar a importância dos estudos das classes de palavras na formação dos alunos; aprimorar os estudos acerca dos critérios de classificação das palavras. Optou-se por pesquisa bibliográfica, pois considera um procedimento formal com método de pensamento reflexivo que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais (LAKATOS 2014). Os dados foram obtidos com conceitos e aplicação de atividades desenvolvidas nas salas de aulas. Os resultados preliminares foram muito proveitosos e suficientes, pois percebemos que houve um avanço nas produções textuais dos alunos, com a aplicabilidade correta dos termos nas orações. Observou-se que as atividades ministradas contribuíram no aperfeiçoamento da linguagem dos sujeitos da referida escola de forma satisfatória, mesmo considerando algumas dificuldades na aprendizagem dos alunos. Portanto, os estudos referentes a este tema são fundamentais para a língua portuguesa, pois, além de aprimorar a escrita e a fala, melhora o desenvolvimento intelectual do aluno, trazendo abrangência em seus conhecimentos.

70

Palavras-chave: Pesquisa bibliográfica. Aprendizagem. Classes de palavras.

119 Estudou Magistério; Especialização em Psicopedagogia, pela UFRG; Doutora em educação, pela Universidade de Valladolid – UVA – Espanha, título convalidado pela UFC; concursada na área de Linguística, Comunicação e Expressão e Língua Portuguesa, na UEA/CEST; grupos de pesquisa: Educação, Sociedade e Cultura no contexto do Médio Solimões; Trabalho, Mulheres e feminismo na Amazônia – MIRANTE; linhas de pesquisa: Mulheres, linguagem e identidade na Região Amazônica; Formação de professores, pluralidade cultural e práticas pedagógicas no contexto do Médio Solimões. Coordenadora de área do PIBID/CAPEL. Email: fatimabr2005@hotmail.com; mmoraes@uea.edu.br

120 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: franciscapinheirocavalcante456@gmail.com

121 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: raimundapinheirocavalcante789@gmail.com

122 Graduando do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: franciete@mamiraua.org.br

25 SINTAXE: PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS PARA ANÁLISE

MORAES, Maria de Fátima Castro Amorim de¹²³
SOUSA, Leovegildo Oliveira de¹²⁴**Resumo**

O presente trabalho destaca procedimentos didáticos que os docentes podem seguir, se quiserem que os discentes realmente aprendam a refletir sobre o uso da língua e a agrupar conhecimentos gramaticais alcançados. (Campos, 2014) afirma que o primeiro procedimento apresentado é o de eleger o texto como a unidade linguística de referência para o estudo da língua; o segundo procedimento didático destacado é o de unificar a abordagem dos mecanismos sintáticos recorrentes nas diferentes unidades linguística; o terceiro procedimento visa definir conteúdos de aprendizagem que sejam realmente relevantes para compreensão dos mecanismos de organização e de funcionamento do sistema gramatical da língua; a autora destaca que a sintaxe diz respeito às ligações que se estabelecem entre as palavras nas frases e as suas funções ao se relacionarem no corpo dos períodos e do texto como um todo; embora tais relações pareçam simples e óbvias, elas não são para os discentes acostumados a uma visão fragmentada do que é realidade gramatical e linguística. Essa compreensão se torna difícil, também, para estudantes que não estão acostumados a trabalhar as ligações e relações entre os conceitos e as práticas gramaticais. É importante trabalhar a habilidade de estabelecer relações sintático-semânticas no texto para não culminar em estudo fragmentado da gramática; o trabalho visou apresentar procedimentos facilitadores para permitir a compreensão da sintaxe no método de ensino dos docentes. A metodologia do trabalho exigiu uma vasta pesquisa bibliográfica (LAKATOS, 2013, SEVERINO, 2017); mediado pela professora orientadora, foi feita exposição e debate sobre o tema abordado acerca dos procedimentos didáticos da sintaxe; o trabalho proporcionou a interação na compreensão do conteúdo estudado; percebeu-se que grande parte dos (as) estudantes sequer sabem consultar a gramática; houve destaque do que mais chamou a atenção no tema. Portanto, no final do trabalho obteve-se conhecimento sobre como trabalhar a sintaxe da língua de uma forma que facilite o aprendizado dos discentes ainda no processo inicial do ensino da Gramática.

71

Palavras-chave: Sintaxe. Compreensões. Procedimentos.

123 Estudou Magistério; Especialização em Psicopedagogia, pela UFRG; Doutora em educação, pela Universidade de Valladolid – UVa – Espanha, título convalidado pela UFC; concursada na área de Linguística, Comunicação e Expressão e Língua Portuguesa, na UEA/CEST; grupos de pesquisa: Educação, Sociedade e Cultura no contexto do Médio Solimões; Trabalho, Mulheres e feminismo na Amazônia – MIRANTE; linhas de pesquisa: Mulheres, linguagem e identidade na Região Amazônica; Formação de professores, pluralidade cultural e práticas pedagógicas no contexto do Médio Solimões. Coordenadora de área do PIBID/CAPES. Email: fatimabr2005@hotmail.com; mmoraes@uea.edu.br

124 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: leosulzbachsousa2@gmail.com

26 GRAMÁTICA: OBJETIVOS DO ENSINO-APRENDIZAGEM

MORAES, Maria de Fátima Castro Amorim de¹²⁵

ANAQUIRI, Alvanira Rodrigues¹²⁶

CUNHA, Marcos Rogério Alves¹²⁷

SILVA, Josimar Ferreira¹²⁸

Resumo

O presente trabalho é resultado de pesquisa bibliográfica com a temática, GRAMÁTICA: OBJETIVOS DO ENSINO-APRENDIZAGEM. O maior desafio que se apresenta para o ensino da gramática atualmente é o de provar a sua validade como um recurso auxiliar nas atividades de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. De uma maneira geral, todos continuam a trabalhar as classes de palavras e as funções sintáticas, embora estejam se preocupando menos com a memorização, por parte do aluno, de regras e conceitos (CAMPOS, 2014). Na gramática, três tipos de objetivos são assumidos como principais nas atividades de ensino-aprendizagem de qualquer disciplina: o primeiro, de ordem prática, o segundo, de ordem cultural, e o terceiro, voltado para o desenvolvimento de habilidades cognitivas. O estudo bem orientado da gramática possibilita aos alunos aprenderem a pensar por si mesmos e a formarem seus pontos de vista sobre a língua de forma mais criteriosa, racional e consequente. O objetivo do trabalho foi despertar a empatia dos alunos(as) pela gramática e mostrar a importância de compreender as dificuldades na aplicação de regras e conceitos no ensino. A metodologia do trabalho foi de cunho qualitativo, com debates em sala de aula, leitura, discussões, embasado nos autores (SEVERINO, 2014; LAKATOS, 2013) que complementaram a pesquisa bibliográfica; mediado pela professora e orientadora, que proporcionou com que todos tivessem um vasto conhecimento sobre as dificuldades gramaticais. Destacando-se ainda um relacionamento mais profundo e empático com a Língua Portuguesa, o que, sem dúvida, contribuiu para melhor desempenho como usuário da língua e como futuros educadores na carreira do magistério.

72

Palavras-chave: Gramática. Ensino-aprendizagem. Leitura.

125 Estudou Magistério; Especialização em Psicopedagogia, pela UFRG; Doutora em educação, pela Universidade de Valladolid – UVA – Espanha, título convalidado pela UFC; concursada na área de Linguística, Comunicação e Expressão e Língua Portuguesa, na UEA/CEST; grupos de pesquisa: Educação, Sociedade e Cultura no contexto do Médio Solimões; Trabalho, Mulheres e feminismo na Amazônia – MIRANTE; linhas de pesquisa: Mulheres, linguagem e identidade na Região Amazônica; Formação de professores, pluralidade cultural e práticas pedagógicas no contexto do Médio Solimões. Coordenadora de área do PIBID/CAPES. Email: fatimabr2005@hotmail.com; mmoraes@uea.edu.br

126 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.

127 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.

128 Graduando do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.

27 CLASSIFICAÇÃO DAS PALAVRAS PELA POSIÇÃO DA SÍLABA TÔNICA

MORAES, Maria de Fátima Castro Amorim de¹²⁹LOPES, Adenilza de Assis¹³⁰VELOSO, Elcilane de Lima¹³¹AZEVEDO, Maria Raimunda Moraes¹³²

Resumo

O presente estudo tem como tema: Classificação das palavras pela posição da sílaba tônica, com atividades realizadas na disciplina Metodologia e Prática do Ensino da Língua Portuguesa e da Literatura, direcionado ao Ensino Fundamental. A temática versa conteúdos sobre como ensinar os discentes a pronunciarem as palavras, a identificarem a sílaba tônica nas palavras e seus efeitos na oralidade e na construção de frases. Proporcionaram-se mecanismos criando condições para que o aluno aprenda mais sobre sua língua. Viu-se a importância de conhecer as sílabas tônicas quanto sua classificação no léxico gramatical, definindo, assim, sua divisão em: oxítone, quando a sílaba tônica é a última, paroxítone, quando a penúltima sílaba é a mais forte e proparoxítone, quando é a antepenúltima. Essa classificação ajuda o educando a definir regras sobre a posição da sílaba tônica, preparando-o para a reflexão de dados linguísticos (CAMPOS, 2014; VECCHI, 2009; MARTINO, 2014) O objetivo foi conhecer a tonicidade das palavras; entender seu valor; aprender a forma correta de pronunciá-las. A metodologia do trabalho exigiu pesquisa bibliográfica (MARCONI e LAKATOS, 2013, p.13), pois “A pesquisa é um procedimento formal com método de pensamento reflexivo”. Em síntese, os estudos e sua aplicabilidade ampliaram conhecimentos sobre a sílaba tônica e proporcionou a identificação das sílabas mais fortes e reconhecê-las quando são tônicas e átonas.

73

Palavras-chaves: Gramática. Sílaba Tônica. Aprendizagem.

129 Estudou Magistério; Especialização em Psicopedagogia, pela UFRG; Doutora em educação, pela Universidade de Valladolid – UVA – Espanha, título convalidado pela UFC; concursada na área de Linguística, Comunicação e Expressão e Língua Portuguesa, na UEA/CEST; grupos de pesquisa: Educação, Sociedade e Cultura no contexto do Médio Solimões; Trabalho, Mulheres e feminismo na Amazônia – MIRANTE; linhas de pesquisa: Mulheres, linguagem e identidade na Região Amazônica; Formação de professores, pluralidade cultural e práticas pedagógicas no contexto do Médio Solimões. Coordenadora de área do PIBID/CAPES. Email: fatimabr2005@hotmail.com; mmoraes@uea.edu.br

130 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: adenizaslopes00@gmail.com

131 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: elcilaneloso25@gmail.com

132 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: mrazevedo001@gmail.com



28 ACENTUAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DA ACENTUAÇÃO GRÁFICA

MORAES, Maria de Fátima Castro Amorim de¹³³

SILVA, Deuziane Almeida¹³⁴

OLIVEIRA, Marinêis Candido de¹³⁵

SOARES, Nayandra Fernandes¹³⁶

Resumo

O presente trabalho tem como tema: Acentuação: a importância da acentuação gráfica; acentuação gráfica em nossa língua orienta-se pelos princípios da simplicidade e da clareza, segundo explicações dadas pelo gramático Adriano da Gama Kury (1982). De acordo Autor há dois princípios a serem abordados; o primeiro refere-se ao da simplicidade em que a acentuação gráfica precisa ser aplicada com o menor número possível de palavras. Já no segundo princípio uma palavra deve ser acentuada quando houver necessidade e perceptibilidade em sua pronúncia e coerência no seu significado. As palavras portuguesas, em sua maioria, são paroxítonas e terminam com as vogais –a, -e, -o. Algumas palavras, por serem mais aplicadas na língua, não têm sua sílaba tônica acentuada, como podemos observar em porta, parente, cotovelo. Entretanto, as oxítonas terminadas nessas mesmas vogais, são minoria na língua e adquirem acento: jacarandá, café, lê, avô, pó. As proparoxítonas, também, são em pequeno grupo na língua, e todas recebem um acento gráfico. Existem tanto as proparoxítonas reais, como: década, relâmpago, príncipe, como as ocasionais ou aparentes, como dicionário, série, história, língua. O trabalho teve como objetivos: Discutir com a turma como trabalhar a acentuação gráfica no ensino fundamental; Conhecer as principais regras de acentuação e elaborar métodos de ensino nas séries de 6º ao 9º ano; trabalhar com exercícios que tenham acentuações gráficas. A metodologia do trabalho necessitou de vasta pesquisa bibliográfica (LAKATOS, 2013, SEVERINO, 2017); o trabalho proporcionou a interação do grupo na percepção dos conteúdos; a equipe debateu e buscou métodos diferenciados para serem trabalhados em sala de aula. No final do trabalho todos conseguiram responder de maneira sucinta as atividades propostas nos conteúdos estudados.

74

Palavras-chave: Acentuação. Importância Leitura. Escrita.

133 Estudou Magistério; Especialização em Psicopedagogia, pela UFRG; Doutora em educação, pela Universidade de Valladolid – UVA – Espanha, título convalidado pela UFC; concursada na área de Linguística, Comunicação e Expressão e Língua Portuguesa, na UEA/CEST; grupos de pesquisa: Educação, Sociedade e Cultura no contexto do Médio Solimões; Trabalho, Mulheres e feminismo na Amazônia – MIRANTE; linhas de pesquisa: Mulheres, linguagem e identidade na Região Amazônica; Formação de professores, pluralidade cultural e práticas pedagógicas no contexto do Médio Solimões. Coordenadora de área do PIBID/CAPES. Email: fatimabr2005@hotmail.com; mmoraes@uea.edu.br

134 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: deuzaltin@gmail.com

135 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: marycandido33@yahoo.com

136 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: nayfernandessoares2016@gmail.com

29 A SINTAXE DA ORAÇÃO: OS TERMOS OU CONSTITUINTES ORACIONAIS

MORAES, Maria de Fátima Castro Amorim de¹³⁷ANDRADE, Eliliane Cardoso¹³⁸MOTA, Nadilza Cunha¹³⁹PINHO, Ândria Tamires Cruz de¹⁴⁰

Resumo

O presente trabalho apresenta como tema: A sintaxe da oração: Os termos ou constituintes oracionais; tem como objeto de estudo introdutório, os sintagmas nominais e verbais. O estudo realizado embasa-se em autores como Campos (2014) e Baptista (2010). Os autores definem que esses termos ou constituintes oracionais se apresentam sob a forma de sintagmas, unidades que se relacionam umas com as outras de forma mais sistemática, que distinguem grupos de palavras, que, no interior das frases, formam unidades menores de sentido, e nestas unidades, distinguem ainda mais, a existência de unidades ainda menores, num sequenciamento decrescente da oração à palavra. O trabalho visou conhecer a definição e a importância da sintaxe bem como também, ter conhecimento atividades que devem ser feitas inicialmente sem uma preocupação imediata com a análise convencional da estrutura oracional ou com o emprego da nomenclatura oficial para os termos oracionais ou funções sintáticas: apresentar aos alunos poucas frases dividi-las em partes menores; centralizar as relações entre as partes; subdividir ainda em partes menores, até chegar à palavra; identificar o que há de comum entre os vários grupos que se relacionam com os verbos; criar graficamente uma maneira de representar uma frase com suas divisões sucessivas. A metodologia do trabalho fez uso da pesquisa bibliográfica (LAKATOS, 2010, FIGUEIREDO, 2018). Foi feita exposição, explicação e definição da temática em que abordamos diversas formas de explanação, e atividades diversificadas para melhor compreensão dos sintagmas nominais e verbais dentro de variados contextos. o trabalho proporcionou a integração do grupo no estudo dos conteúdos; os componentes destacaram os pontos principais. Portanto, no final do trabalho, todos os componentes do grupo ampliaram e aprimoraram seus conhecimentos de como iniciar um estudo sintático através de análises dos sintagmas que permeiam os termos ou constituintes da oração.

75

Palavras-chave: Sintagmas nominais. Sintagmas verbais. Atividades.

137 Estudou Magistério; Especialização em Psicopedagogia, pela UFRG; Doutora em educação, pela Universidade de Valladolid – UVa – Espanha, título convalidado pela UFC; concursada na área de Linguística, Comunicação e Expressão e Língua Portuguesa, na UEA/CEST; grupos de pesquisa: Educação, Sociedade e Cultura no contexto do Médio Solimões; Trabalho, Mulheres e feminismo na Amazônia – MIRANTE; linhas de pesquisa: Mulheres, linguagem e identidade na Região Amazônica; Formação de professores, pluralidade cultural e práticas pedagógicas no contexto do Médio Solimões. Coordenadora de área do PIBID/CAPEs. Email: fatimabr2005@hotmail.com; mmoraes@uea.edu.br

138 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: elilyandrade95@gmail.com

139 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: motanadilza@gmail.com

140 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: andriathamires21@gmail.com

30 A IMPORTÂNCIA DA PONTUAÇÃO NA ORALIDADE E NA ESCRITA

MORAES, Maria de Fátima Castro Amorim de¹⁴¹

AULERIANO, Luiz de Oliveira¹⁴²

MOTA, Kerolayne Pacaio¹⁴³

REBOUCAS, Raquel Cardoso¹⁴⁴

Resumo

O presente estudo tem como tema: A importância da pontuação na oralidade e na escrita. Analisou-se a importância da pontuação nas séries iniciais, mostrando como o professor deve trabalhar com os alunos os sinais de pontuação. No texto estudado a autora relata às várias atividades e metodologias para a aplicação do ensino da pontuação, discorrendo sobre algumas dificuldades enfrentadas pelos alunos no estudo desse conteúdo, dando também exemplos de atividades que lidem com a entonação, a expressividade e a criatividade dos alunos como: leitura de histórias, produção de textos, dramatizações e exercícios práticos sobre o uso de cada sinal de pontuação. Campos (2014) alude que, [...] “a compreensão sobre grande parte dos usos dos sinais de pontuação implica o conhecimento da relação entre os termos oracionais” [...] (p.62). O objetivo deste trabalho consiste em mostrar a importância dos sinais de pontuação na oralidade e na escrita, pois foi verificada a dificuldade dos alunos e das alunas nas produções textuais e nos discursos orais. A metodologia do trabalho foi realizada através de pesquisas bibliográficas baseada nos estudos de Campos (2014) e Vecchi e Gleria (2009), que ressaltam sobre o estudo da pontuação na entonação e na escrita; mediado pela professora, foi feita exposição e apresentação do trabalho na turma do 5º período de Letras-noturno. Portanto, o estudo propôs conhecimento de novos métodos de ensino e aprendizagem em relação às atividades e metodologias nas séries iniciais.

76

Palavras-chave: Pontuação. Ensino. Metodologia. Língua Portuguesa.

141 Estudou Magistério; Especialização em Psicopedagogia, pela UFRG; Doutora em educação, pela Universidade de Valladolid – UVA – Espanha, título convalidado pela UFC; concursada na área de Linguística, Comunicação e Expressão e Língua Portuguesa, na UEA/CEST; grupos de pesquisa: Educação, Sociedade e Cultura no contexto do Médio Solimões; Trabalho, Mulheres e feminismo na Amazônia – MIRANTE; linhas de pesquisa: Mulheres, linguagem e identidade na Região Amazônica; Formação de professores, pluralidade cultural e práticas pedagógicas no contexto do Médio Solimões. Coordenadora de área do PIBID/CAPES. Email: fatimabr2005@hotmail.com; mmoraes@uea.edu.br

142 Graduando do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.. E-mail: luizoliveira21@hotmail.com

143 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: kerolayne_mota@hotmail.com

144 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: reboucasr@gmail.com

31 SÍLABA: CONCEITOS E CLASSIFICAÇÃO

MORAES, Maria de Fátima Castro Amorim de¹⁴⁵ARAÚJO, Ana Kely da Silva¹⁴⁶RAMOS, Jean Leocádio¹⁴⁷NASCIMENTO, Marília Samy Meireles¹⁴⁸

Resumo

O presente trabalho tem como tema: Sílabas, Conceitos e Classificação; estuda-se a noção da sílaba, trabalhando com a escrita das palavras de maneira lúdica, por meio de atividades orais e também escritas a partir de exercícios para a complementação do assunto, possibilitando aos alunos reformularem seus pontos de vistas de forma significativa. Pôde-se, também, refletir sobre a formação de novas palavras, com o acréscimo ou retirada de morfemas em uma sílaba formando outras cognatas ou não, como podemos exemplificar na palavra gato, que na retirada do g e no acréscimo do r, forma a palavra rato. Podemos exemplificar com o trava-língua, de maneira bem rápida e clara, uma sequência de sons difíceis de falar: Joguei jaca no joelho do Juju, jantei jiló e jabuticaba e juntei jornais na janela do Jeremias (CAMPOS, 2014). A proposta do professor foi trabalhar em duplas para que um ajude o outro na atividade, dando-lhes a competência e autonomia na troca e reformulação de ideias, com mediação da professora, através das leituras em equipes e debates, tornando-se muito interessante, favorecedor e significativo o compartilhamento de ideias; levar aos alunos as semelhanças e diferenças entre as palavras de acordo com os critérios escolhidos, a tonicidade das sílabas e as regras de acentuação gráfica; esse momento de aprendizagem foi bastante lúdico. O trabalho foi feito a partir de pesquisa bibliográfica, através da qual foi possível melhor compreensão do tema (LAKATOS, 2014). Portanto, o principal papel do professor é assegurar a aprendizagem do aluno, inicialmente através de procedimentos como; quantas sílabas as palavras que lhes foram apresentadas possuem, reforçar a percepção das sílabas das palavras e, por outro lado, trabalhar o aprendizado das convenções ortográficas.

77

Palavras-chave: Gramática. Sílaba. Didática.

145 Estudou Magistério; Especialização em Psicopedagogia, pela UFRG; Doutora em educação, pela Universidade de Valladolid – UVA – Espanha, título convalidado pela UFC; concursada na área de Linguística, Comunicação e Expressão e Língua Portuguesa, na UEA/CEST; grupos de pesquisa: Educação, Sociedade e Cultura no contexto do Médio Solimões; Trabalho, Mulheres e feminismo na Amazônia – MIRANTE; linhas de pesquisa: Mulheres, linguagem e identidade na Região Amazônica; Formação de professores, pluralidade cultural e práticas pedagógicas no contexto do Médio Solimões. Coordenadora de área do PIBID/CAPES. Email: fatimabr2005@hotmail.com; mmoraes@uea.edu.br

146 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: anakelytf@gmail.com

147 Graduando do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: selva.jean@hotmail.com

148 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: dommeirelles23@gmail.com

32 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA O ESTUDANTE COM SURDEZ

LOPES, Adenilza de Assis¹⁴⁹
ARAÚJO, Monica Dias de¹⁵⁰

Resumo

O presente trabalho consiste em relatar uma experiência na disciplina Língua de Sinais Brasileira, no ano de 2017, realizada por um grupo de 11 acadêmicos do 4º Período do Curso de Licenciatura em Letras no Centro de Estudos superiores de Tefé – CEST, da Universidade do estado do Amazonas - UEA. A temática abordada foi “Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com Surdez”. Trata-se de um de um livro, de Mirlene Ferreira Macedo Damázio, publicado no ano de 2005, para apresentação de um seminário. Essa obra, classificada como de suma importância no âmbito educacional, expõe conceitos interessantes a respeito da Inclusão de pessoas surdas, discorre também, acerca da Educação escolar da pessoa surda. O objetivo geral: conhecer os momentos didáticos pedagógicos voltados para os estudantes com surdez. De modo específico, corroborar com a formação inicial dos acadêmicos do curso de Letras; conhecer práticas inclusivas voltadas para o estudante surdo. Foi utilizado recursos tecnológicos midiáticos como: computador, data show entre outros. O aporte teórico consta de: Goldfeld (2002), Damázio (2005), que aborda a educação de pessoas com surdez. As autoras enfatizam uma educação de qualidade com aulas contextualizadas, recursos e apoios para contribuir com processo de ensino e de aprendizagem do estudante surdo que por sua vez, busca compreender o mundo tentando transformá-lo e torna-lo acessível e habitável para a construção de sua identidade. Os procedimentos metodológicos foram: leitura, estudo em grupo, organização de slides e apresentação em plenária com música em LIBRAS e debates. Entre os resultados destacamos os conhecimentos sobre as obras bem como as organização dos momentos didáticos pedagógicos das pessoas com surdez. Entre os entre os atendimentos que os estudantes têm direitos estão: os atendimentos em Libras; de Libras e de Língua portuguesa na modalidade escrita.

78

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Estudante com surdez. Inclusão.

149 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. Email: adenilzaslopes00@gmail.com

150 Professora de Libras e Educação Especial da Universidade do Estado do Amazonas/ Centro de Estudos Superiores de Tefé. Com Mestrado em Educação pela Linha de Saberes Culturais e Educação na Amazônia- UEPA. Pedagoga – Especialista em Língua de Sinais Brasileira, Especialista em Planejamento e Gestão do Desenvolvimento Regional e Especialista em Metodologias Inovadoras Aplicadas a Educação, na Especificidade Educação Especial e Inclusiva. Pesquisadora da Rede de Educação Inclusiva na Amazônia Paraense e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação nos Contextos Amazônicos - EDUCA, na linha de pesquisa: Educação Inclusiva e Acessibilidade do Centro de Estudos Superiores de Tefé-AM. E-mail: monicadiasm@ yahoo.com.br

33 IRACEMA: ENCONTRO ENTRE O VELHO E O NOVO MUNDO

PARENTE, Feliciano Cândido¹⁵¹NASCIMENTO, Sabrine Souza¹⁵²NUNES, Jessé de Lima¹⁵³SILVA, Eliazar Brandão da¹⁵⁴

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo apresentar a adaptação em vídeo do Romance Iracema, uma obra de ficção, de um dos principais autores do período romântico, José de Alencar, apresentado à disciplina Estudos Temáticos em Literatura Brasileira II, realizado por alunos do 5º período do curso de Letras no segundo semestre de 2017. A temática abordada é “Iracema: o velho e o novo mundo”, publicada em 1865, e classificada como romance histórico e indianista, que expõe o envolvimento de um branco colonizador com uma índia colonizada. O romance abrange um processo de identidade nacional, através do cruzamento de um europeu e uma índia, gerando assim o filho, resultando na raça brasileira. O objetivo do trabalho é motivar o leitor a conhecer e compreender a obra através da adaptação em vídeo, essa utilizada por meio de recursos tecnológicos tais como: computador, celular digital, câmera digital, etc. O embasamento teórico do trabalho se sustenta por autores que dialogam com o movimento romântico: Antônio Candido (2011), trazendo à tona a valorização do nacionalismo, e Nejar (2011) que faz alusão sobre os aspectos inovadores em busca de uma nova identidade e Valente (1997), qual alude que atualmente o mundo exige um profissional crítico, criativo com capacidade de pensar, aprender a aprender e trabalhar em grupo. A metodologia do trabalho consistiu em fazer uma leitura da obra e o resumo escrito realizado pelos participantes do romance “Iracema”, fazendo uma pequena adaptação de filmagens da obra em vídeo, e a produção do mesmo. O resultado parcial do trabalho foi de suma importância para o conhecimento do professor em formação, pois possibilitou conhecer uma obra que até então formou uma nova identidade a nação brasileira, através da mistura de raças.

79

Palavras-chave: Literatura. Romance. Vídeo.

151 Mestre em letras (UFAC). Professor auxiliar da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). E-mail: parentefeliciano@gmail.com.

152 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. Bolsista do PIBID. E-mail: sabrinenascimento23@gmail.com

153 Graduando do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: jessenunestf@gmail.com

154 Graduando do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.. E-mail: lazinhof04@gmail.com

34 BRÁS CUBAS: CURTA METRAGEM

PARENTE, Feliciano Cândido¹⁵⁵ANDRADE, Eliliane Cardoso¹⁵⁶MOTA, Nadilza Cunha¹⁵⁷PINHO, Ândria Tamires Cruz de¹⁵⁸

Resumo

O presente trabalho é constituído do relato de uma experiência do ensino de Literatura na disciplina Estudos Temáticos em Literatura Brasileira II, no ano de 2017, realizado por três acadêmicas do Curso de Licenciatura em Letras no Centro de Estudos superiores de Tefé – CEST, da Universidade do estado do Amazonas - UEA. O trabalho apresenta como temática a obra: Brás Cubas- Curta metragem, narrado em primeira pessoa por um personagem já morto, que começa descrevendo seus últimos dias de vida para depois voltar para seu nascimento e infância tecendo críticas à questão social pelo modo de vida fácil que levava. A atividade objetiva tornar a Literatura uma disciplina que desperte participação e interesse por parte do leitor fazendo uso de ferramentas tecnológicas e midiáticas como: celular digital, câmera digital, editor de imagens e computador. O subsídio teórico é formado por: Antônio Cândido (2011) que introduz a Literatura como uma disciplina de suma importância na formação do ser humano; Petit (2008) que diz que o leitor que começa a ser trabalhado pela obra, pois estabelece com ela uma espécie de ligação; Moran (1995), que evidencia o uso do vídeo como uma ferramenta metodológica enriquecedora dentro da sala de aula; Dolz (2004), que sua teoria direciona todas as etapas de realização dessa atividade pedagógica. A metodologia requer leitura, análise e resumo escrito da obra por todas as componentes da equipe; realização de uma mini oficina de filmagens e elaboração de um curta metragem; organização de um script para as filmagens selecionadas das cenas que fazem parte do resumo, edição e produção do vídeo. Os resultados parciais atingidos pelos professores em formação consistem no enriquecimento literário de conhecimentos sobre a obra abordada, relacionando os fatos da narrativa com a situação social da época e dialogando o romance com outras obras literárias estudadas.

80

Palavras-chave: Literatura. Brás Cubas. Curta-metragem.

155 Mestre em letras (UFAC). Professor auxiliar da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). E-mail: parentefeliciano@gmail.com

156 Graduada do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: elilyandrade95@gmail.com

157 Graduada do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: motanadilza@gmail.com

158 Graduada do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: andriathamires21@gmail.com

35 PROJETO IANE: PRODUTIVIDADE E INCLUSÃO

ARAÚJO, Monica Dias de¹⁵⁹

Resumo

Este trabalho apresenta alguns pontos referentes ao Projeto de Produtividade Acadêmica intitulado: Inclusão de Acadêmicos com Necessidades Específicas – IANE. O projeto teve início no ano de 2016 e está vinculado à linha de pesquisa, Educação Inclusiva e Acessibilidade do grupo de pesquisa, Educação em Contextos Amazônicos - EDUCA - UEA do Centro de Estudos Superiores de Tefé, do qual faço parte. O objetivo é: Apoiar o processo de inclusão de acadêmicos com necessidades específicas nos cursos de Licenciaturas. Neste trabalho especificamente o objetivo é apresentar alguns resultados alcançados até este momento de aplicação do projeto. Para a aplicação do projeto alguns procedimentos metodológicos foram adotados como: levantamento bibliográfico, pesquisa no banco de teses e dissertações da CAPES, convite aos colegiados e acadêmicos, reuniões com acadêmicos e professores entre outros. A pesquisa constitui-se de uma pesquisa Participante de Análise qualitativa e abordagem Crítico - Dialética. Algumas autoras como Mantoam (2003) e Glat (2007), encontram-se entre os referenciais teóricos que fundamentam a pesquisa. Participam da pesquisa 3 (três) acadêmicos em condição de deficiência. Entre os resultados parciais destacam-se a necessidade de mais apoios os acadêmicos e professores no que se refere ao processo de inclusão. Assim, por meio do projeto IANE há o desenvolvimento de palestras, orientações com os professores e encontros semanais com os acadêmicos para apoiá-los no processo de escolarização na tentativa de diminuir os índices de reprovação dos acadêmicos com necessidades específicas. Há também a organização de eventos para problematizar e debater a exclusão e inclusão no Ensino Superior e na Educação Básica.

81

Palavras-chave: Inclusão. Acadêmicos. Licenciaturas.

159 Professora de Libras e Educação Especial da Universidade do Estado do Amazonas/ Centro de Estudos Superiores de Tefé. Com Mestrado em Educação pela Linha de Saberes Culturais e Educação na Amazônia- UEPA. Pedagoga – Especialista em Língua de Sinais Brasileira, Especialista em Planejamento e Gestão do Desenvolvimento Regional e Especialista em Metodologias Inovadoras Aplicadas a Educação, na Especificidade Educação Especial e Inclusiva. Pesquisadora da Rede de Educação Inclusiva na Amazônia Paraense e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação nos Contextos Amazônicos - EDUCA, na linha de pesquisa: Educação Inclusiva e Acessibilidade do Centro de Estudos Superiores de Tefé-AM. E-mail: monicadiasm@ yahoo.com.br



36 O GÊNERO TEXTUAL DISSERTAÇÃO ARGUMENTATIVA NO 9º ANO DO ENSINO/APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA EM JAPURÁ/AM

ARMAS, Cilany Monteiro ¹⁶⁰ALVES, Abildes Filgueira ¹⁶¹MONTEIRO, Rosineide Rodrigues¹⁶²

Resumo

O presente trabalho apresenta os resultados finais de um projeto de pesquisa que tem como temática o gênero textual dissertação argumentativa na Língua Portuguesa em Japurá/AM e como objetivo geral mostrar as contribuições do gênero textual dissertação argumentativa no processo ensino/aprendizagem dos alunos tanto na leitura quanto na escrita. O objetivo foi traçado quando se detectou que eles tinham dificuldades na escrita de textos argumentativos, por isso a opção na escolha do respectivo gênero. Com base nos PCN (1998), Magalhães (2005) e Therezo (2006), ressaltamos que o texto dissertativo argumentativo tem as seguintes estruturas: introdução, desenvolvimento e conclusão as quais devem ser conectadas às demais partes do texto através da coerência e da coesão entre os parágrafos ajustados entre si, para que eles tenham sentido. Esse gênero é uma categoria gramatical expressa do texto opinativo, e sua organização defende um ponto de vista em relatar com firmeza sobre o assunto abordado através do convencimento do leitor sobre a opinião exposta. A metodologia guiou-se pela pesquisa de campo com levantamento bibliográfico à luz de Lakatos (2010) e Severino (2007), bem como pela técnica da observação participante, pelo questionário e oficina. A amostra foi composta pelo público alvo formado por dois professores de Língua Portuguesa e uma turma de dez alunos do 9º ano do ensino fundamental. Os resultados mostram que os alunos investigados tinham acesso restrito a textos dessa natureza, por isso, na hora da produção textual, apresentavam dificuldades para argumentar e organizar suas ideias, todavia, ao se familiarizem com o gênero em questão, minimizaram as lacunas na leitura e escrita. Portanto, é necessário enfatizar que o gênero traz contribuições relevantes aos discentes na comunicação oral e escrita, na ampliação das ideias, na defesa de um ponto de vista, na utilização efetiva da língua materna e no acesso às universidades públicas.

82

Palavras-chave: Gênero textual. Dissertação argumentativa. Língua Portuguesa.

160 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.

161 Graduando do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.

162 Especialista em Didática do Ensino Superior pela Faculdade de Educação da Serra (FASE) no Espírito Santo/ES. Graduada em Letras pela Universidade Federal do Estado do Amazonas - UFAM. Professora auxiliar da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). E-mail: rmonteiro@uea.edu.br



37 LEITURA E ESCRITA COMO AUXÍLIO PARA O LETRAMENTO DISCENTE NO 6º ANO EM UMA ESCOLA DE JAPURÁ-AM

BENJAMIN, Edjanes Carvalho¹⁶³
FONSECA, Fábson de Almeida¹⁶⁴
MONTEIRO, Rosineide Rodrigues¹⁶⁵

Resumo

O resumo apresenta os resultados finais do projeto de pesquisa que tem como temática a leitura e escrita como auxílio para o letramento discente no 6º ano em uma escola de Japurá- AM, objetivando refletir acerca do processo de leitura e escrita na sala de aula do 6º ano do Ensino Fundamental, considerando que elas são importantes para o letramento do educando tanto no contexto familiar, quanto no social. Com base em Kleiman (1995), Freire (2009) e Soares (2009), enfatizamos que a leitura tem sido ao longo do tempo um fator importante na vida profissional, cultural e social de cada sujeito. No contexto familiar, a prática da leitura está presente o tempo todo, quando os pais pedem para o filho ir ao supermercado comprar um objeto qualquer. Isso exige a necessidade deste indivíduo ler informações sobre o produto para realizar a compra. No meio social e na sala de aula, não é diferente, os alunos incessantemente precisam lidar com inúmeras leituras. Também reiteramos que os discípulos já trazem para a sala de aula seus conhecimentos de mundo. A metodologia foi guiada pela pesquisa de campo com levantamento bibliográfico baseado em Figueiredo (2008) e Chizzotti (2010), pela abordagem quanti-qualitativa e pelas técnicas como a observação participante, o questionário e a oficina. Na amostra o público alvo foi formado por 01 professor de língua portuguesa e 09 alunos de 01 turma de 30 integrantes do 6º ano. Os resultados indicam que o ensino referente à leitura e à escrita não é adequado no âmbito escolar, pois ainda falta muito para que os professores alcancem a qualidade desejada para o letramento discente. Assim, para que a leitura se torne uma prática social, é indispensável que também se torne uma prática diária no ambiente escolar, o que, sem dúvida, contribui para o letramento.

83

Palavras-chave: Leitura e escrita. Letramento. Japurá-AM.

163 Graduando do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: EdjanesBenjamim2020@gmail.com

164 Graduando do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.. E-mail: EdjanesBenjamim2020@gmail.com

165 Especialista em Didática do Ensino Superior pela Faculdade de Educação da Serra (FASE) no Espírito Santo/ES. Graduada em Letras pela Universidade Federal do Estado do Amazonas - UFAM. Professora auxiliar da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). E-mail: rmonteiro@uea.edu.br



38 FAMÍLIA/ESCOLA: DESAFIOS E IMPORTÂNCIA DESSA RELAÇÃO NO 6º ANO DE UMA ESCOLA ESTADUAL EM JAPURÁ- AM

SILVA, Walderlene Monteiro da ¹⁶⁶
SANTOS, Maria de Fátima Oliveira ¹⁶⁷
MONTEIRO, Rosineide Rodrigues¹⁶⁸

Resumo

Este trabalho é proveniente do projeto de pesquisa que tem como temática Família/escola: os desafios e importância dessa relação no 6º ano do ensino fundamental de uma Escola Estadual em Japurá- AM e busca analisar a participação efetiva da família na escola como fator importante no ensino aprendizagem dos filhos. Seguindo as concepções da LDB (1996) e Cury (2003), ressaltamos que a família tem o papel importante nesse processo ensino aprendizagem de seus filhos, tendo interação entre os membros da escola, que fazem parte desse contexto. Nesse sentido, a escola e a família devem ter uma relação de parceria, amabilidade e confiança na intenção de que essa proximidade gere benefícios aos filhos para que eles se tornem alunos melhores. Caso contrário, à falta de participação ativa da família na escola é um problema que dificulta na aprendizagem dos alunos. A metodologia foi guiada pela pesquisa de campo com levantamento bibliográfico baseado em Figueiredo (2008) e Rey (2005), pela abordagem qualitativa e pelas técnicas como a observação participante, o questionário misto, entrevista e oficina. O trabalho traz a pesquisa exploratória que avalia a realidade das famílias e o porquê de elas não serem participantes desse cenário. Os resultados sinalizam que a não participação da família no contexto escolar causa consequências danosas ao aprendizado do educando, a evasão escolar e desrespeito pelos próprios professores, dentre outros. Dessa maneira, é imprescindível a manutenção do elo família e escola através de laços harmoniosos. A instituição escolar e a instituição familiar se tornam imprescindíveis para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, pois cada instituição deve fazer sua parte nesse contexto escolar. Portanto, com essa conduta, se estabelece um grande elo entre as mesmas, possibilitando que as práticas pedagógicas tenham dinâmica, sejam decisivas e os problemas compartilhados, levando em conta o respeito e a autonomia.

84

Palavras-chave: Família e Escola. Desafios. Japurá/AM.

166 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: Wal38msilva@gmail.com

167 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: Oliveira.ft2017@hotmail.com

168 Especialista em Didática do Ensino Superior pela Faculdade de Educação da Serra (FASE) no Espírito Santo/ES. Graduada em Letras pela Universidade Federal do Estado do Amazonas - UFAM. Professora auxiliar da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). E-mail: rmonteiro@uea.edu.br

39 A FUNÇÃO DA ESCOLA NO PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO COM NECESSIDADES ESPECIAS NAS SÉRIES INICIAIS

PANTOJA, Naiane Farias¹⁶⁹
MONTEIRO, Rosineide Rodrigues¹⁷⁰

Resumo

Este resumo é resultado final de uma pesquisa de campo que tem como temática a função da escola no processo de inclusão do aluno com necessidades especiais nas séries iniciais no Município de Japurá-AM, por isso o objetivo geral é verificar como a escola e os demais discentes, sem deficiência, acolhem o aluno com necessidades especiais. Seguindo o ponto de vista de Beyer (2001) e Mantoan (2011), ressaltamos que no Brasil, historicamente, as pessoas com necessidades especiais vêm sendo excluídas do espaço escolar onde tem se efetivado a aquisição da linguagem oral e escrita daqueles que frequentam as classes regulares. Sabemos que é um grande desafio transformar a escola comum, porém, esta é a escola para todos e de todos. O processo de inclusão das pessoas com necessidades especiais numa instituição de ensino é considerado um desafio. Temos, pois, que transformar suas práticas educativas, vencendo os desafios. A metodologia foi guiada pela pesquisa de campo com levantamento bibliográfico baseado em Severino (2007), Figueiredo (2008), pela abordagem quanti-qualitativa, pelo estudo de caso, e pelas técnicas como a observação participante e o questionário. Na amostra o público alvo foi composto por 01 professora de língua portuguesa e 01 aluno de uma turma de 39 integrantes do 6º ano com idade de 10 e 11 anos. Os resultados apontam que o processo de inclusão, tido como lei, requer profissionais aptos para desenvolvê-lo com qualidade e competência, no entanto, nos institutos educacionais de Japurá/AM, há uma carência incalculável de professores que não têm qualificação para atender crianças com necessidades especiais e, isso faz com que as poucas crianças que estão matriculadas sejam pouco assistidas. Portanto, salientamos que a inclusão no município de Japurá-AM ainda é um tabu, pois há muitas crianças com necessidades especiais que se encontram fora do ambiente escolar, perdendo assim o direito de receber uma educação adequada e necessária para a construção de sua identidade.

85

Palavras-chave: Normas de publicação. Resumo. Publicação.

169 AGraduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.

170 Profª Me. Do Curso de Letras, atuando na área da linguística, Língua Portuguesa e Comunicação e Expressão



40 O ENSINO MÉDIO PRESENCIAL MEDIADO POR TECNOLOGIA NA ESCOLA ESTADUAL SANTA RITA NA ZONA URBANA DO MUNICÍPIO DE JAPURÁ-AM

SOLART, Ricélia dos Santos¹⁷¹
SILVA, Vanilson Monteiro da¹⁷²
MONTEIRO, Rosineide Rodrigues¹⁷³

Resumo

O resumo versa acerca do resultado final do projeto de pesquisa que tem como temática O Ensino Médio Presencial Mediado por Tecnologia na Escola Estadual Santa Rita na zona urbana do município de Japurá-AM. O objetivo geral propõe-se refletir sobre os limites e as possibilidades no processo de ensino aprendizagem dos docentes e discentes do Ensino Médio presencial mediado por tecnologia na referida escola. Amparados na concepção de Moran (2000) e Munhoz (2011) compreendemos que a educação, hoje, tende a ser tecnológica, por isso exige entendimento e interpretação, tanto dos docentes quanto dos discentes. Para tanto, entende-se também que deva existir uma política consistente e permanente no sentido de formar continuamente os profissionais, porque ter acesso a uma tecnologia de última geração requer conhecimento para utilizá-la. Nesse contexto, refletiremos sobre a função da Plataforma Tecnológica IPTV que operacionaliza a metodologia do Ensino Presencial Mediado levando a todos os alunos, e em todas as salas de aulas, a mesma formação em tempo real e interatividade entre seus envolvidos. Mas até que ponto essa forma de ensino é suficiente? A metodologia norteou-se pela pesquisa de campo com levantamento bibliográfico baseado em Gil (2000) e Figueiredo (2009). O método e as técnicas usadas foram à abordagem qualitativa, a observação participante, o questionário e a entrevista. A amostra envolveu cinco alunos da 1^a a 3^a série do ensino médio tecnológico e quatro professores. Os resultados sinalizam que esse processo que ocorre à distância por meio de tecnologia, num ritmo acelerado, exige uma atenção redobrada, por parte dos alunos que moram em municípios distantes, para interagir e construir seu conhecimento. Portanto, é necessário refletir sobre os limites e possibilidades desse estudo como uma ação desigual comparada à modalidade presencial e, nesse caso, percebe-se que os desafios são complexos, até que sejam atingidos os índices qualitativos.

86

Palavras-chave: Ensino Médio Presencial. Tecnologia. Japurá-AM.

171 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail:Riceliasolart@hotmail.com

172 Graduando do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: Nilsomonteiro@hotmail.com

173 Especialista em Didática do Ensino Superior pela Faculdade de Educação da Serra (FASE) no Espírito Santo/ES. Graduada em Letras pela Universidade Federal do Estado do Amazonas - UFAM. Professora auxiliar da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). E-mail: rmonteiro@uea.edu.br



41 EVASÃO ESCOLAR E GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA: REALIDADE E PERSPECTIVAS NO 9º ANO DA ESCOLA MARIA MONTEIRO EM JAPURÁ – AM

MONTEIRO, Valcirlene da Silva¹⁷⁴
MONTEIRO, Rosineide Rodrigues¹⁷⁵

Resumo

O resumo apresenta os resultados finais de um projeto de pesquisa que tem como temática a evasão escolar e a gravidez na adolescência: realidade e perspectivas no 9º ano da escola Maria Monteiro em Japurá – AM e como objetivo geral mostrar que a educação é um direito de todos que deve ser respeitado através da inserção das políticas públicas voltadas para o bem-estar das adolescentes grávidas. Seguindo o ponto de vista dos PCN (1997), LDB (ano) e Brasil (2000) salientamos que a educação é um direito de todos, que deve ser respeitado, inclusive, pelo próprio educando. A perspectiva que se defende é que a sociedade civil, ao lado do Estado, também se responsabilize pela garantia dos direitos à educação, saúde e segurança, entre outros. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação em seu artigo 2º diz que a educação é dever da família e do Estado, todavia, isso é negado às adolescentes, quando elas evadem da escola, devido a uma gravidez indesejada causada pela falta de informação. A metodologia se constituiu pelo levantamento de cunho bibliográfico norteado em Figueiredo (2008) e Lakatos (2010), pela abordagem quanti-qualitativa e pelas técnicas como observação participante, palestras e questionário direcionado aos discentes e à docente. A amostra foi composta por uma professora de língua portuguesa formada no Normal Superior na Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e por uma turma de 35 alunos de classe baixa do 9º ano do ensino fundamental com a faixa etária de 14 a 15 anos. Os resultados indicam que a gravidez é um problema alarmante que cresce há anos na escola, causando a desistência dos estudos pelas adolescentes. Pelo exposto, enfatizamos que isso é de responsabilidade de todos que primam por uma educação mais igualitária com respeito aos direitos humanos e minimização da gravidez precoce em Japurá/AM.

87

Palavras-chave: Evasão escolar. Gravidez na adolescência. Japurá/AM.

174 Graduada do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.

175 Especialista em Didática do Ensino Superior pela Faculdade de Educação da Serra (FASE) no Espírito Santo/ES. Graduada em Letras pela Universidade Federal do Estado do Amazonas - UFAM. Professora auxiliar da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). E-mail: rmonteiro@uea.edu.br



42 ARTIGO DE OPINIÃO: UMA FERRAMENTA PARA O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL E DESENVOLVIMENTO DA REFLEXÃO CRÍTICA, ATRAVÉS DAS VIVÊNCIAS DOS DISCENTES, NA ESCOLA ESTADUAL SANTA THEREZA

SALVADOR, Julline da Silva¹⁷⁶
NOGUEIRA, Alessandra Barbosa¹⁷⁷
SILVA, Jainy Bandeira da¹⁷⁸
CUNHA, Francisca da Silva¹⁷⁹
SCHWAMBORN, Núbia Litaiff Moriz¹⁸⁰

Resumo

O presente banner tem como objetivo geral apresentar o projeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, que está sendo desenvolvido na Escola Estadual Santa Thereza, localizada em Tefé/AM. O projeto, cuja temática versa sobre o uso do gênero textual: artigo de opinião como ferramenta pedagógica, está vinculado ao subprojeto de Letras, do Centro de Estudos Superiores de Tefé – CEST/UEA. Considerando que um artigo de opinião é um texto que expressa, sobretudo, o pensamento ideológico e a opinião de seus autores, foram selecionados vários temas relacionados ao cotidiano e às vivências dos discentes do 9º ano da escola referida. Através do desenvolvimento do trabalho, pretendeu-se contribuir para a formação da criticidade dos alunos, além de possibilitar o desenvolvimento das competências e habilidades de leitura e de produção textual do público-alvo. Em concordância com Boff; Koche; Marinello (2007), que afirmam que “o essencial para utilização em sala de aula, são as diferentes experiências didáticas”, a metodologia refere-se ao uso dos artigos de opinião sobre temas de interesse dos discentes como ferramenta pedagógica para o trabalho diferenciado que resulte no desenvolvimento de competências e habilidades da leitura e da escrita. Sobre a escolha do gênero textual, de acordo com Moirand (1999), concebemos o artigo de opinião como um “gênero de enunciação subjetiva”, portanto, através da socialização dos temas dos textos selecionados, foi possível desenvolver o senso crítico dos alunos, através da leitura de temas como “A violência contra a mulher” e outros temas atuais relacionados às vivências dos alunos. Os textos serviram de motivação para o trabalho de produção textual e, como resultados parciais, consideramos que os debates foram bastante profícuos e dinâmicos. Constatamos ainda que os alunos expressaram suas opiniões de forma clara, e gradativamente, tivemos a participação de todos os envolvidos no trabalho.

88

Palavras-chave: Artigo de Opinião. Ferramenta Pedagógica. Produção Textual e Criticidade.

176 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: vozdauniversidade@gmail.com

177 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: vozdauniversidade@gmail.com

178 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: vozdauniversidade@gmail.com

179 Licenciada em Letras (CEST/UEA); Professora de Língua Portuguesa, da Escola Estadual Santa Thereza, SEDUC/Tefé; Supervisora de área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES.

180 Docente do Colegiado de Letras, do Centro de Estudos Superiores de Tefé/Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA; Coordenadora do projeto de extensão “A Universidade em Destaque pelas Ondas do Rádio – Programa A Voz da Universidade”. (SISPROJ nº. 42061). E-mail: nmoriz@uea.edu.br





43 COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO ATRAVÉS DO PROJETO DE EXTENSÃO “A UNIVERSIDADE EM DESTAQUE PELAS ONDAS DO RÁDIO – PROGRAMA A VOZ DA UNIVERSIDADE” - (SISPROJ Nº. 42061)

AULERIANO, Luiz de Oliveira¹⁸¹
CRUZ DE PINHO, Andria Tamires¹⁸²
FEITOSA, Fabrício¹⁸³
COSTA, Conceição Lemos¹⁸⁴
MOTA, Kerolayne Pacaio¹⁸⁵
OLIVEIRA, Luciele Lopes de¹⁸⁶
REBOUÇAS, Raquel Cardoso¹⁸⁷
RODRIGUES, Ingrid da Costa¹⁸⁸
VALÉRIO, Franklin Pantoja¹⁸⁹
SCHWAMBORN, Núbia Litaiff Moriz¹⁹⁰

Resumo

O presente banner versa sobre o projeto A Universidade em Destaque pelas Ondas do Rádio, que integra o programa de rádio “A Voz da Universidade”, veiculado aos sábados, das 12h às 13h, pela Rádio Educação Rural de Tefé, a pioneira no serviço de comunicação no nosso município. Através do projeto de extensão mais antigo e atuante do Centro de Estudos Superiores de Tefé – CEST, primordialmente, objetiva-se promover a interação entre a comunidade acadêmica e tefeense. O projeto é relevante e está voltado para o tripé “ensino, pesquisa e extensão”, visto que possibilita a interdisciplinaridade entre os saberes e a partilha democrática de conhecimentos, através da participação no programa, dos docentes e universitários do CEST, representantes de instituições e comunitários de diferentes áreas do conhecimento. Sobre a relevância da comunicação, de acordo com Freire (1967), o homem deve não somente estar em contato com o mundo, mas estar intimamente integrado a ele. Assim, ao integrar-se ao mundo, o homem é capaz de transformar a realidade na qual está inserido e promover a comunicação. Sobre as atividades desenvolvidas, destacamos a apresentação do Programa radiofônico, a divulgação das notícias e ações do CEST, organização de entrevistas, possibilitando para a comunidade tefeense o acesso e partilha de informações diversas, além da divulgação de atividades e projetos da Universidade do

89

181 Graduando do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: vozdauniversidade@gmail.com

182 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: vozdauniversidade@gmail.com

183 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: vozdauniversidade@gmail.com

184 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: vozdauniversidade@gmail.com

185 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: vozdauniversidade@gmail.com

186 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: vozdauniversidade@gmail.com

187 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: vozdauniversidade@gmail.com

188 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: vozdauniversidade@gmail.com

189 Graduando do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: vozdauniversidade@gmail.com

190 Docente do Colegiado de Letras, do Centro de Estudos Superiores de Tefé/Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA; Coordenadora do projeto de extensão “A Universidade em Destaque pelas Ondas do Rádio – Programa A Voz da Universidade”. (SISPROJ nº. 42061). E-mail: nmoriz@uea.edu.br



Estado do Amazonas – UEA. Como resultados satisfatórios, constata-se uma melhoria acentuada quanto à comunicação e expressão oral dos integrantes; uma motivação acadêmica e profissional, visto que hoje, um número considerável de integrantes trabalha nas rádios comerciais do município, devido à experiência no projeto, desenvolvido em parceria com a Rádio Educação Rural de Tefé; além da apresentação de comunicação oral e banners, em eventos nacionais e, sobretudo, a efetiva interação entre a comunidade tefeense e acadêmica, através das ondas do rádio.

Palavras-chaves: Comunicação e Interação. Projeto de extensão. CEST/UEA.

44 PROJETO DE ENSINO “A MAGIA DA LITERATURA”

AULERIANO, Luiz de Oliveira¹⁹¹CASTRO, Késia Peres de¹⁹²MARTINS, Ana Carla de Souza¹⁹³OLIVEIRA, Marcelo de¹⁹⁴SILVA, Maria de Fátima Gomes da¹⁹⁵SCHWAMBORN, Núbia Litaiff Moriz¹⁹⁶

Resumo

O trabalho versa sobre o projeto de ensino “A Magia da Literatura”, desenvolvido na Escola Estadual Prof^a. Nazira Litaiff Moriz, através do Programa Institucional de Bolsa de iniciação à Docência – PIBID. Considerando que os estudos literários contribuem para o conhecimento e para a prática prazerosa da leitura, o objetivo fundamental do trabalho é estimular a leitura e, assim, através da magia inerente aos textos literários, proporcionar aos alunos do 2º e 3º anos, do ensino médio, do turno vespertino da escola referida, uma ampla visão dos diferentes estilos literários. Concebendo a literatura como um caminho prazeroso para novas experiências, e “porta de um mundo autônomo que, nascendo com ela, não se desfaz na última página do livro, no último verso do poema, na última fala da representação” (LAJOLO, 1995, p 42), e, ao concebermos a inabilidade na leitura como fator preocupante no ensino-aprendizagem, elaborou-se um projeto sobre o uso dos gêneros textuais, associado às propostas do PIBID do curso de Letras, do Centro de Estudos Superiores de Tefé – CEST. Assim, os alunos compreenderão quais as características de cada escola literária e a função dos gêneros textuais literários, visto que “a literatura potencializa uma causa de experiências do leitor. Inúmeras possibilidades de leituras a obra literária oferece, e em cada uma delas, o leitor tem uma experiência nova [...]” (SAMUEL, 2002, p 14). No projeto, privilegiou-se a realização de oficinas de leitura, aulas expositivas e dinâmicas sobre o tema, a construção da linguagem oral e os conhecimentos prévios dos discentes, como ferramenta principal da metodologia. Como resultados parciais, constatamos o envolvimento satisfatório dos alunos com os diferentes textos literários e gradativamente, com a prática da leitura, de forma lúdica.

91

Palavras-chaves: Estudos literários. Ferramenta Metodológica. PIBID.

191 Graduando do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.

192 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.

193 Graduando do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.

194 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.

195 Licenciada em Letras (CEST/UEA); Professora de Língua Portuguesa, da Escola Estadual Prof^a Nazira Litaiff Moriz (SEDUC/Tefé); Supervisora de área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/

196 Professora Dra. em Ciências da Educação (USC/Asunción/PY); Docente do Colegiado de Letras, do Centro de Estudos Superiores de Tefé (CEST/UEA); Coordenadora de área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES/UEA. E-mail: nmoriz@uea.edu.br

45 EXPERIÊNCIAS NO ENSINO DA LITERATURA: O TROVADORISMO, MOVIMENTO LITERÁRIO DA IDADE MÉDIA

ALMEIDA, Elessandra Costa¹⁹⁷
ANDRADE, Rafael Rocha de¹⁹⁸
FRANÇA, Deize Martins¹⁹⁹
GUIMARÃES, Michele Araújo²⁰⁰
MATA, Isis de Souza²⁰¹
NOGUEIRA, Alessandra Barbosa²⁰²
OLIVEIRA, André Souza de²⁰³
SOUSA, Leovigildo Oliveira de²⁰⁴
SOUZA, Thaís Karine Silva de²⁰⁵
SCHWAMBORN, Núbia Litaiff Moriz²⁰⁶

Resumo

O presente trabalho prático de dramaturgia resulta das experiências metodológicas no ensino da literatura, aplicadas ao conteúdo Trovadorismo, que se caracteriza como uma escola literária da Idade Média, conteúdo temático referente à disciplina Estudos Temáticos em Literatura Portuguesa I, ministrada no 3º período de Letras. Como escola literária, o Trovadorismo nos legou as composições trovadorescas, denominadas “cantigas”. O termo, segundo Moriz (2016), resulta “do acompanhamento da música e da dança” nos textos líricos e satíricos. Quanto às cantigas de amor ou cantares de amor, de origem provençal, constituem, conforme Spina (1974): “um retrato da vida feudal da corte, portanto expressão de um meio culto, refinado, comprometido pelo convencionalismo da vida palaciana”. Os homens da época medieval que cultivavam esse modelo literário eram denominados de trovadores. Conforme Moisés (2004), o trovador, do provençal troubadour, era “o poeta completo, que compunha a letra e a melodia das cantigas, executando-as, acompanhado de instrumento musical”. Geralmente, os trovadores se apresentavam nos ambientes palacianos, sem preocupação financeira, acompanhados das jogralesas, jovens dançarinas que tocavam castanholas ou pandeiros. Durante as atividades em sala de aula, trabalhou-se o marco do Trovadorismo em Portugal, o texto “Cantiga da Ribeirinha” ou “Cantiga de Garvaia”, dirigida a Maria Pais Ribeiro (a Ribeirinha) e cuja autoria, atribui-se ao trovador Paio Soares de Taveirós, através de exposição, leitura e análise crítico-reflexiva. Posteriormente, o conteúdo foi socializado e inseriu-se na prática dramatúrgica. A cantiga, marcada pelo eu-poético masculino, expressa o lamento passional do homem pela mulher amada e despertou o interesse dos alunos tanto para análise da mesma, quanto para o envolvimento de alunos na dramaturgia, portanto, os resultados foram significativos para a discente e para os alunos envolvidos.

92

Palavras-chaves: Trovadorismo. Trabalho prático de dramaturgia. Ensino da Literatura.

197 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.

198 Graduando do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.

199 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.

200 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.

201 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.

202 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.

203 Graduando do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.

204 Graduando do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.

205 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.

206 Docente Orientadora de TCC do curso de Letras; Dra. em Ciências da Educação (USC/Asunción/PY); Professora da disciplina Estudos Temáticos em Literatura Portuguesa I, do Centro de Estudos Superiores de Tefé (CEST/UEA). E-mail: nmoriz@uea.edu.br

46 PROJETO GÊNEROS TEXTUAIS: TUDO COMEÇA COM UMA BOA LEITURA

ARANTES, Adriana Sevalho²⁰⁷ARANTES, Patrícia Sevalho²⁰⁸MATIAS DA SILVA, Joel²⁰⁹MOTA, Kerolayne Pacaio²¹⁰SILVA, Maria de Fátima Gomes da²¹¹SCHWAMBORN, Núbia Litaiff Moriz²¹²

Resumo

Este trabalho, vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBID está sendo desenvolvido na Escola Estadual Prof^a. Nazira Litaiff Moriz, nas turmas de 8º e 9º anos do ensino fundamental, com o objetivo de desenvolver as competências linguísticas e sociocomunicativas dos alunos, através da leitura de diferentes gêneros textuais. Ao concebermos que muitas “práticas escolares brasileiras tendem a formar leitores, apenas com capacidades mais básicas de leitura, ligadas à extração simples de informação de textos relativamente simples” (ROXO, CORDEIRO, 2004, p.10), na metodologia aplicada ao projeto, privilegiou-se o trabalho com as práticas de leitura e escrita, através dos gêneros textuais que circulam na sociedade e que estão presentes no cotidiano dos discentes. Sabe-se que a leitura é essencial para a formação escolar, portanto é dever dos professores e dos bolsistas de iniciação à docência, o uso de práticas metodológicas que relacionem à linguagem e “todas as esferas das atividades humanas [...] à utilização da língua” (BAKHTIN, 1992, p. 279). Para Marcuschi (2002), os gêneros são “fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social” e se constituem como “formas de ação incontrolláveis” que têm a função de “ordenar e estabilizar as atividades do dia-a-dia”. Como resultados parciais do projeto, destacam-se o envolvimento dos alunos com os diferentes textos sociais e uma menor resistência quanto à prática da leitura em sala de aula.

93

Palavras-chave: Gêneros Textuais. Práticas Sociais de Leitura. PIBID.

207 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.

208 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.

209 Graduando do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.

210 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.

211 Professora de Língua Portuguesa da Escola Estadual Prof^a. Nazira Litaiff Moriz (SEDUC/Tefé); Supervisora de área de Letras, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES.

212 Professora do Colegiado de Letras, do Centro de Estudos Superiores de Tefé (CEST/UEA); Coordenadora de área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES. E-mail: nmoriz@uea.edu.br



47 PAPILIO INNOCENTIA: UMA CONCEPÇÃO SOBRE A MULHER, NOS MOLDES DO ROMANTISMO LITERÁRIO SERTANEJO

LOPES, Adenilza de Assis²¹³SCHWAMBORN, Núbia Litaiff Moriz²¹⁴

Resumo

O presente resumo consiste em relatar uma experiência relacionada ao Ensino de Literatura, no 5º Período do Curso de Letras, no Centro de Estudos Superiores de Tefé/ Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA, na disciplina Estudos Temáticos em Literatura Brasileira I, no ano de 2017. A temática é a obra INOCÊNCIA, de Visconde de Taunay, publicada em 1985, e o objetivo geral, visa a despertar o interesse do aluno-leitor em formação, pela Literatura e pela compreensão dos aspectos literários relacionados à obra em estudo. Classificada como romance romântico, apresenta características realistas e naturalistas e expõe as mazelas e o autoritarismo patriarcal da sociedade sertaneja da época. Nela, a figura da mulher é ilustrada como um ser indigno de confiança que, para ser domada, precisa ser casada: “Com gente de saia não há que fiar... Cruz! botam famílias inteiras a perder” (TAUNAY, 1995, p. 30). O livro mostra a concepção de que a mulher, após atingir uma certa idade, para não manchar a honra da família, aos olhos da sociedade, precisava casar; “é preciso não dar asas às formigas...” (p. 30). A metodologia, fundamentada na exposição dinâmica do conteúdo e nas discussões entre os alunos e professora, versou sobre a obra e o perfil das personagens, entre elas, Inocência, homenageada com o nome de Papilio Innocentia pelo naturalista Mayer, descobridor de uma nova borboleta, e o aporte teórico fundamentou-se em Werneck Sodré (1969), Bosí (1997), Coutinho (1999) entre outros. Os resultados alcançados dizem respeito à interação dos alunos em sala de aula, à compreensão da obra, considerando os aspectos literários e temáticos, com destaque para a relação entre o narratário e os valores sociais vigentes da época, através da reflexão sobre o pensamento ideológico do homem na sociedade patriarcal sertaneja brasileira, além do interesse pela leitura da obra em estudo. Os resultados alcançados dizem respeito à interação dos alunos em sala de aula, à compreensão da obra, considerando os aspectos literários e temáticos, com destaque para a relação entre o narratário e os valores sociais vigentes da época, através da reflexão sobre o pensamento ideológico do homem na sociedade patriarcal sertaneja brasileira, além do interesse pela leitura da obra em estudo.

94

Palavras-chave: Ensino da Literatura. Inocência. Uma concepção patriarcalista.

213 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: adenilzaslopes00@gmail.com

214 Professora ministrante da disciplina: Estudos Temáticos em Literatura Brasileira I, do Centro de Estudos Superiores de Tefé (CEST/UEA); Dra. em Ciências da Educação (USC/Asunción/PY); Coordenadora de área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES/UEA. E-mail: nmoriz@uea.edu.br

48 PROJETO “A UNIVERSIDADE EM DESTAQUE PELAS ONDAS DO RÁDIO” COMO FERRAMENTA DEMOCRÁTICA PARA A SOCIALIZAÇÃO DE INFORMAÇÃO E INTERAÇÃO ENTRE A COMUNIDADE TEFEEENSE E ACADÊMICA.

ARANTES, Patrícia Sevalho²¹⁵
FARIAS, Hanah Clara Ribeiro²¹⁶
GONZAGA, Nelziléia Medeiros²¹⁷
MOURA, Gilmar da Silva²¹⁸
MENEZES, Gerlison Meireles²¹⁹
NOGUEIRA, Alessandra Barbosa²²⁰
SANTOS DA CRUZ, Marilson²²¹
SILVA, Eliazar Brandão²²²
SILVA, Adriano Mendes²²³
SCHWAMBORN, Núbia Litaiff Moriz²²⁴

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo geral discorrer sobre o projeto intitulado “A Universidade em Destaque pelas Ondas do Rádio – Programa A Voz da Universidade”, considerado o mais antigo e atuante projeto de extensão do Centro de Estudos Superiores de Tefé/CEST, desenvolvido em efetiva parceria com a emissora Rádio Educação Rural de Tefé, hoje já operando em frequência FM 93.9. Participam como integrantes do projeto, em sistema de rotatividade, com a inserção de novos membros, a cada semestre, os universitários dos diferentes cursos do CEST, sob a coordenação da docente Núbia Litaiff, desde 2006. O objetivo primordial do projeto é divulgar as ações do CEST e assim, promover a interação entre a comunidade acadêmica e a comunidade tefeense. Através do desenvolvimento do trabalho, os acadêmicos desenvolvem várias atividades, com destaque para a apresentação “ao vivo”, aos sábados, no horário das 12 às 13 horas, do programa radiofônico; para a partilha de conhecimentos e de informações, através do “Quadro de Entrevistas Diversas” e do “Quadro Divulgue sua Pesquisa” e do Bloco de Notícias, onde são veiculadas as notícias pertinentes às ações e atividades do CEST e da própria Universidade do Estado do Amazonas/UEA, visto que a principal fonte de notícias é o próprio portal

95

215 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.. E-mail: vozdauniversidade@gmail.com

216 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.. E-mail: vozdauniversidade@gmail.com

217 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.. E-mail: vozdauniversidade@gmail.com

218 Graduando do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: vozdauniversidade@gmail.com

219 Graduando do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: vozdauniversidade@gmail.com

220 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: vozdauniversidade@gmail.com

221 Graduando do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.. E-mail: vozdauniversidade@gmail.com

222 Graduando do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.. E-mail: vozdauniversidade@gmail.com

223 Graduando do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: vozdauniversidade@gmail.com

224 Docente do Colegiado de Letras, do Centro de Estudos Superiores de Tefé (CEST/UEA); Professora Dra. em Ciências da Educação (USC/Asunción/PY); Coordenadora do projeto de Extensão “A Universidade em Destaque pelas Ondas do Rádio – Programa A Voz da Universidade”. E-mail: nmoriz@uea.edu.br



da UEA. Ao considerarmos a teorização sobre linguagem e comunicação, concentramo-nos no aporte teórico já realizado por Freire (1987), Bordenave (2006), Ruas (2004), entre outros. Como resultados já obtidos, o desenvolvimento do projeto trouxe importantes contribuições para a comunidade, devido à socialização democrática de informações, através do programa radiofônico. Conclui-se assim, que a experiência extensionista dos acadêmicos se mostrou extremamente significativa, visto que promoveu a interação entre os envolvidos e desenvolveu a expressividade, oralidade dos acadêmicos e a produção textual, ao concebermos a linguagem radiofônica como um gênero textual.

Palavras-chave: Projeto de extensão. Socialização de informação. Interação e Comunicação.

49 PROJETO DE ENSINO: O UNIVERSO LITERÁRIO AMAZÔNICO, ATRAVÉS DO CONTO REGIONAL “ZECA-DAMA”.

BRAGA, Edreane Dávila Rodrigues²²⁵
MOURA, Gilmar S.²²⁶
MEIRELES, Katilene de Souza²²⁷
NASCIMENTO, Nayara Gomes do²²⁸
SALVADOR, Julline da Silva²²⁹
SANTOS, Francivane Barroso dos²³⁰
SENA, Geisy Rodrigues²³¹
SILVA, Elen Cristina Carvalho da²³²
SILVA, Jainy Bandeira da²³³
SOUZA, Sildilene Sabino de²³⁴
SCHWAMBORN, Núbia Litaiff Moriz²³⁵

Resumo

O presente projeto surgiu, a partir do interesse dos universitários do 8º período de Letras, do Centro de Estudos Superiores de Tefé CEST, acerca do universo literário amazônico, referente ao estudo dos contos de autores representativos da literatura regional. Assim, através da disciplina Literatura Pan-Amazônica, o contexto literário e o universo linguístico e cultural que permeiam os contos regionais estudados, entre os quais se destaca o conto “Zeca-Dama”, metodologicamente, foi apresentado aos acadêmicos durante o transcorrer da disciplina. Além dos conteúdos inerentes às questões literárias e de compreensão dos textos, fundamentou-se no estudo teórico sobre aspectos sócio-históricos e culturais dos seringueiros, em especial no período extrativista da borracha. O conto “Zeca-Dama”, que integra a obra O Tocador de Charamela, de Erasmo Linhares, apresenta como protagonista Zeca, um cearense que passou a ser “Dama”, na época em que nos seringais “mulher que é bom não havia. Por isso dançava homem com homem” (LINHARES, 2005, p. 120). Conforme Telles (2005), o conto em estudo tematiza num mundo desconhecido, “além do sofrimento dos seringueiros, suas alegrias, as festas”, nas quais Zeca-Dama fez nome: “e foi aí que eu ganhei fama” (LINHARES, 2005, p. 120). Após estudo do conto, com o intuito de representar o universo, os sonhos e as ilusões dos “brabos” seringueiros, recorreu-se à dramaturgia do conto para socialização dos conteúdos. Quanto aos resultados, além de promover a interação entre os acadêmicos, o trabalho desenvolveu o potencial artístico dos mesmos e a partilha de experiências metodológicas na área do ensino da literatura.

97

Palavras-chaves: Universo Literário Amazônico. “Zeca-Dama”. Experiências metodológicas.

225 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.

226 Graduando do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.

227 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.

228 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.

229 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.

230 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.

231 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.

232 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.

233 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.

234 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.

235 Docente Orientadora de TCC do curso de Letras; Dra. em Ciências da Educação (USC/Asunción/PY); Professora da disciplina Literatura Pan-Amazônica, do Centro de Estudos Superiores de Tefé (CEST/UEA). E-mail: nmoriz@uea.edu.br

50 VIVÊNCIAS DOS DISCENTES DO 9º ANO, DA ESCOLA ESTADUAL SANTA THEREZA, EM TEFÉ/AM, ATRAVÉS DO GÊNERO TEXTUAL: ARTIGO DE OPINIÃO

CUNHA, Francisca da Silva²³⁶FRAZÃO, Tereza Fernandes²³⁷GOMES, Diego Harley da Silva²³⁸LOPES, Adenilza de Assis²³⁹LOPES, Luciele de Oliveira²⁴⁰MEIRELES, Katilene de Souza²⁴¹SCHWAMBORN, Núbia Litaiff Moriz²⁴²

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo discorrer acerca do projeto desenvolvido no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, que versa sobre gênero textual: artigo de opinião. A temática está vinculada ao subprojeto de Letras do Centro de Estudos Superiores de Tefé – CEST e está sendo realizado na Escola Estadual Santa Thereza, em Tefé/AM. Considerando que um artigo de opinião é um texto que expressa um pensamento, uma ideologia, uma opinião acerca de determinado tema e que, segundo Moirand (1999) é um “gênero de enunciação subjetiva”, através do desenvolvimento do trabalho, pretendeu-se contribuir para a formação da criticidade, bem como, para o desenvolvimento das competências e habilidades de leitura e produção textual dos discentes da referida escola. Metodologicamente, utilizando-se como ferramenta pedagógica o artigo de opinião, almejou-se uma forma diferenciada de trabalhar a Língua Portuguesa, baseando-se no desenvolvimento de competências e habilidades da leitura e escrita, na perspectiva do letramento, utilizando textos diversos como unidade de estudo e como ferramenta de ensino. As teóricas Boff; Koche; Marinello (2007) no artigo “O gênero textual artigo de opinião: um meio de interação”, afirmam que: “o essencial para utilização em sala de aula, são as diferentes experiências didáticas”. Sobre o uso do gênero em destaque, consideramos as socializações que se fundamentaram em temas atuais e nas vivências dos alunos, portanto, para maior envolvimento, foram trabalhados temas como: “A legalização da maconha no Brasil”, “A maioridade penal” e, ao final das atividades, os alunos produziram artigo de opinião com os temas selecionados. Como resultados parciais, consideramos que os debates foram bastante dinâmicos, com a participação de todos. Constatamos ainda que os alunos expressaram suas opiniões de forma clara, o que possibilitou bons resultados na produção textual e reescrita dos textos.

98

Palavras-chave: Vivências dos discentes. Artigo de Opinião. Produção Textual e Criticidade.

236 Licenciada em Letras (CEST/UEA); Professora de Língua Portuguesa, da Escola Estadual Santa Thereza, SEDUC/Tefé; Supervisora de área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES.

237 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.

238 Graduando do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.

239 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.

240 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.

241 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.

242 Professora Dra. em Ciências da Educação (USC/Asunción/PY); Docente do Colegiado de Letras, do Centro de Estudos Superiores de Tefé (CEST/UEA); Coordenadora de área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES/UEA. E-mail: nmoriz@uea.edu.br

51 O PROCESSO DE LEITURA NA VIDA DO LEITOR

ANAQUIRI, Daniele da Costa²⁴³
MATA, Isis de Souza da²⁴⁴
MONTEIRO, Rosineide Rodrigues²⁴⁵
MARINHO, Ébila Batista²⁴⁶

Resumo

O trabalho tem como temática o processo de leitura na vida do leitor, por isso o objetivo geral do resumo é mostrar que o processo de leitura é uma atividade solicitada por intensa participação do leitor. A partir da visão de Koch (2011) no processo de leitura, o leitor aplica ao texto um modelo cognitivo, sendo um esquema baseado em conhecimentos armazenados na memória. Sobre a importância da leitura em nossa vida, há uma necessidade de se cultivar o hábito da mesma entre crianças e jovens, para uma melhor formação de leitores competentes. A concepção de língua como representação do pensamento corresponde a de sujeito psicológico, individual, dono de suas vontades e ações. De modo geral, podemos dizer que há texto que lemos porque queremos nos manter informados através de jornais e revistas; há outros textos que lemos para realizar trabalhos acadêmicos, por exemplo, as dissertações, livros e teses; há ainda, outros textos cuja leitura é realizada por puro deleite como os poemas, contos e romances; e, nessa lista, não podemos nos esquecer dos textos que lemos para consulta como, no caso, os dicionários e catálogos dos que somos “obrigados” a ler de vez em quando. A metodologia de cunho bibliográfico foi guiada por Chizzotti (2010) e Severino (2017) acerca da leitura e debate do assunto entre os alunos envolvidos, e, finalmente, a realização de um resumo referente ao conteúdo estudado. Pelo exposto, ressaltamos a importância que tal conteúdo transmitiu para nossa vida acadêmica, pois ficou confirmado o valor da leitura na vida do leitor como um processo que exige a intensa participação dele, e como uma atividade altamente complexa na produção de sentidos, pois engloba todos os demais tipos de contextos.

99

Palavras-chave: Processo de leitura. Leitor. Compreensão da leitura.

243 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: dca.let16.com

244 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: idsdm.let16.com

245 Especialista em Didática do Ensino Superior pela Faculdade da Serra (FASE) no Espírito Santo/ES. Licenciada em Letras pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Professora auxiliar da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). E-mail: monteiro@uea.edu.br

246 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: ebilabatistamarinho@gmail.com

52 A LEITURA E PROCESSAMENTO TEXTUAL

MONTEIRO, Rosineide Rodrigues²⁴⁷OLIVEIRA, Francisca Elizandra Castro de²⁴⁸BRUNO, Poliana de Almeida²⁴⁹NASCIMENTO, Roseane Silva²⁵⁰**Resumo**

Este trabalho tem como tema a leitura e processamento textual cujo objetivo geral é abordar as características que envolvem a leitura e seu processamento textual a partir da interação autor – texto – leitor. Com base nas ideias de Koch (2011), salientamos que concepção de leitura dar-se como uma atividade de produção de sentido, denominando-se um bem comum no meio social, por proporcionar comunicação, conhecimento e interação com o texto. O autor constrói uma representação mental com intuito de ser compreendida pelo leitor da forma como foi concebida. O foco no texto cabe-lhe o reconhecimento das palavras e estruturas do texto. Já o foco na interação autor-texto-leitor, o sentido de um texto, é construído na interação texto-sujeitos. Essa interação trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, essenciais para a compreensão do texto pelo leitor que deve processar ou criticar a informação que tem diante de si. Essa atividade é regulada pela intenção com que lemos o assunto. A leitura e produção de sentido é um processo que se faz considerar a materialidade linguística do texto, e o leitor aplica ao texto um modelo cognitivo, baseado em conhecimentos armazenados na memória. Para o processamento textual, três sistemas de conhecimento se sobressaem: o linguístico, o enciclopédico e o interacional, e constituem características necessárias para a produção de sentidos. Metodologicamente, o estudo embasou-se em teóricos como Lakatos (2013) e Severino (2017), nos quais obtivemos informações para execução do trabalho. A importância de trabalhar este assunto, em sala de aula, tanto de forma teórica como prática, no caso, a elaboração do resumo, nos trouxe grandes resultados, porque nos envolvemos na leitura do conteúdo e conseguimos entender a importância desta em nossas vidas. Portanto, é necessário que haja interação entre autor, texto e leitor, para uma leitura compreensiva.

Palavras-chave: Concepção de leitura. Processamento textual. Interação.

100

247 Especialista em Didática do Ensino Superior pela Faculdade da Serra (FASE) no Espírito Santo/ES. Licenciada em Letras pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Professora auxiliar da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). E-mail: rmonteiro@uea.edu.br

248 Graduanda em Letras-Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Amazonas-CEST/UEA. E-mail: elizandra99castro@gmail.com

249 Graduanda em Letras-Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Amazonas-CEST/UEA. E-mail: polianadealmeidabruno@gmail.com

250 Graduanda em Letras-Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Amazonas-CEST/UEA. E-mail: rosenascimento@gmail.com



53 A LEITURA COMO UMA NECESSIDADE PARA O SER HUMANO

MONTEIRO, Rosineide Rodrigues²⁵¹

FRANÇA, Deize Martins²⁵²

CAUASSA, Maelen Katllen Martins²⁵³

ANJOS, Sidhiely Queiroz dos²⁵⁴

Resumo

A temática do resumo consiste na leitura como uma necessidade para o ser humano no contexto social e como objetivo geral ressaltar as concepções de leitura e outras atividades que interagem com a mesma. Na visão de Koch (2011), compreendemos que a leitura retrata as ideias do autor em seu texto, mas cabe ao leitor captá-las conforme são expressas, recriando as ideias do autor, através de seus conhecimentos prévios e da interação entre os conhecimentos do leitor e autor. Na concepção de leitura, encontra-se o pressuposto segundo o qual o sentido de um texto não existe a priori, mas é construído na interação sujeitos-texto, tanto na fala como na escrita os produtores fazem uso de uma multiplicidade de recursos. O leitor interpreta o texto e dá sentido a ele analisando e antecipando os fatos que são apresentados ao término da leitura que varia conforme a noção sociocognitiva do leitor e de seus conhecimentos sobre a língua e suas experiências de mundo. Para uma boa leitura são necessários alguns fatores materiais e linguísticos. Além dos linguísticos, a leitura do texto, demandará a reativação de outros conhecimentos que são da situação comunicativa, superestrutural, tipológico e estilístico. O leitor constrói seu sentido no decorrer da leitura, permeando seus pensamentos com o texto, autor e leitor que dependem de todo o contexto apresentado na leitura. A metodologia foi norteadada pelo levantamento bibliográfico em Solé (1998) e Lakatos (2014) que subsidiaram a leitura para a exposição do debate entre os discentes, e, finalmente, a escrita do resumo acerca do tema. Os resultados sinalizam que o trabalho foi relevante porque as dúvidas sobre a elaboração do resumo foram elucidadas e os conhecimentos ampliados. Portanto, ressaltamos que o entendimento das concepções de leitura e atividades que interagem com ela é necessário para os acadêmicos e demais pessoas.

101

Palavras-chave: Leitura. Autor-Texto. Leitor.

251 Especialista em Didática do Ensino Superior pela Faculdade da Serra (FASE) no Espírito Santo/ES. Licenciada em Letras pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Professora auxiliar da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). E-mail: rmonteiro@uea.edu.br

252 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: eziedmartins30@gmail.com

253 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: maelenloa25@gmail.com

254 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: sidhiely.queiroz@gmail.com

54 LEITURA E ESCRITA COMO AUXÍLIO PARA O LETRAMENTO DISCENTE NO 6º ANO EM UMA ESCOLA DE JAPURÁ-AM

BENJAMIN, Edjanes Carvalho²⁵⁵
FONSECA, Fábson de Almeida²⁵⁶
MONTEIRO, Rosineide Rodrigues²⁵⁷

Resumo

O resumo apresenta os resultados finais do projeto de pesquisa que tem como temática a leitura e escrita como auxílio para o letramento discente no 6º ano em uma escola de Japurá- AM, objetivando refletir acerca do processo de leitura e escrita na sala de aula do 6º ano do Ensino Fundamental, considerando que elas são importantes para o letramento do educando tanto no contexto familiar, quanto no social. Com base em Kleiman (1995), Freire (2009) e Soares (2009), enfatizamos que a leitura tem sido ao longo do tempo um fator importante na vida profissional, cultural e social de cada sujeito. No contexto familiar, a prática da leitura está presente o tempo todo, quando os pais pedem para o filho ir ao supermercado comprar um objeto qualquer. Isso exige a necessidade deste indivíduo ler informações sobre o produto para realizar a compra. No meio social e na sala de aula, não é diferente, os alunos incessantemente precisam lidar com inúmeras leituras. Também reiteramos que os discípulos já trazem para a sala de aula seus conhecimentos de mundo. A metodologia foi guiada pela pesquisa de campo com levantamento bibliográfico baseado em Figueiredo (2008) e Chizzotti (2010), pela abordagem quanti-qualitativa e pelas técnicas como a observação participante, o questionário e a oficina. Na amostra o público alvo foi formado por 01 professor de língua portuguesa e 09 alunos de 01 turma de 30 integrantes do 6º ano. Os resultados indicam que o ensino referente à leitura e à escrita não é adequado no âmbito escolar, pois ainda falta muito para que os professores alcancem a qualidade desejada para o letramento discente. Assim, para que a leitura se torne uma prática social, é indispensável que também se torne uma prática diária no ambiente escolar, o que, sem dúvida, contribui para o letramento.

102

Palavras-chave: Leitura e escrita. Letramento. Japurá-AM.

255 Graduando do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: EdjanesBenjamim2020@gmail.com

256 Graduando do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: EdjanesBenjamim2020@gmail.com

257 Especialista em Didática do Ensino Superior pela Faculdade de Educação da Serra (FASE) no Espírito Santo/ES. Graduada em Letras pela Universidade Federal do Estado do Amazonas - UFAM. Professora auxiliar da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). E-mail: rmonteiro@uea.edu.br

55 CONSTRUÇÃO DA LEITURA

MONTEIRO, Rosineide Rodrigues²⁵⁸
CAVALCANTE, Elani de Souza²⁵⁹
PACHECO, Victória Sabrina Maciel²⁶⁰

Resumo

O presente resumo tem como temática a Construção da Leitura; visa ressaltar as concepções de leitura e outras atividades que interagem com a mesma; se dá através de uma interação complexa de produção de sentido. A interação do leitor com o texto constrói o sentido, levando em conta as experiências e os conhecimentos do leitor. A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação; implicam em estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. Além dos fatores da compreensão da leitura derivados do autor leitor, há os derivados do texto que se dizem respeito a sua legibilidade, adentrando-se aos aspectos materiais, que podem comprometer a compreensão, como; o tamanho das letras e o comprimento das linhas. E os fatores linguísticos que podem dificultar a compreensão. A compreensão não requer que os conhecimentos do texto e do leitor coincidam, mas que possam interagir dinamicamente. Na concepção de leitura, encontra-se o pressuposto segundo o qual o sentido de um texto não existe para priori, mas é construído na interação sujeitos- texto, tanto na fala como na escrita os produtores fazem uso de uma multiplicidade de recursos (KOCH, 2011). Tem como objetivos: mostrar a grande importância da leitura e suas estratégias para que possa ter uma melhor compreensão de um texto; ressaltar os benefícios que a leitura pode trazer para o desenvolvimento intelectual do aluno. A prática foi realizada em sala de aula através de pesquisas e leituras que foram fornecidas pela professora orientadora Rosineide Rodrigues Monteiro, com o intuito de auxiliar qualitativamente na realização do trabalho; essa metodologia foi norteadada através do levantamento bibliográfico (LAKATOS, 2014; SOLÉ, 1998). Os resultados obtidos com a realização do trabalho foram bastante positivos, pois todas as dúvidas foram esclarecidas com a ajuda da orientadora.

103

Palavras-chave: Leitura. Estratégias. Sentido. Compreensão.

258 Especialista em Didática do Ensino pela Faculdade de Educação da Serra (FASE) no Espírito Santo. Professora auxiliar da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). E-mail: rmonteiro@uea.edu.br

259 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: elanilani32@gmail.com

260 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: vickpacheco85@gmail.com



56 FAMÍLIA/ESCOLA: DESAFIOS E IMPORTÂNCIA DESSA RELAÇÃO NO 6º ANO DE UMA ESCOLA ESTADUAL EM JAPURÁ- AM

SILVA, Walderlene Monteiro da ²⁶¹
SANTOS, Maria de Fátima Oliveira ²⁶²
MONTEIRO, Rosineide Rodrigues²⁶³

Resumo

Este trabalho é proveniente do projeto de pesquisa que tem como temática Família/escola: os desafios e importância dessa relação no 6º ano do ensino fundamental de uma Escola Estadual em Japurá- AM e busca analisar a participação efetiva da família na escola como fator importante no ensino aprendizagem dos filhos. Seguindo as concepções da LDB (1996) e Cury (2003), ressaltamos que a família tem o papel importante nesse processo ensino aprendizagem de seus filhos, tendo interação entre os membros da escola, que fazem parte desse contexto. Nesse sentido, a escola e a família devem ter uma relação de parceria, amabilidade e confiança na intenção de que essa proximidade gere benefícios aos filhos para que eles se tornem alunos melhores. Caso contrário, à falta de participação ativa da família na escola é um problema que dificulta na aprendizagem dos alunos. A metodologia foi guiada pela pesquisa de campo com levantamento bibliográfico baseado em Figueiredo (2008) e Rey (2005), pela abordagem qualitativa e pelas técnicas como a observação participante, o questionário misto, entrevista e oficina. O trabalho traz a pesquisa exploratória que avalia a realidade das famílias e o porquê de elas não serem participantes desse cenário. Os resultados sinalizam que a não participação da família no contexto escolar causa consequências danosas ao aprendizado do educando, a evasão escolar e desrespeito pelos próprios professores, dentre outros. Dessa maneira, é imprescindível a manutenção do elo família e escola através de laços harmoniosos. A instituição escolar e a instituição familiar se tornam imprescindíveis para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, pois cada instituição deve fazer sua parte nesse contexto escolar. Portanto, com essa conduta, se estabelece um grande elo entre as mesmas, possibilitando que as práticas pedagógicas tenham dinâmica, sejam decisivas e os problemas compartilhados, levando em conta o respeito e a autonomia.

104

Palavras-chave: Família e escola. Desafios. Japurá/AM.

261 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: Wal38msilva@gmail.com

262 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: Oliveira.ft2017@hotmail.com

263 Especialista em Didática do Ensino Superior pela Faculdade de Educação da Serra (FASE) no Espírito Santo/ES. Graduada em Letras pela Universidade Federal do Estado do Amazonas - UFAM. Professora auxiliar da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). E-mail: rmonteiro@uea.edu.br

57 GÊNEROS TEXTUAIS E SUAS APLICAÇÕES NO COTIDIANO ESCOLAR

SOUZA, Lucas da Silva de ²⁶⁴
MONTEIRO, Rosineide Rodrigues ²⁶⁵
OLIVEIRA, José Roberto Dias ²⁶⁶
SILVA, Maria Auxiliadora Conceição da ²⁶⁷

Resumo

O presente resumo tem como temática os gêneros textuais e como objetivo geral mostrar que os gêneros textuais estão presentes no cotidiano escolar através da competência metagenérica de cada aluno. Levando em consideração as concepções de Bakhtin (1992) e Koch (2014), compreende-se que gêneros textuais são modelos que nos auxiliam na fala e na escrita para que essas fluam com facilidade. Para entender como isso ocorre, é preciso falar da competência metagenérica que é a capacidade de todo ser humano ter a sensibilidade para distinguir diferentes situações e formas de se expressar adequadamente para que a mensagem expressa chegue ao interlocutor sem interpretações indevidas. Então, o contato com os gêneros textuais que estão inseridos em nosso cotidiano exercitam a capacidade metatextual. Os gêneros estão em constantes mudanças. Daí a existência de gêneros primários os quais podem ser (diálogos, conversas presenciais) usados no cotidiano e gêneros secundários que são utilizados por pessoas que trabalham em áreas específicas de um determinado grupo. Ambos os gêneros contêm um plano composicional relativamente estável e em sua constituição estão presentes elementos de conteúdo, composição e estilo. Quando se fala em intertexto pensamos em escolher o gênero que usaremos para cada situação, ou seja, a sequência textual, que nos permite distinguir as várias estruturas que um texto pode conter como as narrativas, descritivas, expositivas, injuntivas e argumentativas. A metodologia de abordagem qualitativa baseou-se na leitura e debate (GV/GO), em sala de aula, sobre o estudo dos gêneros textuais como forma de aquisição de conhecimento e distinção deles no contexto universitário. Os resultados indicam que o assunto contribuiu para a ampliação de nossa aprendizagem e para a constatação de que eles estão presentes no âmbito social. Portanto, enfatizamos que os gêneros estão postos como instrumento de ensino para facilitar a linguagem, o entendimento e conhecimento das discentes.

105

Palavras-chave: Gêneros. Estruturas. Textos.

264 Graduando do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.. E-mail: luskinha91@gmail.com

265 Especialista em Didática do Ensino Superior pela Faculdade de Educação da Serra (FASE) no Espírito Santo/ES. Graduada em Letras pela Universidade Federal do Estado do Amazonas - UFAM. Professora auxiliar da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). E-mail: rmonteiro@uea.edu.br

266 Graduando do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: robertodiaspm@gmail.com

267 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: dorameireles@bol.com

58 A COMPETÊNCIA METAGENÉRICA DO LEITOR NA
COMUNICAÇÃOSILVA, Adriano Mendes ²⁶⁸OLIVEIRA, Daiana Praia de ²⁶⁹RODRIGUES, Ingrid da Cost ²⁷⁰SILVA, Jequias Mesquita da ²⁷¹MONTEIRO, Rosineide Rodrigues ²⁷²**Resumo**

O presente resumo tem como temática fazer uma abordagem sobre a necessidade de o leitor desenvolver a competência metagenérica explorando o conhecimento dos gêneros textuais como as características e funções. Apoiados nas percepções de Schneuwly (1994) e Koch (2014) salientamos que essa competência nos permite identificar as formas de gêneros textuais existentes, fazendo a escolha adequada do que produzir textualmente nas situações comunicativas do cotidiano, por isso o trabalho tem o objetivo geral de mostrar que o contato com a diversidade de gêneros de textos da vida cotidiana exercita a capacidade metatextual - responsável pela orientação na construção e compreensão de textos, ou seja, as formas conhecidas da escrita ou da fala seguem um padrão de estruturas e práticas da comunicação em que participam ativamente os sujeitos da sociedade. Esse gênero textual contribui na compreensão dos processos de recepção e produção dos textos sob a ótica da perspectiva atual com propósito de interação nas diversas práticas sociais criando, assim, uma estruturação padrão dos discursos orais e escritos. Metodologicamente o trabalho foi guiado pelo debate (GV/GO), o qual aludia sobre os gêneros textuais para aquisição de conhecimento e distinção deles pelos universitários. Os resultados indicam que o assunto e o debate contribuíram para o fortalecimento de nossa aprendizagem e para a comprovação de que os gêneros estão presentes em todos os locais e departamentos públicos sob a forma de textos orais ou escritos. Portanto, ressaltamos a necessidade de se ter um domínio da situação comunicativa (fala ou escrita) para ser produzido um gênero determinado por parâmetros que guiam a ação, estabelecendo meio e fim, criando uma forma de comunicação social, situando os textos, as transformações e as adaptações dos modelos adequados para assumir um estilo próprio de sua formação social, pois quanto mais claro, melhor o aprendizado a ser transmitido.

106

Palavras-chave: Competência metagenérica. Leitor. Escrita.

268 Graduando do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.. E-mail: mendes13adriano@gmail.com

269 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: daiana.praia16@gmail.com

270 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.. E-mail: ingridcra7@gmail.com

271 Graduando do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.. E-mail: jequias05@gmail.com

272 Especialista em Didática do Ensino Superior pela Faculdade de Educação da Serra (FASE) no Espírito Santo/ES. Graduada em Letras pela Universidade Federal do Estado do Amazonas - UFAM. Professora auxiliar da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). E-mail: rmonteiro@uea.edu.br

59 A IMPORTÂNCIA DOS GÊNEROS TEXTUAIS PRESENTES NO COTIDIANO

GOMES, Ingrid Pereira²⁷³ARAÚJO, Jonês Laivisson Gomes de²⁷⁴MENEZES, Gerlison Meireles²⁷⁵GAMA, Macelly Lavor²⁷⁶MONTEIRO, Rosineide Rodrigues²⁷⁷

Resumo

O resumo tem como temática fazer uma abordagem sobre os variados gêneros textuais presentes no cotidiano, e como objetivo geral mostrar que todos, nós, falantes, ouvintes, e leitores, ao longo de nossa existência, construímos uma competência metagenérica que diz respeito ao conhecimento de gêneros textuais, sua caracterização e função. Baseado nas percepções de Schneuwly (1994) e Koch (2014), as atividades de fala e escrita sempre exigem do sujeito produtor uma forma padrão estável de estruturação de um todo, que constitui um repertório dos gêneros dos discursos, ou seja, é o que nos possibilita interagir convenientemente na produção e compreensão dos gêneros textuais. Os modelos são abstrações de situações das quais participamos e do modo de nos comportarmos linguisticamente, relacionando aspectos cognitivos e sociais. Ainda seguindo o pensamento de Schneuwly (1994), os gêneros podem ser considerados ferramentas na medida em que o sujeito age discursivamente numa situação definida. Um gênero apresenta composição, conteúdo e estilo. O conteúdo temático diz respeito ao tema esperado no tipo de produção em destaque e o estilo está vinculado ao tema e ao conteúdo, a um tipo de relação formal e informal. Todo texto é formado de sequências textuais como as narrativas, as descritivas, as injuntivas e as argumentativas. A metodologia do trabalho foi embasada no debate (GV/GO), em sala de aula, acerca dos gêneros textuais como forma de aquisição de conhecimento e distinção deles no contexto universitário. Os resultados sinalizam que o assunto e o debate contribuíram para o acréscimo de nossa aprendizagem e para a constatação de que eles estão presentes no âmbito social. Portanto, acreditamos que o ensino da leitura e produção textual com base nos gêneros poderá trazer importantes contribuições para a mudança da forma de tratamento da produção textual na escola.

107

Palavras - chave: Gênero. Conteúdo. Texto e produção.

273 Graduada do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: ipj.let17@uea.edu.br

274 Graduando do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: laivisson23@hotmail.com

275 Graduando do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: gerlison_meireles@hotmail.com

276 Graduada do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: dmacelly@hotmail.com

277 Especialista em Didática do Ensino Superior pela Faculdade de Educação da Serra (FASE) no Espírito Santo/ES. Graduada em Letras pela Universidade Federal do Estado do Amazonas - UFAM. Professora auxiliar da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). E-mail: rmonteiro@uea.edu.br

60 GÊNEROS TEXTUAIS E SUAS FUNÇÕES EM SALA DE AULA

SIQUEIRA, Carin Cristiane Rodrigues²⁷⁸
FERREIRA, Guataçara Silva Ferreira²⁷⁹
OLIVEIRA, Marcos Souza de²⁸⁰
RODRIGUES, Maria de Nazaré Lima²⁸¹
MONTEIRO, Rosineide Rodrigues²⁸²

Resumo

A temática do resumo alude sobre os gêneros textuais e suas funções em sala de aula, por isso o trabalho tem como objetivo geral ressaltar que os gêneros textuais cumprem uma importante função social no ato comunicativo entre os sujeitos envolvidos no processo educativo, e como objetivo específico reconhecer as características do gênero textual, dependendo da necessidade oral/escrita. Seguindo as concepções de Bakhtin (1992) e Koch (2014), entende-se que gêneros textuais são práticas comunicativas comuns no cotidiano, pois permitem reproduzir “modelos” nos quais se observam; definição, situação em que devem ser reproduzidos, o endereçamento, o conteúdo na produção e o estilo. Todavia, na reprodução de modelos, os discentes precisam ter a sensibilidade para distinguir diferentes situações e formas adequadas de se expressar para que a mensagem do emissor chegue ao interlocutor sem atropelos. Isso diz respeito à competência metagenérica que é o conhecimento do sujeito sobre os gêneros textuais, suas características e funções, possibilitando-o a identificar as práticas sociais que os solicitam, por exemplo, as estruturas narrativas, descritivas, expositivas, injuntivas e argumentativas. A metodologia de caráter qualitativo seguiu estes passos: leitura de texto sobre os gêneros para aquisição de conhecimentos e distinção dos mesmos pelos acadêmicos; análise do conteúdo para a elaboração de um resumo; e debate (GV/GO) do tema em questão. Os resultados indicam que o assunto forneceu mais subsídios teóricos e práticos aos discentes, e a constatação de que os gêneros estão presentes em todos os contextos sociais. Portanto, salientamos que cada gênero pode usar uma ou mais sequências ou tipos para sua constituição textual, assim como são recursos de ensino que contribuem na aprendizagem discente.

108

Palavras-chave: Produção textual. Gênero textual. Competência Metagenérica.

278 Graduada do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.. E-mail: carin_gp8@hotmail.com

279 Graduada do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.. E-mail: guataferreira16@mail.com

280 Graduando do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: marcos.soliveira@voeazul.com.br

281 Graduada do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.. E-mail: mk141225@gmail.com

282 Especialista em Didática do Ensino Superior pela Faculdade de Educação da Serra (FASE) no Espírito Santo/ES. Graduada em Letras pela Universidade Federal do Estado do Amazonas - UFAM. Professora auxiliar da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). E-mail: rmonteiro@uea.edu.br

61 AS CONCEPÇÕES DE LEITURA E TEXTO

ALMEIDA, Elessandra Costa²⁸³ALVES, Gracimar Martins²⁸⁴MARTINS, Paulo Kele Ramos²⁸⁵MONTEIRO, Rosineide Rodrigues²⁸⁶**Resumo**

O trabalho tem como foco as concepções de leitura e de texto enfatizando que esse é lugar de interação entre sujeitos sociais, que, por meio de ações linguísticas e sociocognitivas constroem objetos de discurso e propostas de sentido, por isso o objetivo geral é apresentar as principais estratégias que os leitores têm a sua disposição para o momento da leitura. Nas acepções de Koch (2011), o ponto de partida para a compreensão da leitura são as pistas que o texto oferece ao leitor, para ajudá-lo na apreensão do sentido geral do texto. Na concepção de língua como representação do pensamento, o sujeito é senhor absoluto de suas ações e o texto é visto como um produto lógico do pensamento, assim, a leitura é entendida como uma atividade de captação das ideias do autor. Na concepção de língua como instrumento de comunicação, o sujeito é pré-determinado pelo sistema e o texto é apenas o produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo ouvinte, assim, a leitura é entendida como uma atividade de captação das ideias do leitor. Na concepção interacional de língua, os sujeitos são ativos, pois constroem os textos, e o sentido desses é construído na interação texto-sujeitos, dessa maneira, a leitura é vista como uma atividade interativa complexa de produção de sentidos. Na concepção de língua como interação autor-texto-leitor, o leitor enquanto construtor de sentido utiliza-se de estratégias como a seleção, a antecipação, a inferência e verificação para ajudá-lo na leitura. A metodologia de cunho bibliográfico foi norteada em Severino (2017) através da leitura e debate do assunto entre os discentes, e, por fim, a concretização de um resumo alusivo ao conteúdo discutido. Portanto, destacamos que a leitura é uma atividade que exige do leitor o foco no texto e um meio para a realização de sonhos.

109

Palavras-chave: Concepção de leitura e texto. Estratégias de leitura. Leitores.

283 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: elessandracosta176@gmail.com

284 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: gracimaralves1@gmail.com

285 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: ramospaulo224@gmail.com

286 Especialista em Didática do Ensino Superior pela Faculdade da Serra (FASE) no Espírito Santo/ES. Licenciada em Letras pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Professora auxiliar da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). E-mail: rmonteiro@uea.edu.br

62 LEITURA COMO CRIAÇÃO DE NOVOS CONTEXTOS

MORIZ, Rogete Sutério²⁸⁷MONTEIRO, Rosineide Rodrigues²⁸⁸RODRIGUES, Ioná Clair da Silva²⁸⁹NASCIMENTO, Marília Samy Meireles²⁹⁰**Resumo**

Este trabalho tem como tema as concepções de leitura e como objetivo geral refletir acerca da leitura na sociedade como um bem que contribui para o fortalecimento do raciocínio do leitor. Na era tecnológica, o livro não deixa de ser um aliado para o conhecimento, sendo aplicado em sala de aula como método educacional, incentivando o aluno para o gosto da leitura. Na abordagem de Koch (2011), entendemos que a concepção internacional e dialógica da língua compreende os sujeitos como construtores sociais que mutuamente se constroem e são construídos através do texto, considerando o lugar por excelência da constituição dos interlocutores. Nessa concepção, a leitura é entendida como atividade interativa de construção de sentidos. Para isso, é ressaltado o papel do leitor enquanto construtor do contexto do texto, que, no processo de leitura, lança mão de estratégias como seleção antecipação, inferência e verificação, além de ativar seu conhecimento de mundo, na construção de vários gêneros textuais, já que um mesmo texto admite uma pluralidade de leituras. Na interação: autor – texto – leitor é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre assunto, sobre autor, de tudo que sabe sobre a linguagem. Mas durante a leitura, além do conhecimento linguístico compartilhado pelos interlocutores, exige que o leitor, mobilize estratégias de ordem linguística e de ordem cognitivo-discursivas. No campo metodológico nos guiamos em Severino (2017), para a obtenção de informações sobre a elaboração do resumo. Isso nos possibilitou, como resultado, a conquista de mais conhecimentos alusivos à leitura e a certeza de que conseguimos entender a importância desta em nossas vidas. Desse modo, essa rede de conhecimento permitirá ao leitor interagir com textos de gêneros variados de acordo com o contexto e seus objetivos de leitura.

110

Palavras-chave: Leitura. Gênero textual. Interação.

287 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: rogetemoriz86@gmail.com

288 Especialista em Didática do Ensino Superior pela Faculdade de Educação da Serra (FASE) no Espírito Santo/ES. Graduada em Letras pela Universidade Federal do Estado do Amazonas - UFAM. Professora auxiliar da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). E-mail: rmonteiro@uea.edu.br

289 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: clair@gmail.com

290 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: dommeirelles23@gmail.com

63 LEITURA E SUAS TÁTICAS

MONTEIRO, Rosineide Rodrigues²⁹¹SILVA, Jéssica Beatriz Santos²⁹²CACAU, Renara Auanario²⁹³

Resumo

O presente resumo tem como temática leitura e suas táticas, onde ambas possuem conceitos que se completam e andam lado a lado para o ensino e aprendizagem e tem como objetivo, apresentar de uma forma mais simples e didática, as estratégias que os leitores tem no momento da leitura. Leitura é entendida como a atividade de captação das idéias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor; a interação autor-texto-leitor com o propósito sociocognitivo-interacionalmente. A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação de texto. A pluralidade de leitura, e sentidos pode ser maior ou menor dependendo do texto, do modo como foi constituído, do que foi explicitamente revelado e do que foi implicitamente sugerido. Na atividade de leitura e produção de sentido, trata das estratégias, sociocognitivas, na qual se realiza por meio do processamento textual que mobilizam vários tipos de conhecimentos como “modelos”. Esses modelos resultam de experiências do dia a dia, e são constitutivos no contexto, no sentido em que hoje é entendido no interior da linguística textual. No conjunto dos conhecimentos constitutivos do contexto, destaca-se o conhecimento de outros textos, onde entra a noção sobre a intertextualidade, que ocorre quando, em um texto, está inserido outro texto. A prática foi aplicada por meio de resumo trabalhados em sala de aula, com o auxílio da orientadora. A metodologia foi norteada através do levantamento bibliográfico. Para isso, nos fundamentos em KOCH (2011) e LAKATOS (2014). Os resultados alcançados foram bastante satisfatórios, pois o mesmo trouxe pontos positivos para o ensino e aprendizagem. Por tanto a leitura e sua compreensão, são de suma importância e caminham lado a lado para o desenvolvimento da sociedade, visto que ela proporciona atributos próprios para o cidadão que visa compreender.

111

Palavras-chave: Leitura. Contexto. Leitor. Conhecimento.

291 Especialista em Didática do Ensino pela Faculdade de Educação da Serra (FASE) no Espírito Santo. Professora auxiliar da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). E-mail: monteiro@uea.edu.br

292 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: Jessica.beatriz21@gmail.com

293 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: renaracacau07@gmail.com



64 IMPACTOS SOCIOAMBIENTAIS NO PROCESSO DE OCUPAÇÃO DA ORLA DO MUNICÍPIO DE TEFÉ-AM- O BAIRRO DO JURUÁ

PORTO, Kátia de Souza²⁹⁴

Resumo

O presente trabalho, da área da Geografia Urbana, trata dos impactos socioambientais no processo de ocupação da Orla do município de Tefé-AM, especificamente do bairro do Juruá. Objetivou-se analisar os fatores que influenciaram as ocupações irregulares na Orla do município, relacionando-os com o desenvolvimento urbano da cidade de Tefé. Compreendendo a lógica de produção e apropriação do espaço urbano e sua relação com as habitações irregulares. Desenvolver diagnóstico comunitário das condições sócio-ambientais, visando subsídios para a elaboração de projetos de educação ambiental, que promovam ações conscientes de preservação do espaço urbano. O campo empírico será abordado embasado no método dialético, com enfoque formal e informal. É preciso registrar que a dialética nos fornece os fundamentos para fazermos um estudo em profundidade, visto que o método requer o estudo da realidade em seu movimento, analisando as partes em constante relação com a totalidade. Nessa perspectiva quero dizer que o método dialético me dará suporte e será de fundamental importância, para que eu possa desenvolver uma visão holística e sistêmica da realidade em estudo. Para tanto, buscou-se respaldo em autores como Becker (1987, 1991, 1999), Carlos (2005, 2009), Corrêa (2004) e Santos (1982, 2008, 2009) para conceituar o que seja urbanização e produção do espaço urbano; procedeu-se a localização da área de estudo e a caracterização da problemática da carência e da precariedade da prestação de serviços de saneamento ambiental urbano ao bairro: abastecimento de água, esgotamento sanitário, disposição de resíduos sólidos, limpeza urbana e drenagem de águas pluviais. Buscou-se também, com o trabalho de campo, verificar como o bairro do Juruá consta do Plano Diretor de Tefé-AM; caracterizar o modo como os grupos sociais excluídos produzem espaço urbano e os impactos socioambientais gerados. Espera-se, com os resultados, o levantamento de subsídios para a elaboração de um plano de ação, junto aos órgãos municipais competentes. Assim o trabalho pautou-se na pesquisa de campo, nas conversas informais, entrevistas e nas literaturas consultadas, percebeu-se que as Políticas públicas de infra-estrutura urbana deixaram de investir em serviços e nos aspectos urbanísticos na Orla do Bairro do Juruá. Contudo pode-se concluir que as desigualdades de políticas de infra-estrutura urbana comparada entre a Orla e a área central da cidade estão presentes as mudanças na paisagem pela produção de seus espaços, pois a forma como cada um se apresenta traz a marcado poder do capital, na área central da cidade o espaço urbano é selecionado para quem pode pagar um pedaço de terra, para a população de baixa renda resta as invasões nas áreas de risco como o que aconteceu na Orla do Bairro do Juruá.

112

Palavras-chave: Bairro, Urbanização. Impactos socioambientais.

294 Licenciatura em Geografia. Professora.UEA.Kporto.geo@gmail.com

65 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA SOCIEDADE

LIMA, Kayte Dhyule Freitas²⁹⁵
GUIMARAES, Michele Araújo²⁹⁶
MONTEIRO, Rosineide Rodrigues²⁹⁷

Resumo

O trabalho tem como temática a importância da leitura na sociedade, cujo objetivo geral é apresentar as concepções de leitura aos interlocutores que buscam informações ao ler um texto. Nesse aspecto, seguindo o pensamento de Koch (2011), na concepção de linguagem é frequente ouvirmos falar, sobre a importância da leitura em nossas vidas, sobre a necessidade de se cultivar o hábito de leitura entre crianças e jovens. Na concepção de língua como código, o texto é visto como produto de codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte. No assunto texto e leitura é solicitada intensa participação do leitor, pois, se o autor apresenta texto incompleto, é preciso que o leitor o complete por meio de contribuições. Na aceção de contexto, texto, leitura e sentido têm-se atividades altamente complexas de produção de sentidos que se realizam com base nos elementos linguísticos na superfície textual e na organização. Na concepção de intertextualidade esse é um tema que tem se dedicado a Linguística Textual, ou seja, é a transformação de textos para elaboração de um texto literário. Em determinados textos, o processo de intertextualização explícita ocorre quando há citação da fonte do intertexto, e, na intertextualização implícita ocorre sem citação expressa da fonte. A metodologia utilizada foi dividida em três momentos: primeiramente, a abordagem teórica foi baseada em Lakatos (2014), para a leitura do assunto; segundo, discutimos sobre a temática em questão; e, terceiro, elaboramos o resumo. Os resultados mostram que o trabalho executado foi de suma importância para nossa vida acadêmica, pois tivemos a oportunidade de conhecer as particularidades da leitura e do resumo. Desse modo, salientamos que a leitura é um bem comum a todos os cidadãos e aproveitamos para enfatizar que o texto é lugar de interação de sujeitos sociais, os quais buscam informações para manterem-se conectados.

113

Palavras chave: Texto. Leitura. Intertextualização.

295 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: kaytedhyule76377@gmail.com

296 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: guimaraesmi80@gmail.com

297 Especialista em Didática do Ensino Superior pela Faculdade da Serra (FASE) no Espírito Santo/ES. Licenciada em Letras pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Professora auxiliar da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). E-mail: rmonteiro@uea.edu.br

66 ESTRATÉGIAS DE LEITURA

MONTEIRO, Rosineide Rodrigues²⁹⁸SANTOS, Laura Vitória Queiroz de Vasconcelos²⁹⁹MORAES, Kelle Flida da Silva³⁰⁰CARIOCA, Maria Raila Souza³⁰¹**Resumo**

O presente resumo tem como temática as Estratégias de leitura, visando mostrar as técnicas que podem ser utilizadas na sala de aula durante a prática de leitura para a compreensão do sentido dos textos. Na concepção de Solé (1998) e Koch (2011), esclarecemos que a partir dos objetivos do leitor, o modo de leitura será orientado pela maior ou menor interação e atenção. Para que se tenha capacidade em ler recorremos a sistemas de conhecimento como: conhecimento linguístico, no qual se expande o conhecimento gramatical e lexical e com eles podemos compreender o texto; conhecimento enciclopédico, que se refere aos conhecimentos que se tem sobre o mundo, que permitam a produção de sentidos e o conhecimento interacional, que diz respeito à interação em volta da linguagem. As autoras afirmam que as estratégias para antes, durante e depois da leitura tratam-se de um conjunto de ações ordenadas e finalizadas na busca de uma meta. Uma das estratégias é o processo de skimming que permite ao leitor identificar rapidamente a ideia principal do texto. Outra é a predição, as previsões sobre o assunto; o automonitoramento é o rastreamento explicativo do processo; a autoavaliação versa na verificação da correção da descoberta feita, e temos ainda a autocorreção, a leitura detalhada, a seleção e a inferência, todas auxiliando para a compreensão da leitura. A metodologia foi guiada pelo levantamento bibliográfico à luz de Lakatos (2014) que auxiliou na apropriação do conhecimento discente sobre as estratégias de leitura, bem como na exposição do debate e na elaboração do resumo. Os resultados indicam que foram esclarecidas dúvidas acerca das estratégias de leitura, bem como sobre a elaboração do resumo. Portanto, enfatizamos que a leitura é de suma importância para o desenvolvimento da sociedade, pois ela contribui para melhorar o conhecimento do leitor que visa o saber.

114

Palavras-chave: Estratégias de leitura. Texto. Conhecimentos.

298 Especialista em Didática do Ensino Superior pela Faculdade da Serra (FASE) no Espírito Santo/ES. Licenciada em Letras pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Professora auxiliar da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). E-mail: rmonteiro@uea.edu.br

299 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: vasconlaura21@gmail.com

300 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: kelleflida@gmail.com

301 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: raila3carioca@gmail.com



67 CARACTERÍSTICAS E IMPORTÂNCIA DOS GÊNEROS TEXTUAIS

MONTEIRO, Rosineide Rodrigues³⁰²

ABREU, Isabele Elza Silva de³⁰³

ARAÚJO, Juliana Batalha de³⁰⁴

BARRETO, Maria de Jesus Ferreira³⁰⁵

RODRIGUES, Adriana Lilian da Silva³⁰⁶

Resumo

A temática do resumo alude sobre características e importância dos gêneros textuais, por isso ele tem como objetivo geral abordar acerca da necessidade do uso adequado dos gêneros, seus caracteres e o valor deles no contexto social. Com base nas concepções de Koch (2014), é essencial que os gêneros sejam utilizados corretamente especificando os diversos fatores, como a construção de um molde que define as situações que devem ser produzidas, a quem direcioná-las, conteúdo esperado, o estilo que possuirá e a formação deles através das sequências textuais. Dentro desse processo enfatizamos a competência metagenérica e exercitação da capacidade metatextual, que têm por características o plano composicional, o conteúdo temático e o estilo. Esses fatores facilitam a produção textual e trabalham a oralidade dos indivíduos. Nosso dia a dia nos possibilita criar modelos de gêneros que ativam a escrita e a leitura, podendo variar de acordo com o tempo e com a sociedade ao longo da vida, para possíveis facilitações dos textos. Nossas atitudes realmente passam a ter sentido quando dominamos o gênero a ser usado. A metodologia guiada por Lakatos no levantamento bibliográfico (2014) consistiu em discussões grupais e apresentações orais (GV/GO). Tivemos como resultados finais a aprendizagem aprofundada sobre a temática, demonstrando relevância de que o gênero é um meio de articulação que influencia as práticas sociais, a educação e assiduamente no ensino de produção textual, no caso, a elaboração do resumo. Portanto, esse resumo possibilitou aos graduandos perceber que o melhor conhecimento dos gêneros textuais, se dá quando este é trabalhado de modo mais fácil e acessível aos educandos e educadores, com total benefício para ambas as partes.

115

Palavras-chave: Gênero. Texto. Produção.

302 Especialista em Didática do Ensino Superior pela Faculdade de Educação da Serra (FASE) no Espírito Santo/ES. Graduada em Letras pela Universidade Federal do Estado do Amazonas - UFAM. Professora auxiliar da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). E-mail: rmonteiro@uea.edu.br

303 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: isabelly.abreu.19@gmail.com

304 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: juliana.araujo518@gmail.com

305 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: dijesus2910@gmail.com

306 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: lilianrodrigues0922@gmail.com

68 O DESAFIO DA LEITURA NO ÂMBITO SOCIAL

LIVEIRA, André Souza de³⁰⁷ALMEIDA, Francimara Marinho de³⁰⁸SANTOS, Mariany Martins³⁰⁹MONTEIRO, Rosineide Rodrigues³¹⁰**Resumo**

Este resumo tem como tema o desafio da leitura no âmbito da sociedade, uma vez que ela é de suma importância nesse contexto. O trabalho tem como objetivo geral abordar os pressupostos básicos da concepção de que o texto é o lugar de interação de sujeitos sociais, centrando-se especialmente na leitura como objeto de conhecimento em si e como instrumento necessário para realização de novas aprendizagens. O resumo bibliográfico embasado nos estudos de Freire (1981), Solé (1998) e Koch (2011), compreendem que a arte de ensinar requer confiança, entre o educador e o educando, pois a alfabetização é um passo importante na vida das pessoas, independente da faixa etária, porque a partir desse primeiro ato, o discente começa a despertar o seu senso crítico, a se questionar mais e aguçar a sua curiosidade para o mundo do conhecimento, os quais, dialogicamente, envolve a presença de um leitor ativo que processa e examina o texto buscando algo para alcançar alguma finalidade que se constitui por meio de ações linguísticas e sociocognitivas. Ainda fundamentado nos autores, ressaltamos que os leitores constroem objetos de discurso e propostas de sentido ao operarem escolhas significativas entre as múltiplas formas de organização textual e as diversas possibilidades de seleção lexical que a língua lhes dispõe. A metodologia de abordagem qualitativa baseou-se em Severino (2017) ao discutirmos e escrevermos um resumo sobre os benefícios da leitura na educação entre os sujeitos leitores. Os resultados apontam que, através dos textos estudados em sala, compreendemos a serventia da leitura para todas as pessoas desde a tenra idade até à velhice como meio de prazer e aquisição de conhecimentos. Portanto, a leitura consiste em práticas pedagógicas essenciais para a educação entre crianças e jovens, porque estimula o hábito, em sua cultura, para a formação de leitores competentes.

116

Palavras-chave: Leitura. Concepção. Interação.

307 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: nickandrew_2008@hotmail.com

308 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.. E-mail: marinhofran10@gmail.com

309 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: marianymartins.santos@gmail.com

310 Especialista em Didática do Ensino Superior pela Faculdade de Educação da Serra (FASE) no Espírito Santo/ES. Graduada em Letras pela Universidade Federal do Estado do Amazonas - UFAM. Professora auxiliar da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). E-mail: rmonteiro@uea.edu.br

69 A FUNÇÃO DO LEITOR ENQUANTO CONSTRUTOR DO SENTIDO DO TEXTO

LEANDRO, David Valentim³¹¹ANDRADE, Rafael Rocha³¹²MONTEIRO, Rosineide Rodrigues³¹³CALDEIRA, Graziela Leão³¹⁴

Resumo

No resumo é apresentado o tema alusivo à função do leitor no processo de leitura e construção de sentidos do texto cujo objetivo é discutir as principais teorias da Linguística Textual estabelecendo uma ponte dessas teorias com a prática de ensino da leitura apontando mecanismos que facilitem ao leitor a construção e compreensão de textos. Nas percepções de Koch (2011) são especificadas as concepções de sujeito, língua e textos, que estão na base das diferentes formas de se conceber a leitura. Nessas concepções, a leitura é entendida como atividade interativa de construção de sentidos em que fica evidenciado que é de suma importância que o leitor realize uma boa leitura, para se chegar à compreensão dos textos. Nessa abordagem teórica, fica ressaltado o papel do leitor enquanto construtor do sentido do texto, que, no processo de leitura, lança mão de estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, além de ativação seu conhecimento de mundo, já que um mesmo texto admite uma pluralidade de leituras e sentidos. Também fica evidente compreendermos a noção de intertextualidade, um dos pontos centrais da Linguística Textual. A intertextualidade é o elemento constituinte e constitutivo do processo de escrita e leitura e se refere às diversas maneiras pelas quais a produção e recepção de um texto pode ser desenvolvida. A metodologia de cunho bibliográfico pautada em Lakatos (2013) e Severino (2017) foi embasada na leitura e debate do assunto entre os discentes envolvidos, através do acompanhamento de nossa professora orientadora e, por fim, a realização de um resumo referente ao conteúdo discutido. Diante do que foi apresentado, podemos constatar a grande valia que tal conteúdo legou para nossa vida acadêmica, pois ficou evidenciada, de forma explícita, a importância da leitura na vida do leitor como construtor de textos com sentido.

117

Palavras-chave: Função do leitor. Construtor do sentido. Texto.

311 Graduando do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: davidvalentim78@gmail.com

312 Graduando do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: rrochaandrade2014@bol.com.br

313 Especialista em Didática do Ensino Superior pela Faculdade da Serra (FASE) no Espírito Santo/ES. Licenciada em Letras pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Professora auxiliar da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). E-mail: rmonteiro@uea.edu.br

314 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: grazileo85@gmail.com

70 LEITURA E INTERTEXTUALIDADE NA PRODUÇÃO DE SENTIDO DO TEXTO

GAMA, Macelly Lavor Rodrigues³¹⁵
PINHEIRO, Raiely da Silva³¹⁶
MONTEIRO, Rosineide Rodrigues³¹⁷

Resumo

Este resumo tem como temática a leitura e a intertextualidade na produção de sentido do texto. O objetivo geral é mostrar que durante a leitura de textos que inserem outros ocorre a intertextualidade, concebida como uma relação de sentido durante o processo de leitura e produção textual. A intertextualidade ocorre quando um texto está inserido em outro texto, por isso sua importância é inquestionável para a leitura e a produção de sentidos. O resumo embasado nos estudos de Solé (1998) e Koch (2011) afirma que a leitura é entendida como atividade de captação das ideias do autor, pois exige do leitor o foco no texto, nesta concepção, cabe-lhe o reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto. Na concepção interacional da língua, os sujeitos são vistos como atores construtores sociais. A concepção de leitura é uma atividade de produção de sentidos. Nessa, o papel do leitor enquanto construtor de sentido tem o foco para o leitor e seus conhecimentos. O conteúdo do texto e o leitor são regulados também pela intenção com que lemos o texto. O processo textual significa que os leitores realizam vários passos interpretativos, efetivos, eficientes, flexíveis e extremamente rápidos. A metodologia foi realizada em três momentos: primeiramente, fizemos a abordagem teórica em Lakatos (2014) para a compreensão do assunto; depois, discutimos sobre o tema; e, por último, elaboramos o resumo informativo impresso. Os resultados indicam que o trabalho executado foi relevante para nossa vida acadêmica, pois conhecemos as concepções sobre a intertextualidade e as características do resumo. Portanto, enfatizamos a necessidade de compreendermos a intertextualidade como um tema essencial para a leitura e produção de sentido do texto.

118

Palavras-chave: Leitura. Intertextualidade. Sentido do texto.

315 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: dmacelly@hotmail.com

316 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: raiely.cil15@gmail.com

317 Especialista em Didática do Ensino Superior pela Faculdade de Educação da Serra (FASE) no Espírito Santo/ES. Graduada em Letras pela Universidade Federal do Estado do Amazonas - UFAM. Professora auxiliar da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). E-mail: rmonteiro@uea.edu.br

71 A LÍNGUA FALADA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL

MARTINS, Germano³¹⁸

Resumo

O projeto me tem visava alcançar dois sujeitos fundamentais do processo de ensino e aprendizagem da língua materna: professores e alunos. A forma principal de alcance era a percepção do papel e importância da língua falada nos estudos de Língua Portuguesa. Para os professores, o projeto foi desenvolvido de maneira que lhes permitissem refletir sobre a língua falada como objeto de ensino e a sua forma de abordagem, pois é inevitável que, se o professor acrescenta no ensino da língua materna a língua falada como objeto, a forma (metodologia) de abordar esse objeto, muito mais fluido e dinâmico, deve ser diferente da maneira de abordagem da língua escrita - objeto tradicional de estudo de Língua Portuguesa nas escolas. Para os alunos, o objetivo era observar mais a própria fala e a do outro, produzir textos orais de forma mais consciente e, por consequência, tornar-se mais competente nessa modalidade da língua. Assim, o projeto foi desenvolvido, mesmo com muita limitação de referências anteriores e pouca produção específica sobre o tema, de forma experimental. Na primeira fase, que foi chamada de CONSCIENTIZAÇÃO, discutiu-se o tema com os professores envolvidos por meio de bibliografia, o objetivo da qual foi, inicialmente, discutir crenças enraizadas no ensino tradicional da língua e, à medida que os encontros avançavam, mostrar as possibilidades e benefícios da inserção da língua falada para o ensino de Língua Portuguesa. Essa etapa foi bastante difícil devido a mudanças dos professores das turmas, o que ocasionava um retorno ao início do processo. Quanto a segunda fase, a PRÁTICA, conseguiu-se desenvolver atividades em sala, algumas atividades orais seguidas de encontros nos quais se discutiu o objetivo das atividades e as impressões por parte dos alunos. Também foram produzidos materiais para servir como material didático para futuras aulas de professores.

119

Palavras-chave: Ensino de Português. Língua Falada. Objeto de Ensino.

318 Mestre em Linguística. Professor do Colegiado de Letras CEST/UEA. gmartins@uea.edu.br

72 GÊNEROS TEXTUAIS: CARACTERÍSTICAS E FUNÇÕES

VICENTE, Jefferson da Silva³¹⁹MORAES, Kely Neris³²⁰SILVA, Raquel Alves³²¹MONTEIRO, Rosineide Rodrigues³²²OLIVEIRA, Sara Albuquerque³²³

Resumo

A temática do resumo versa acerca dos gêneros textuais, características e funções. A partir disso, ele tem por finalidade expor de maneira objetiva, os caracteres e funções dos gêneros como mecanismo para a obtenção e entendimento do leitor, respectivo ao assunto. Diante das concepções de Koch (2014), o nosso contato visual diário com textos, em seus diversos formatos, exercita nossa capacidade metatextual a qual nos orienta quanto à absorção e elaboração de textos. Os gêneros primários são expressos em comunicações verbais espontâneas como os ditos populares, e os gêneros secundários são dotados de complexidade em relação a sua linguagem. Eles aparecem em situações de comunicação culturalmente, como as peças de teatro e discursos ideológicos. Em sua forma de composição, distinguem-se pelo conteúdo temático e estilo. O texto é formado por uma sequência textual, sejam elas narrativa, descritiva, argumentativa, expositiva e injuntiva, todas apresentam suas características e funções, no momento em que é selecionada tal sequência. A metodologia foi norteada pelo levantamento bibliográfico à luz de Lakatos (2014) para a leitura do assunto, debate (GV/GO) e produção do resumo pelos acadêmicos. Os resultados apontam que o assunto e o debate forneceram uma ampla gama de conhecimentos que, incidirá consequentemente em nossa aprendizagem significativamente, e para nos alertar de que os gêneros estão presentes em todos os contextos sociais sob a forma de textos orais ou escritos. Em suma, todas essas características e funções presentes nos gêneros textuais servem para a identificação e a facilitação de nossas produções textuais sejam elas de qualquer natureza.

120

Palavras-chave: Gêneros textuais. Sequências textuais. Texto.

319 Graduando do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA..E-mail:tjamjefferson@gmail.com

320 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.. E-mail: Kelly.neris.mores@gmail.com

321 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.. E-mail: Raquelalvesilva93@gmail.com

322 Especialista em Didática do Ensino Superior pela Faculdade de Educação da Serra (FASE) no Espírito Santo/ES. Graduada em Letras pela Universidade Federal do Estado do Amazonas - UFAM. Professora auxiliar da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). E-mail: rmonteiro@uea.edu.br

323 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.. E-mail: Sarauea2017@gmail.com

73 “O CORTIÇO”: A ARTE EM VÍDEO

AULERIANO, Luiz de Oliveira³²⁴MOTA, Kerolayne Pacaio ³²⁵PARENTE, Feliciano Cândido ³²⁶REBOUÇAS, Raquel Cardoso³²⁷**Resumo**

O referido trabalho relata uma experiência vivida no ensino de Literatura na disciplina Estudos Temáticos em Literatura Brasileira II, no ano de 2017, elaborada por um grupo de 04 acadêmicas (os) do 5º Período do Curso de Licenciatura em Letras no Centro de Estudos superiores de Tefé-CEST, da Universidade do estado do Amazonas-UEA. A temática aborda a obra o “O Cortiço: arte em vídeo.” Trata-se de uma adaptação do livro “O Cortiço” para vídeo. A obra foi escrita por Aluísio de Azevedo e publicada no ano de 1890, um romance naturalista que denuncia a exploração e as péssimas condições de vida dos moradores dos cortiços cariocas do final do século XIX. O objetivo da atividade é manifestar o interesse dos leitores pela Literatura, utilizando como ferramenta recursos tecnológicos como: computador e celular. O estudo baseia-se em: Antônio Cândido (2011), que conceitua a Literatura e seu papel na formação do ser humano; Nejar (2011), que discorre acerca das estéticas Realista e Naturalista no Brasil; Moran(1995), que enfatiza o uso do vídeo como material pedagógico em sala de aula. Silva(2014), que alude a importância da utilização de recursos didáticos que promovam a interação do aluno em sala de aula. A metodologia consiste em leitura da obra “O Cortiço” e resumo escrito pelo grupo; descrição de um roteiro para as filmagens das cenas para a produção do vídeo; elaboração de vídeos e realização de uma mini oficina de filmagens. Os resultados parcialmente alcançados pelos docentes em formação consiste na aquisição de conhecimento sobre a obra estudada, destacando a ligação entre a narrativa e os problemas sociais da época e por fim, a intertextualidade de “O Cortiço” com outras obras literárias.

121

Palavras-chave: “O Cortiço”. Narrativa. Literatura. Tecnologia.

324 Graduando do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: luizoliveira21@hotmail.com

325 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.. E-mail: kerolayne_mota@hotmail.com

326 Mestre em letras (UFAC). Professor auxiliar da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). E-mail: parentefeliciano@gmail.com

327 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: reboucasrc@gmail.com

74 O ATENEU: DO LIVRO PARA A TELA

PARENTE, Feliciano Cândido³²⁸LOPES, Adenilza de Assis³²⁹SANTOS, Laura Vitória Queiroz de Vasconcelos³³⁰**Resumo**

Este trabalho consiste em relatar uma experiência do ensino de Literatura na disciplina Estudos Temáticos em Literatura Brasileira II, no ano de 2017, realizada por um grupo de 6 alunas do 5º Período do Curso de Licenciatura em Letras no Centro de Estudos superiores de Tefé – CEST, da Universidade do estado do Amazonas - UEA. A temática abordada é “O Ateneu: do livro para a tela”. Trata-se de uma adaptação do livro “O Ateneu”, de Raul Pompéia, publicado no ano de 1888, para o vídeo. Essa obra, classificada por críticos como sendo de características Realistas e Naturalistas, expõe mazelas e o autoritarismo da sociedade da época. O objetivo da atividade é despertar o interesse do leitor em formação pela Literatura, utilizando como ferramenta recursos tecnológicos midiáticos: smartphone, câmera digital e computador etc. O aporte teórico consta de: Antônio Cândido (2011), Coutinho(1978) e Lajolo(1997), que conceituam a Literatura e seu papel na formação do ser humano; Nejar (2011), que discorre acerca das estéticas Realista e Naturalista no Brasil; Moran(1995), que enfatiza o uso do vídeo como material pedagógico em sala de aula. Silva(2014), que alude a importância da utilização de recursos didáticos que promovam a interação do aluno em sala de aula; Dolz(2004), cuja teoria orienta as etapas de realização dessa atividade pedagógica. A metodologia consiste em leitura e resumo escrito, feito pelo grupo, da obra “O Ateneu”; realização de uma mini oficina de filmagens e elaboração de vídeos; descrição de um roteiro para as filmagens das cenas que fazem parte do resumo, produção do vídeo. Os resultados alcançados parcialmente pelos professores em formação constam da aquisição de conhecimento sobre a obra estudada, destacando a relação entre os fatos narrados e valores sociais vigentes da época, o diálogo do romance em questão com outras obras literárias.

122

Palavras-chave: Educação. Literatura. Vídeo.

328 Mestre em letras (UFAC). Professor auxiliar da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). E-mail: parentefeliciano@gmail.com

329 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: adenilzaslopes00@gmail.com

330 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: vasconlaura21@gmail.com

75 LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTO

OLIVEIRA, André Souza de³³¹OLIVEIRA, Francisca Elizandra Castro de³³²MONTEIRO, Rosineide Rodrigues³³³SANTOS, Laura Vitória Queiroz de Vasconcelos³³⁴**Resumo**

O presente trabalho discorre sobre a temática da Leitura e compreensão de texto, dentro das dimensões do ato de ler cujo objetivo é mostrar a importância da prática da leitura através de estratégias para tornar eficiente dessa prática. Na abordagem de Solé (1998) e Koch (2011) são apresentadas concepções sobre o ato de ler com foco no autor, nesse caso, o leitor é mero captador das interações do autor. A concepção com foco no texto segue uma estrutura e um código predeterminado pelo sistema. A concepção autor-texto-leitor, versa sobre a participação do leitor na interação e na construção do sentido. O conhecimento do leitor é parte complementar nessa interação; a bagagem de conhecimento linguístico gera a pluralidade de leitura e sentidos, determinando a compreensão do texto. Afirma-se que, o contexto linguístico orienta-nos na construção da imagem do personagem no texto, ativando outros conhecimentos armazenados na memória. No entanto, o contexto era visto apenas como o entorno verbal, conceituado como uma sequência de frases. Após estudos levou-se em conta o contexto sociocognitivo, que é a interação em que, duas ou mais pessoas já possuem uma bagagem cognitiva, um conjunto de saberes dos interlocutores. Desta forma, quanto maior o conhecimento prévio do leitor sobre determinado assunto, maior será a construção do sentido desenvolvido. A metodologia foi guiada pelo levantamento bibliográfico à luz de Severino (2017) e Lakatos (2013) os quais subsidiaram a elaboração do resumo científico. Também houve o debate sobre a temática da leitura e compreensão de texto. Os resultados indicam que o trabalho trouxe ampliação de conhecimentos, desenvolvimento intelectual e bagagem científica para a vida acadêmica. Portanto, atuar no enfoque da leitura, requer uma abertura tanto do autor como do leitor na construção do sentido e participação na interação da leitura, através dos aspectos sociocognitivos entre o significante e significado.

123

Palavras-chave: Interação. Pluralidade de Leitura. Contexto sociocognitivo.

331 Graduando do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: aso.let16@uea.edu.br

332 Graduando do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: elizandra99castro@gmail.com

333 Docente no Centro de Estudos Superiores de Tefé – CEST da Universidade do Estado do Amazonas – UEA. Graduada em Letras pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Especialista em Didática do Ensino Superior pela FASE (Espírito Santo). E-mail: rmonteiro@uea.edu.br

334 Graduando do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: vasconlaura21@gmail.com

76 O PIBID NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR EM UMA ESCOLA MUNICIPAL

PONTES, Juciane Brandão³³⁵
SILVA, Solange Marques³³⁶
ARAÚJO, Monica Dias de.³³⁷

Resumo

A reflexiva temática vem com o intuito de apresentar reflexões preliminares sobre as experiências desenvolvidas por meio do Programa de Iniciação a Docência-PIBID, em uma Escola Municipal de Tefé-AM. A experiência possibilita a reflexão sobre teorias e práticas inclusivas. Assim, o objetivo geral é: analisar as ações pedagógicas que contribuem com o processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes. Os objetivos específicos são: apresentar algumas das reflexões que a experiência está possibilitando; socializar alguns saberes adquiridos no ambiente escolar. Para realizar este trabalho trilhamos alguns caminhos como: leituras teóricas que orientam o ensino inclusivo, observação participante na escola e formação com a coordenadora. Os principais autores estudados até o momento são: Manton (2003), Glat (2017), entre outros. Os aspectos legais da inclusão também compõem os estudos. Identificamos por meio das observações que os trabalhos dinâmicos e recreativos de oficinas de leituras e escrita realizadas na sala de aula, vêm aguçando o conhecimento dos alunos em ler, conhecer e recrear as histórias infantis. Há uma contribuição diversificada de metodologias que o professor faz uso, como estímulo da oralidade dos alunos, em que todos são envolvidos em trabalhos dinâmicos e recreativos de oficinas, há uma ampla contribuição em relação ao projeto pedagógico utilizado pelos professores da referida escola em relação a leitura e escrita dos alunos, deste modo ficou evidenciado que a leitura tem que ser estimulada desde os primeiros anos iniciais, nessa expectativa é que podemos ponderar e socializar no presente texto provocando ações reflexivas com base na realidade apresentada no ambiente escolar.

124

Palavras-chave: PIBID, Inclusão, Escola Municipal.

335 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: jucianebrandão121@gmail.com

336 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: marquessolange737@gmail.com

337 Professora de Libras e Educação Especial da Universidade do Estado do Amazonas/ Centro de Estudos Superiores de Tefé. Com Mestrado em Educação pela Linha de Saberes Culturais e Educação na Amazônia- UEPA. Pedagoga – Especialista em Língua de Sinais Brasileira, Especialista em Planejamento e Gestão do Desenvolvimento Regional e Especialista em Metodologias Inovadoras Aplicadas a Educação, na Especificidade Educação Especial e Inclusiva. Pesquisadora da Rede de Educação Inclusiva na Amazônia Paraense e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação nos Contextos Amazônicos - EDUCA, na linha de pesquisa: Educação Inclusiva e Acessibilidade do Centro de Estudos Superiores de Tefé-AM. E-mail: monicadistasatm@yahoo.com.br

77 PERSPECTIVA DO PIBID: EXPERIÊNCIAS NA ESCOLA MUNICIPAL “VIDA NOVA”

MORAIS, Cassandra da silva³³⁸FEITOZA, Cristiane³³⁹NOGUEIRA, Leiliane dos santos³⁴⁰ARAÚJO, Monica Dias de.³⁴¹

Resumo

O presente resumo ressalta algumas reflexões sobre o PIBID. Nossas vivências nos proporcionam perceber que temos um longo percurso na vida educativa e que diversos desafios nos esperam no âmbito escolar. Assim se faz necessário vivenciar e participar de atividades dentro da sala de aula, onde estes estão enfrentando as problemáticas do processo educativo e possibilitando a construção de conhecimentos desenvolvendo práticas educativas e experiência no seu cotidiano, diversificando dentro do contexto escolar, cultural e social, intervendo sempre dentro da realidade e aprimorando sua capacidade reflexiva e crítica para uma melhor compreensão do complexo processo de ensino e de aprendizagem. Nosso objetivo geral é: descrever algumas perspectivas que permeiam as vivências na escola. E de modo específico apresentar algumas dificuldades encontradas dentro de sala de aula; compartilhar nossas reflexões adquiridas no programa. Este trabalho constitui-se através de observação participante dentro das salas de aulas e fundamentação teórica dos seguintes autores: Mantoan (2003), Oliveira (2005), Araújo (2013), e outros que nos leva a uma reflexão sobre as práticas educativas inclusivas vivenciadas nas escolas. Os resultados parciais possibilitam percebermos que alguns dos pibidianos não sabem contornar várias situações encontradas no seu dia a dia. As perspectivas são de encontrar um ideal de sala para se trabalhar por medo de se comprometer em situações diversas, pois cada sala e cada aluno se distinguem por sua subjetividade, e por isso especificamente o PIBID contribui para que os acadêmicos se tornem cientes dos desafios que encontrarão dentro de sala. Alguns docentes experientes e qualificados quando propõem metodologias e projetos vinculados a experiência e interesse dos alunos como se refere Oliveira (2003), estão contribuindo de forma significativa com boas práticas e boas experiências na escola.

125

Palavras-chave: PIBID, perspectivas, Experiências.

338 Graduanda do Curso de Pedagogia - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail:

339 Graduanda do Curso de Pedagogia - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail:

340 Graduanda do Curso de Pedagogia - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail:

341 Professora de Libras e Educação Especial da Universidade do Estado do Amazonas/ Centro de Estudos Superiores de Tefé. Com Mestrado em Educação pela Linha de Saberes Culturais e Educação na Amazônia- UEPA. Pedagoga – Especialista em Língua de Sinais Brasileira, Especialista em Planejamento e Gestão do Desenvolvimento Regional e Especialista em Metodologias Inovadoras Aplicadas a Educação, na Especificidade Educação Especial e Inclusiva. Pesquisadora da Rede de Educação Inclusiva na Amazônia Paraense e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação nos Contextos Amazônicos - EDUCA, na linha de pesquisa: Educação Inclusiva e Acessibilidade do Centro de Estudos Superiores de Tefé-AM. E-mail: monicadiasm@ yahoo.com.br

78 A INCLUSÃO DE UNIVERSITÁRIOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA NO AMAZONAS

SOUZA, Rosangela Gomes (Autora)³⁴²
ARAÚJO, Monica dias (Orientadora)³⁴³

Resumo

Este trabalho Monográfico tem como tema, “A inclusão de universitários com necessidades educacionais especiais em uma universidade pública no Amazonas”. O objetivo geral foi analisar a inclusão de universitários com necessidades educacionais especiais em uma universidade pública no Amazonas. Como objetivos específicos: (1) Conhecer as situações que os acadêmicos têm vivenciado na Universidade; (2) Identificar as concepções dos acadêmicos sobre o processo de inclusão; (3) Destacar as principais necessidades pedagógicas dos acadêmicos; Esta temática se tornou relevante porque buscou conhecer as demandas dos acadêmicos quanto às questões inclusivas cuja garantia é assegurada por lei, mas nem sempre as políticas praticadas correspondem as necessidades educacionais e ao serem estimulados a refletirem sobre o que eles tem vivenciado passarão a entender melhor sobre as questões inclusivas, além de oportunizarem a ação de outras pessoas fazerem parte de suas vivências sensibilizando ainda mais com o fator inclusão em nossa universidade. A metodologia utilizada no processo é a Pesquisa de Campo. A análise escolhida é qualitativa que pelo seu procedimento metodológico, atende à necessidade e intenção desta pesquisa. As informações serão embasadas por autores que tratam de temas sobre a inclusão como: (ARAÚJO, 2012), (BRASIL, 2005), (GLAT, 2009), (MANTOAN, 2003), (MAZZOTTA, 2003), dentre outros. Em meio as conclusões finais destacamos que as demandas dos acadêmicos sobre a questão inclusiva no Centro de Estudos Superiores de Tefé ainda estão longe de terminar, uma vez que, eles, quando conseguem ingressar enfrentam várias dificuldades de entenderem os conteúdos no decorrer dos estudos refletindo com isso um alto índice de reprovação em várias disciplinas.

126

Palavras-chave: Inclusão, Universitários, Necessidades Educacionais Especiais.

342 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: rosa7gelgomes@hotmail.com

343 Professora de Libras e Educação Especial da Universidade do Estado do Amazonas/ Centro de Estudos Superiores de Tefé. Com Mestrado em Educação pela Linha de Saberes Culturais e Educação na Amazônia- UEPA. Pedagoga – Especialista em Língua de Sinais Brasileira, Especialista em Planejamento e Gestão do Desenvolvimento Regional e Especialista em Metodologias Inovadoras Aplicadas a Educação, na Especificidade Educação Especial e Inclusiva. Pesquisadora da Rede de Educação Inclusiva na Amazônia Paraense e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação nos Contextos Amazônicos - EDUCA, na linha de pesquisa: Educação Inclusiva e Acessibilidade do Centro de Estudos Superiores de Tefé-AM. E-mail: monicadiasatm@yahoo.com.br

79 TECNOLOGIA E ENSINO EM INTERLOCUÇÕES NA SALA DE
AULAMONTEIRO, Rosineide Rodrigues³⁴⁴MOTA, Bruna Marjory Monteiro³⁴⁵SILVA, Geielle Castro da³⁴⁶OLIVEIRA, Laura Laís de Sousa³⁴⁷SILVA, Jequias Mesquita da³⁴⁸**Resumo**

Este resumo trata sobre a interlocução da tecnologia e ensino na sala de aula. Ele é o resultado parcial de um projeto de extensão aprovado pela Universidade do Estado do Amazonas-UEA intitulado O uso dos gêneros textuais diversos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental em uma Escola Estadual de Tefé/AM no ano de 2017, cuja justificativa faz alusão à produtividade acadêmica. O objetivo geral é refletir sobre a tecnologia e o trabalho do professor de Língua Portuguesa que utiliza os gêneros textuais para trabalhar na educação e torná-la mais acessível aos alunos. Por isso, partimos do pressuposto de que a tecnologia deve estar a serviço da educação como um recurso auxiliador da prática docente e facilitador da aprendizagem discente. Baseados em Bakhtin (1992) e Köche (2012), entende-se que o eixo norteador no ensino de língua é o gênero utilizado pelos indivíduos para se manterem conectados através da competência metagenérica. Mas, isso, se torna de fácil entendimento quando apoiado também pelo aplicativo software Luz do Saber, composto por temáticas e recursos pedagógicos auxiliares na aprendizagem de alunos. Seguindo Andersen (2013) e Pereira (2016), lembremos-nos das mudanças tecnológicas pelas quais muitas escolas têm passado, e também da diversificação do público escolar em um cenário marcado pela predominância de padrões de ensino pouco eficazes. A metodologia de abordagem qualitativa foi baseada na apresentação do software Luz do Saber aos alunos do 6º ano do ensino fundamental e a um professor de Língua Portuguesa acerca dos gêneros textuais biografia e receita. Os resultados parciais sinalizam que houve ampliação do universo vocabular discente por meio das atividades do aplicativo Luz do Saber e o contato dos alunos com o computador. Portanto, destacamos que é imprescindível o trabalho escolar efetivado a partir do uso e valorização dos gêneros textuais, quando acompanhados pelas novas tecnologias.

127

Palavras-chave: Tecnologia e ensino. Interlocuções. Sala de aula.

344 Especialista em Didática do Ensino Superior pela Faculdade de Educação da Serra (FASE) no Espírito Santo/ES. Graduada em Letras pela Universidade Federal do Estado do Amazonas - UFAM. Professora auxiliar da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). E-mail: rmonteiro@uea.edu.br

345 Graduada do Curso de Pedagogia - Universidade do Estado do Amazonas - CEST/UEA. E-mail: bmmm.ped16@uea.edu.br

346 Graduado em Letras pela Universidade do Estado do Amazonas-CEST/UEA. Professor da SEDUC-Tefé-AM. E-mail: geiellino@gmail.com

347 Graduada do Curso de Letras - Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas - CEST/UEA. E-mail:lauralais85@gmail.com

348 Graduando do Curso de Letras - Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas - CEST/UEA. E-mail: jequias05@gmail.com



80 A LEITURA E INTERTEXTUALIDADE

MONTEIRO, Rosineide Rodrigues³⁴⁹GURGEL, Suely da Silva³⁵⁰ARAÚJO, Damiana Ferreira³⁵¹

Resumo

O resumo tem por temática fazer uma abordagem sobre leitura e intertextualidade. O objetivo geral é apresentar algumas concepções sobre a intertextualidade implícita e explícita. O objetivo específico é discutir as concepções de sujeito, língua e texto que são as bases para concepção da leitura e conscientização sobre o papel do leitor enquanto construtor do sentido. Seguindo Koch (2011), compreendemos na concepção de linguagem que, é frequente ouvir acerca da importância da leitura em nossas vidas, como uma espécie de hábito entre crianças e jovens. Na concepção de língua como código, o texto é visto como produto de codificação de um emitente a ser decifrado pelo leitor. Na concepção de texto e leitura é solicitada a participação do leitor, pois, se o autor apresenta texto incompleto, é preciso que o leitor o complete através de suas contribuições. Sobre a intertextualidade esta é o ato de produzir um texto recorrendo a outros, no qual é comum o uso de textos ou enunciados “velhos” dando sentido em “novos” e criando novos sentidos. A identificação de um texto dentro de outro, vai depender muito do conhecimento prévio do leitor, essa, é, então, a intertextualidade implícita; porém quando a obra utilizada como inspiração é citada diretamente no texto, dá-se o nome de intertextualidade explícita. A metodologia foi realizada em três momentos: primeiramente, fizemos a abordagem teórica em Lakatos (2014), para a compreensão do assunto; segundo, discutimos sobre a temática em questão; e, terceiro, elaboramos o resumo informativo impresso e em mídia. Os resultados indicam que o trabalho executado teve êxito para nossa vida acadêmica, pois tivemos a oportunidade de conhecer as concepções sobre intertextualidade e as características do resumo. Portanto, o trabalho foi importante para a compreensão do conteúdo exposto nos possibilitando o conhecimento mais abrangente sobre leitura e intertextualidade.

128

Palavras-chave: Texto. Leitura. Intertextualidade.

349 Especialista em Didática do Ensino Superior pela Faculdade de Educação da Serra (FASE) no Espírito Santo/ES. Graduada em Letras pela Universidade Federal do Estado do Amazonas - UFAM. Professora auxiliar da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). E-mail: rmonteiro@uea.edu.br

350 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: sdsuelygurgel@hotmail.com

351 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: sdsuelygurgel@hotmail.com

81 AS CONCEPÇÕES DE LEITURA

MONTEIRO, Rosineide Rodrigues³⁵²GONÇALVES, Micéla da Silva³⁵³FRAZÃO, Tereza Fernandes³⁵⁴

Resumo

Este trabalho tem como tema as concepções da leitura e como objetivo geral refletir sobre as concepções de leitura, tendo como parâmetro a compreensão de sujeito, língua, texto e sentido. No pensamento de Koch (2011), o foco no autor é a concepção de língua como representação de pensamento; o foco no texto é a concepção de língua como estrutura e, na interação autor-texto-leitor os atores são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que nas conversas se constroem e são construídos no texto. Na leitura e produção de sentido está relacionada à ativação do conhecimento, a pluralidade de leituras e sentidos que se constituem através da interação autor-texto-leitor. Já nos fatores de compreensão da leitura, o autor-leitor refere-se ao conhecimento dos elementos linguísticos, na escrita e leitura evidenciando informações em diferentes circunstâncias. No texto e leitura, é um percurso em que a leitura é uma atividade que precisa da contribuição do leitor. O texto e contexto enfatizam os elementos linguísticos na sua forma de organização nos textos, leituras e sentidos na contextualização da escrita. A metodologia foi norteadada pelo levantamento bibliográfico em Lakatos (2014) e Severino (2017), para a obtenção do conhecimento discente, na exposição do debate e na elaboração do resumo. Os resultados mostram que os equívocos acerca do assunto e sobre a elaboração do resumo foram esclarecidos. Portanto, enfatizamos que existem vários tipos de concepções da leitura e estratégias que são constituídas por meio de ações linguísticas e sociocognitivas, tendo como objeto de discurso a sugestão de que a leitura de um texto exige muito mais que um simples conhecimento linguístico compartilhado pelos interlocutores, leitor/autor.

129

Palavras-chave: Concepção de leitura. Texto e contexto. Elementos linguísticos.

352 Especialista em Didática do Ensino Superior pela Faculdade da Serra (FASE) no Espírito Santo/ES. Licenciada em Letras pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Professora auxiliar da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). E-mail: rmoonteiro@uea.edu.br

353 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.. E-mail: Gums7012@gmail.com

354 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: terezafragozaletas@gmail.com

82 EVASÃO ESCOLAR E GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA: REALIDADE E PERSPECTIVAS NO 9º ANO DA ESCOLA MARIA MONTEIRO EM JAPURÁ – AM

MONTEIRO, Valcirlene da Silva³⁵⁵
MONTEIRO, Rosineide Rodrigues³⁵⁶

Resumo

O resumo apresenta os resultados finais de um projeto de pesquisa que tem como temática a evasão escolar e a gravidez na adolescência: realidade e perspectivas no 9º ano da escola Maria Monteiro em Japurá – AM e como objetivo geral mostrar que a educação é um direito de todos que deve ser respeitado através da inserção das políticas públicas voltadas para o bem-estar das adolescentes grávidas. Seguindo o ponto de vista dos PCN (1997), LDB (ano) e Brasil (2000) salientamos que a educação é um direito de todos, que deve ser respeitado, inclusive, pelo próprio educando. A perspectiva que se defende é que a sociedade civil, ao lado do Estado, também se responsabilize pela garantia dos direitos à educação, saúde e segurança, entre outros. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação em seu artigo 2º diz que a educação é dever da família e do Estado, todavia, isso é negado às adolescentes, quando elas evadem da escola, devido a uma gravidez indesejada causada pela falta de informação. A metodologia se constituiu pelo levantamento de cunho bibliográfico norteado em Figueiredo (2008) e Lakatos (2010), pela abordagem quanti-qualitativa e pelas técnicas como observação participante, palestras e questionário direcionado aos discentes e à docente. A amostra foi composta por uma professora de língua portuguesa formada no Normal Superior na Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e por uma turma de 35 alunos de classe baixa do 9º ano do ensino fundamental com a faixa etária de 14 a 15 anos. Os resultados indicam que a gravidez é um problema alarmante que cresce há anos na escola, causando a desistência dos estudos pelas adolescentes. Pelo exposto, enfatizamos que isso é de responsabilidade de todos que primam por uma educação mais igualitária com respeito aos direitos humanos e minimização da gravidez precoce em Japurá/AM.

130

Palavras-chave: Evasão escolar. Gravidez na adolescência. Japurá/AM.

355 Graduada do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.

356 Especialista em Didática do Ensino Superior pela Faculdade de Educação da Serra (FASE) no Espírito Santo/ES. Graduada em Letras pela Universidade Federal do Estado do Amazonas - UFAM. Professora auxiliar da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). E-mail: rmonteiro@uea.edu.br

83 CONCEPÇÃO DE LEITURA E TEXTO

MONTEIRO, Rosineide Rodrigues³⁵⁷NOGUEIRA, Alessandra Barbosa³⁵⁸HONORATO, Viviane Fabrícia lima ³⁵⁹OLIVEIRA, Dilcilane Cândido de³⁶⁰**Resumo**

O presente trabalho tem como temática a concepção de leitura e texto, por isso visa ressaltar que a leitura é importante para o desenvolvimento do conhecimento humano. Na percepção de Koch (2011), isso gera a concepção de leitura, língua, texto e sentido. O foco no autor tem como concepção a língua como representação do pensamento, ou seja, o autor é um sujeito que expõe suas ideias e pensamentos transformando-o em textos. O texto é um exemplo de que o autor pressupõe a participação do leitor na construção do sentido, considerando a orientação que lhe é dada. O foco no texto é visto como concepção de língua como código, ou seja, como instrumento de comunicação. A leitura, por sua vez, é entendida como a atividade de captação das ideias do autor, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, na interação autor- texto-leitor. Ao elaborarmos um texto recorreremos a outro texto para dar sentido ao processo da escrita. Quando isso ocorre temos a concepção de intertextualidade. A intertextualidade implícita ocorre sem citação expressa da fonte, cabendo ao interlocutor recuperá-la na memória para construir o sentido do texto. A metodologia contou com a exposição e discussão do assunto acerca da concepção de leitura e texto, depois, elaboração de um resumo com orientação em Lakatos (2014), conforme a norma padrão. Os resultados assinalam que, por meio dos textos estudados entendemos o quão importante é a leitura para todas as pessoas, porque ela proporciona benefícios para àqueles que têm sede de conhecimentos. Portanto, a partir desse resumo, podemos ter várias concepções de um texto, sabendo que o autor é o sujeito dono das suas ideias, enquanto o leitor é o construtor de sentido ao utilizar estratégias de leitura como seleção, antecipação, inferência e verificação no processo de compreensão do texto.

131

Palavras-chave: Concepção de leitura. Texto e leitor. Intertextualidade.

357 Especialista em Didática do Ensino Superior pela Faculdade de Educação da Serra (FASE) no Espírito Santo/ES. Graduada em Letras pela Universidade Federal do Estado do Amazonas - UFAM. Professora auxiliar da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). E-mail: rmoonteiro@uea.edu.br

358 Graduada do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: alessandrabarbosa2017@gmail.com

359 Graduada do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: vivianehonoratoletras@gmail.com

360 Graduada do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: dilciliveiradc@gmail.com

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pela quantidade de resumos apresentados em esses Anais, pode-se afirmar que o Curso de Letras possui um colegiado dinâmico que desenvolve trabalhos baseados no tripé que exige uma Universidade: Ensino, Pesquisa e Extensão.

Resumir não é tão fácil quanto parece, pois exige critérios que devem ser seguidos rigorosamente. Imaginem resumir em quinhentos caracteres uma tese de doutorado que leva, pelo menos, quatro anos para ser construída ou uma dissertação de Mestrado! Claro que aqui não há nenhum desses dois casos. Mas há resumos de TCC, cuja temática levou pelo menos um ano de pesquisa e recolhida de dados para serem incluídos em um trabalho de quarenta ou mais páginas.

Os (as) autores (as), coautores (as), coordenadores e coordenadoras de trabalhos buscaram expressar sucintamente e de forma clara o resultado de cada projeto realizado. Geralmente, o (a) acadêmico tem dificuldade em produzir o resumo depois de seu trabalho pronto. Porém, quando lhe é dada a devida orientação de acordo com as normas da ABNT e é dada a oportunidade de praticar, logo é assimilado os pontos básicos que compõem o resumo de um trabalho. Nós docentes, quando vamos revisar o resumo junto ao acadêmico (a), dizemos que vamos retirar “as gordurinhas” do texto. Esse processo didático-metodológico de trabalho contribui para que a pessoa entenda e perceba o que realmente deve constar no resumo.

Enfim, resumir é uma ação que faz parte do cotidiano universitário. E exige leitura constante, levando em conta estratégias que facilitem a retirada das ideias principais, geralmente com a ajuda de um marcador ou uma ficha de leitura, quando se trata de resumir livro, capítulo de livro, ou textos menores mas que possuem ideias complexas, expressões incomuns e que necessitam de um dicionário para que o (a) leitor (a) possa contextualizar tais expressões de acordo com o sentido da ideia geral do texto.

Também é muito comum na Universidade textos permeados de intertextualidade e que é necessário leitura à parte para que se possa abstrair a essência do texto original. Enfim, é uma prática que precisamos exercitar cada vez mais com nossos (as) acadêmicos (as).



II RELATOS DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NAS ESCOLAS

INTRODUÇÃO

Quando se decide ser professor ou professora seja no Ensino Básico, seja no Ensino Médio ou Ensino Superior, se está decidindo, também, por ser um (a) constante estudante. A questão é que nas duas primeiras situações, estuda-se com o objetivo de preparar aulas, atividades práticas diversificadas, leituras e correções de avaliações e participação nas atividades extraclasse ou eventos culturais da escola. A Secretaria de Educação e Qualidade de Ensino, na atual conjuntura, ainda não apresentou propostas político-pedagógicas de incentivo à produção científica do seu quadro docente.

Na escola o discurso comum é que “os (as) estudantes não sabem ler e interpretar”. A questão é: o professorado tem tempo de fazer leitura que não esteja basicamente ligada à sua disciplina?

Professor e professoras das duas primeiras modalidades de ensino não têm tempo para pesquisa ou para escreverem suas experiências didático-pedagógicas, que, com certeza, são bem vastas, e compartilhar com seus pares. Essa realidade existe porque grande parte do professorado tem sessenta (60) horas semanais de trabalho, pois sabe-se que o salário do profissional de Educação do Estado está bem abaixo da média. Portanto, pai e mãe de família, para melhorar a qualidade de vida de seus dependentes se obrigam ao trabalho de três turnos.

Foram apresentados doze grupos de trabalhos, com temas diferentes, mas apenas um grupo conseguiu terminar seu relato. Foi observado durante as Oficinas Pedagógicas nas escolas é que existe grande interesse por parte do professorado por trabalhos que a Universidade desenvolve e faz chegar às escolas. Os relatos de experiências apresentados pelos (as) acadêmicas (os) comprovam que as experiências docentes configuram-se em produções científicas. A partir da descrição dessas experiências é possível retirar várias temáticas de investigação nas mais diversas áreas do conhecimento.

133

As técnicas de ensino desenvolvidas pelo (a) docente incluem estudo bibliográfico, elaboração de material didático e experimentos nas diversas áreas do conhecimento. A partir dessa realidade, é possível que os protagonistas do Ensino possam avaliar e estudar com mais complexidade a problemática que envolve as dificuldades e/ou facilidades inerentes ao processo ensino e aprendizagem. De posse desses dados, o corpo docente pode organizar estratégias para sanar as problemáticas enfrentadas pelos (as) protagonistas da aprendizagem.

E é neste sentido que se faz importante a valorização do (a) professor (a) como intelectual que faz Ciência. Ninguém conhece melhor a realidade escolar que o (a) docente atuante diário em sala de aula. Logo, ninguém melhor que ele (a) para escrever sobre essa realidade. E nem necessita que sejam produções individuais; as produções coletivas, inclusive, seriam bem mais ricas em conteúdo e experiências. E a socialização desses relatos só acrescentariam no crescimento intelectual do professorado refletindo-se de forma positiva no contexto de sala de aula.

No entanto, é necessária uma política de planejamento docente que venha de quem conhece a realidade. Somente assim, haverá uma educação inclusiva. Quando se fala de inclusão, envolve valorização profissional e escolas devidamente estruturadas para receber a classe discente e aqueles ou aquelas com necessidades especiais.

Quanto à terceira modalidade, o Ensino Superior, de onde emergem as experiências aqui relatadas, vale ressaltar que não está muito distante da realidade escolar. As universidades, grosso modo, estão cada vez mais precárias; o professor também desvalorizado ao que toca a sua promoção vertical e horizontal, pois para se chegar à universidade como docente, é necessária uma longa caminhada. E se é na Universidade que surgem os grandes projetos de iniciação científica e de pesquisa que culminam com a produção da Ciência, então é necessário que haja políticas de valorização do Ensino Superior. O professorado que atua nas escolas passaram pelo professorado do Ensino Superior. Para concluir, pode-se afirmar que uma sociedade não se sustenta social, cultural, econômica e politicamente sem a educação escolar, educação superior e, por conseguinte, a ciência.

1 TRABALHANDO OS FONEMAS CONSONANTAIS DE /P/ A /S/ NA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA COM ALUNOS DE 4º e 5º ANOS

Adenilza de Assis Lopes³⁶¹Deuziane Almeida da Silva³⁶²Elcilane de Lima Veloso³⁶³Maria Raimunda Moraes Azevedo³⁶⁴Maria de Fátima Castro Amorim de Moraes³⁶⁵

Resumo

O relato que se apresenta é resultada da Oficina Pedagógica de Fonética e Fonologia do Português Brasileiro em que a equipe produziu materiais pedagógicos concretos com o objetivo de dirimir as dificuldades apresentadas pelos alunos e alunas do 4º e 5º anos, do Ensino Fundamental da Escola Estadual Eduardo, envolvendo o professorado. A “descrição e exemplificação dos fonemas consonantais de /p/ a /s/”, foram demonstrados por meio de figuras, exemplos e experimentos com as mãos tocando nas cordas vocais, sempre chamando atenção para os articuladores envolvidos na emissão dos segmentos consonantais /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/, /f/, /v/, /s/, representados em uma estrutura dividida em pré-vocálica, a qual se encontra antes da vogal, pós-vocálicas, quando está depois da vogal, também a posição intervocálica podendo ser dividida em anteriores e posteriores. Objetivou-se mostrar e expor os fonemas de forma articulada, considerando a pré-vocálica individualmente. Trabalhou-se a descrição e exemplificação desses fonemas consonantais de forma concreta a partir de figuras, como forma de tornar acessível a compreensão do conteúdo, contribuindo na melhoria da pronúncia dessas consoantes e, conseqüentemente, melhorando na escrita.

Palavras-chave: Ensino. Consoantes. Aprendizagem. Fala. Escrita.

134

INTRODUÇÃO

Este trabalho surgiu das aulas na Disciplina Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa, ministrada pela profª Drª Fátima Castro; neste relato se discute e se apresentam resultados da Oficina de Fonética e Fonologia realizada na Escola Estadual Eduardo Sá. Teve como objetivo relatar aspectos relacionados à Fonética, Fonêmica e Fonologia do Português Brasileiro, suas variações e pronúncias. A fonética apresenta métodos específicos para a descrição, classificação e transcrição dos sons da fala. Esse processo de transcrição e diferenciação de fonemas e letras converte-se em dificuldades tanto para muitos (as) professores (as) quanto para os (as) estudantes.

A Fonética se constitui no estudo das áreas da articulação do som da fala que são classificadas em: Fonética Articulatória – como o som é produzido; Fonética Auditiva- percepção da fala; Fonética Acústica-transmissão do falante e Fonética Instrumental- estudo das propriedades física da fala. Todo esse sistema articulatório consiste da faringe, língua, nariz, dentes e dos lábios, ou seja, das estruturas que se encontram na parte superior à glote (SILVA, 2014).

361 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.

362 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.. E-mail: deuzalain@gmail.com

363 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.

364 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.

365 Estudou Magistério; Especialização em Psicopedagogia, pela UFRG; Doutora em educação, pela Universidade de Valladolid – UVa – Espanha, título convalidado pela UFC; concursada na área de Linguística, Comunicação e Expressão e Língua Portuguesa, na UEA/CEST; grupos de pesquisa: Educação, Sociedade e Cultura no contexto do Médio Solimões; Trabalho, Mulheres e feminismo na Amazônia – MIRANTE; linhas de pesquisa: Mulheres, linguagem e identidade na Região Amazônica; Formação de professores, pluralidade cultural e práticas pedagógicas no contexto do Médio Solimões. Coordenadora de área do PIBID/CAPES fatimabr2005@hotmail.com; mmoraes@uea.edu.br



A Fonêmica tem como objetivo fornecer ao falante os códigos necessários para a realização da linguagem oral e escrita. A Fonologia é a ciência que estuda os sons da língua do ponto de vista de sua função no sistema de comunicação linguística. Por sua complexidade, a Oficina realizou-se a partir da formação de várias equipes, abordando cada aspecto da Fonética e da Fonologia, de modo a facilitar a compreensão por parte dos (as) estudantes. Por isso, a prática limitou-se ao estudo das consoantes pré-vocálicas de /p/ a /s/. A seguir, apresenta-se os suportes teóricos, metodologia do trabalho, seus resultados e considerações finais. Ressalta-se que a fonte ABC das letras, material antigo do governo federal, apesar de não haver número de página e ano, foi utilizada dada a sua importância e relevância para demonstração do conteúdo trabalhado.

Processamento das pré-vocálicas na fala e na escrita

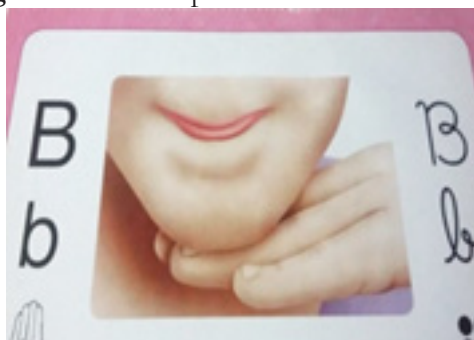
Segundo Silva (2014), as consoantes variam notavelmente de acordo com a fala. Podendo ter uma ou duas consoantes em português, antes de uma vogal; o português é uma língua de alta complexidade; pode-se dizer que possui características oriundas da língua portuguesa de Portugal.

O contexto silábico varia de acordo com cada comunidade, como afirma Silva (2014), “os segmentos consonantais e vocálicos organizam-se em estruturas silábicas formando palavras possíveis em uma determinada língua” (p.117).

As consoantes pré-vocálicas que foram abordadas na oficina pedagógica estão classificadas em: /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/, /f/, /v/, /s/. Essas consoantes são fonemas que, quando produzidos, fazem com que haja impedimento da passagem de ar; nesse caso, as consoantes precisam do apoio das vogais. Observa-se que em qualquer separação de sílaba, uma consoante jamais forma sílaba sozinha. E esse contexto fonético foi demonstrado na prática ao alunado, através de cartazes.

As figuras abaixo serviram como suporte concreto para que o alunado pudesse perceber com mais facilidade como ocorre a pronúncia dessas consoantes no ato da fala, refletindo de forma positiva na escrita, já que entre elas existe grande semelhança de pronúncia e, na hora da escrita, o alunado costuma confundir.

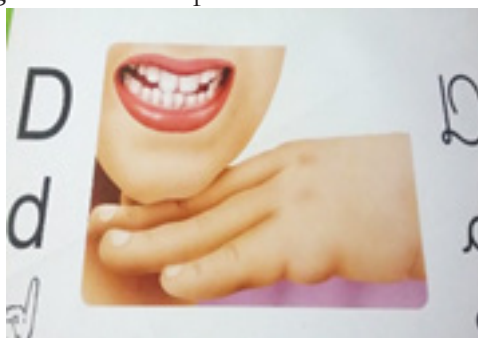
Figura 1: Foto da pronúncia da consoante B



Fonte: ABC das Palavras

O /B/ tem som plosivo, bilabial e vibrante. Sinta com o dorso da mão a vibração no pescoço

Figura 2: Foto da pronúncia da consoante D

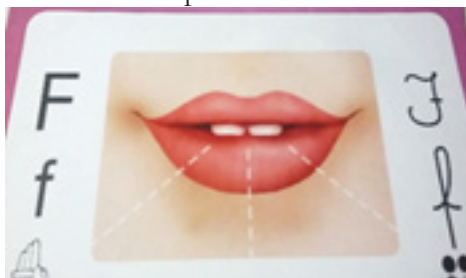


Fonte: ABC das Palavras

No fonema /D/ a língua toca atrás dos dentes com vibrações das cordas vocais, isto é, plosivo e alveolar.



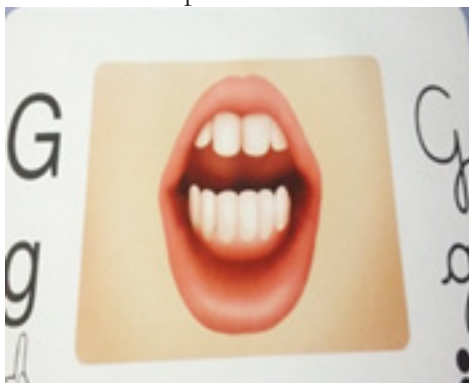
Figura 3: Foto da pronúncia da consoante F



Fonte: ABC das Palavras

No fonema /F/ (fê) os dentes tocam o lábio inferior soltando o ar sem vibrações das cordas vocais, é fricativo e labiodental.

Figura 4: Foto da pronúncia da consoante G



Fonte: ABC das Palavras

No fonema /G/ (guê) o dorso da língua bate no fundo do céu da boca com vibrações das cordas vocais, sendo também plosivo e velar.

Figura 5: Foto da pronúncia da consoante P

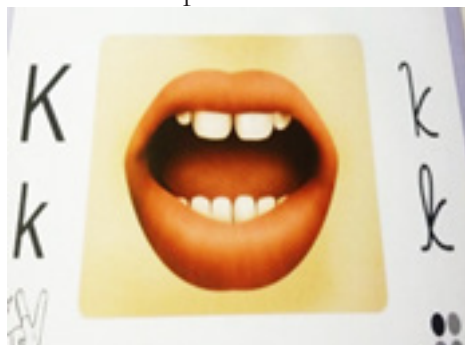


Fonte: ABC das Palavras

O fonema /P/ é pronunciado com os lábios fechados. O som é explosivo e surdo, também é bilabial, sem pronunciar a vogal e sem vibrações das cordas vocais.



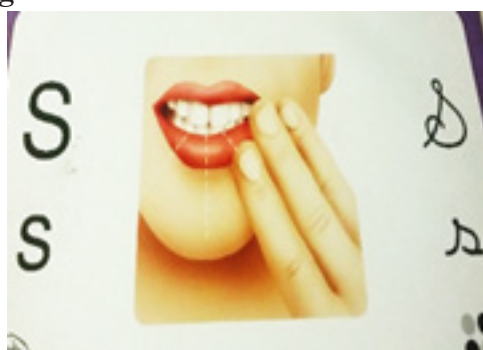
Figura 6: Foto da pronúncia da consoante k



O fonema /K/ (que), é surdo. O dorso da língua toca no céu da boca sem vibrar as cordas vocais, isto é, plosivo e velar.

Fonte: ABC das palavras

Figura 7: Pronúncia da consoante S



No fonema /S/ (sê) é uma letra surda (sem som ou vibração das cordas vocais), o som é feito com língua atrás dos dentes inferiores, sendo fricativo e dental.

Fonte: ABC das Palavras

Figura 8: Pronúncia da consoante T

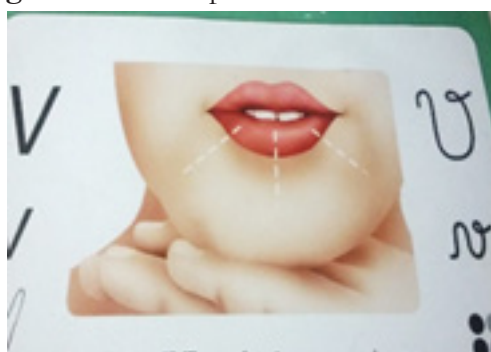


No fonema /T/ a língua dá uma pequena batida atrás dos dentes superiores, esse fonema é plosivo e dental. Observe-se as figuras abaixo.

Fonte: ABC das Palavras

137

Figura 9: Foto da pronúncia da consoante V



No fonema /V/ os dentes superiores encostam no lábio inferior, o som é sonoro vibrando as cordas vocais, este é fricativo e labiodental.

Fonte: ABC das letras



Como se pode observar nas figuras, a demonstração da pronúncia das consoantes tratadas neste trabalho facilitou a explicação teórica para o alunado, pois a medida que se ia explicando, eles observam as figuras.

Enfim, a exposição das imagens acima, teve a função de explicar as tessituras abrangentes do ato articulado da produção da fala, visando o entendimento por parte da classe discente da Escola Eduardo Sá. Destaca-se que as professoras demonstraram interesse relevante à Oficina e solicitaram que se repetisse somente à classe docente, pois, segundo elas, havia dificuldades no entendimento desse assunto e como entender e solucionar as dificuldade de aprendizagem no cotidiano da sala de aula.

Práticas metodológicas

Para a aplicação da oficina, foi realizado um estudo bibliográfico que, segundo Lakatos (2008, p. 185) “consiste em propiciar o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”. Como foram trabalhadas práticas de exercícios com os alunos e alunas, para averiguar o grau de dificuldade, o trabalho caracteriza-se como qualitativo.

As atividades foram desenvolvidas no dia 20 de outubro de 2016 às 14:00hrs. Como instrumentos metodológicos foram utilizados: notebook, imagens, conceito teórico, material impresso, cartazes, textos informativos e exemplos concretos de reprodução articulatória dos sons consonantais através de vídeos, que mostraram de forma detalhada as ações exercidas pelo aparelho articulador. Dessa maneira, buscou-se promover uma maior visualização e compreensão da temática abordada, bem como motivar a interação entre educandos (as) e profissionais da educação assim como para nós, futuros (as) professores (as). Houve exposição de banner com o resumo acadêmico do trabalho.

O espaço físico utilizado para o desenvolvimento das atividades com os alunos e alunas foi o pátio da escola. A oficina executada foi uma forma de mostrar como o som é produzido através de uma consoante pré-vocálica. No entanto, essas consoantes podem mudar suas pronúncias conforme o contexto fonético.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A oficina pedagógica de Fonética e Fonologia foi elaborada com o propósito de fornecer suporte teórico-prático ao alunado e professorado, assim como demonstrar como ocorre a articulação dos fonemas acima descritos, através do aparelho fonador.

A Oficina foi importante pois inseriu educandos (as) e educadores (as) em um processo de ensino e aprendizagem da Fonêmica e da Fonética, cujos conhecimentos nem sempre são do domínio do professor e da professora que atuam no Ensino Fundamental. As figuras, como material concreto, favoreceram novos conhecimentos relacionados a área em estudo, com o compromisso acadêmico de dirimir dúvidas que surgiram no decorrer da oficina; dúvidas estas que partiram do professorado.

Os trabalhos contribuíram para que nós, enquanto acadêmicas e acadêmicos, adquiríssemos mais experiência sobre a ação educativa nas séries iniciais.

A apresentação do grupo despertou nos alunos e alunas curiosidade quanto ao tema. Isso fortaleceu e promoveu maior aproximação entre alunos (as) e acadêmicos (as), de forma que a prática superou a teoria. Na atividade prática, os alunos e alunas acharam muito interessante as formas como os fonemas foram explicados e demonstrados, o que resultou em maior participação e interação no processo de ensino-aprendizagem.

As oficinas oferecem conceitos educativos, objetivando contribuir com o fortalecimento das informações e descrições prévias a respeito da Fonética e seus benefícios para a aprendizagem da fala e da escrita do alunado em séries iniciais. Esse processo é fonte de transmissão de saberes e práticas para ajudar na educação infantil.

O projeto foi de grande aproveitamento e enriquecedor para a nossa formação acadêmica, pois nos possibilitou certamente um novo aprendizado. Trata-se de um recurso por meio do qual o conhecimento cientificamente é produzido no meio escolar intermediado pelos acadêmicos (as) do curso de Licenciatura em Letras.

O trabalho feito de forma lúdica atingiu os objetivos propostos durante a elaboração do projeto. Percebeu-se que os conteúdos contribuíram para a aprendizagem dos (as) educandos (as), uma vez que a compreensão desse processo fonológico, oferece auxílio para a aquisição de novos usos lexicais.

Essas ações educativas oferecidas pelos futuros profissionais da área educacional funcionou como forma de interação entre a comunidade escolar e a Universidade.

Ressalta-se que o estudo em fonética é para que os profissionais dessa área, em especial os (as) futuros (as) professores (as) busquem realizar estratégias de ensino voltadas para a melhoria do quadro educacional a partir das oficinas.

Considera-se que a realização da oficina foi de suma importância para um aprendizado de qualidade. Um fato interessante que surgiu no momento da oficina foi que diretores, professores e professoras solicitaram a realização de uma outra oficina, mas envolvendo somente o quadro docente.

Considerando a importância dessas ações educativas voltadas para o ensino-aprendizagem, pode-se afirmar que essas práticas metodológicas e estudos teóricos desenvolvem a capacidade de absorção de novos conhecimentos no campo da fala e da escrita. Assim, o trabalho exposto Oficina pedagógica de Fonética e Fonologia no âmbito escolar transmitiu conhecimento e obteve resultados satisfatórios.

REFERÊNCIAS

AJBRASIL. **Comércio de Material Didático**. Não consta ano, nem editora.

LAKATOS, Maria Eva. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia científica: procedimentos básicos; pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2014.

SILVA, Thaís Cristóforo. **Fonética e Fonologia do Português: Roteiro de Estudos e Guia de Exercícios**. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.



IV RESULTADO DE PESQUISAS REALIZADAS NO CURSO DE LETRAS

INTRODUÇÃO

Neste capítulo apresenta-se resultado de pesquisas realizadas no colegiado de Letras que culminam no Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. Na Disciplina “Pesquisa e Produção Acadêmica em Letras I, os alunos e alunas recebem orientações do que é a pesquisa e suas modalidades e o que representam no contexto universitário. Estudam conceitos do que é a pesquisa e suas epistemologias. Recebida todas as orientações teóricas que constituem os diversos tipos de pesquisa, o (a) professor (a) da disciplina apresenta as linhas de pesquisa do quadro docente para que cada estudante busque o tema/problema de sua afinidade e, respectivamente, com a linha de pesquisa do professor (a).

Porém, é o professor dessa Disciplina que fornece todas as orientações de construção do Projeto de pesquisa, obedecendo às estruturas exigidas pelas normas da ABNT. É a disciplina mais trabalhosa, pois sendo o (a) professor (a) que dá o suporte teórico para a construção do projeto, este (a) professor (a), de início, acaba orientando todos (as) os alunos (as).

Sempre se exige que o projeto esteja o mais completo possível, com um referencial teórico enriquecido para facilitar a construção do TCC, já que tudo que consta no Projeto será incluída no TCC.

Existe no colegiado pesquisa de natureza diversa, como se poderá observar no decorrer do trabalho.

1 A INFLUÊNCIA DO RAP NO COMPORTAMENTO DOS (AS) JOVENS

141

CAVALCANTE, Gean Neves³⁶⁶MORAES, Maria de Fátima Castro Amorim de (Orientadora)³⁶⁷

INTRODUÇÃO

O tema exposto surgiu da minha vivência como jovem que ouve diversos estilos de música, entre estes o rap. As letras desse gênero musical abordam várias temáticas, como por exemplo: o uso de anabolizantes, e outras drogas, a tatuagem, o preconceito; destaca também uma vida de ostentação. Atualmente, surge uma diversidade de gêneros musicais que está presente nas diversas camadas sociais. Os jovens, por sua vez, independentemente da classe sociocultural e/ou econômica, ao terem contato com esse gênero musical, podem ser estimulados a uma mudança de comportamento e/ou pensamento que se assemelhe ao conteúdo musical do rap. Mediante esta realidade é que se propõe um maior aprofundamento sobre este gênero musical, tão presente na vida dos jovens.

O objetivo geral da pesquisa foi estudar de que forma o gênero musical rap pode influenciar no comportamento da juventude atual e se esses comportamentos, de alguma forma, podem interferir

366 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. Email:geanstronda28@gmail.com

367 Estudou Magistério; Especialização em Psicopedagogia, pela UFRG; Doutora em educação, pela Universidade de Valladolid – UVA – Espanha, título convalidado pela UFC; concursada na área de Linguística, Comunicação e Expressão e Língua Portuguesa, na UEA/CEST; grupos de pesquisa: Educação, Sociedade e Cultura no contexto do Médio Solimões; Trabalho, Mulheres e feminismo na Amazônia – MIRANTE; linhas de pesquisa: Mulheres, linguagem e identidade na Região Amazônica; Formação de professores, pluralidade cultural e práticas pedagógicas no contexto do Médio Solimões. Coordenadora de área do PIBID/CAPES. Email: fatimabr2005@hotmail.com; mmoraes@uea.edu.br



negativa e/ou positivamente na convivência social dos jovens. E para atingir esse objetivo, foram traçados os seguintes objetivos específicos: fazer levantamento bibliográfico sobre essa temática e traçar uma discussão paralela crítico-analítica em relação ao que acontece atualmente; analisar o conteúdo de alguns raps que estejam relacionados ao incentivo de diversas práticas que vão de encontro aos princípios éticos familiares e que podem ferir e/ou denegrir a imagem do/da jovem perante a sociedade; aplicar os questionários com alguns jovens adeptos e não adeptos do rap; analisar os resultados obtidos, retirando os eixos temáticos que convergem aos objetivos propostos.

Quanto ao levantamento bibliográfico, não foi tão fácil, pois não existem tantos trabalhos científicos que abordem sobre o tema. Ainda assim, buscou-se os raps cujo conteúdo era mais condizente com a pesquisa em textos/artigos encontrados, para fazer a discussão teórica e correlacionar com os resultados obtidos.

Os dados utilizados foram obtidos através da pesquisa de campo envolvendo o contexto universitário, escolar através do Estágio Supervisionado II e III, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) enquanto bolsista, e também aproveitando os contextos de amizade, como a Academia. Como técnicas de recolhida de dados foi utilizado o questionário com perguntas abertas e fechadas, pois é um importante recurso de recolhida de dados, por suas questões serem bem diretas e obter do sujeito respostas mais facilmente categorizáveis (SEVERINO, 2004).

O trabalho discute vários eixos temáticos, um deles é sobre a família, sociedade, escola e o rap no mundo moderno; este tema, assim como os demais contribui bastante com o trabalho, pois se vive em um mundo moderno e a tecnologia avançada tomou conta principalmente dos jovens. Com esse mundo virtual fica ainda mais fácil o indivíduo conseguir qualquer tipo de informação e os que adentram o mundo do rap têm a liberdade de seguir ou conversar com um cantor através das redes sociais. Isto pode acontecer longe dos cuidados dos pais, que, muitas vezes, não têm uma grande preocupação com o que o filho acessa e ouve.

142

Durante a elaboração deste trabalho monográfico além dos conhecimentos adquiridos na pesquisa de campo, está discutido que o rap pode ser uma atração perigosa para os jovens, pois é importante enfatizar que antes dos 25 anos de idade, eles (as) são bastante vulneráveis às más e boas influências. Ademais, o rap é uma gênero musical cujo discurso é crítico e descreve a realidade, principalmente das classes sociais mais baixas.

RAP: DISCURSO, IDENTIDADE E CULTURA

O tema aqui proposto “A influência do rap no comportamento dos jovens” ainda não está tão bem discutido no campo das ciências sociais, embora tenha bastante relevância no contexto social. Todavia, não é tão fácil encontrar bibliografias sobre este assunto. Ainda assim, pretende-se pôr em discussão essa temática, pois faz parte, querendo ou não, da vida e da cultura da maioria dos jovens.

Segundo estudos realizados por Ferreira (2009), o rap é uma sigla inglesa usada no mundo que significa poesia e ritmo. O termo Rap adquiriu significação autônoma e como ritmo musical se expandiu pelas periferias das grandes metrópoles do mundo.

No Brasil, o Rap surge nos anos 80 e começa a ganhar espaço na indústria fonográfica na década de 1990. Neste período, o grupo que se destaca são os Racionais, tendo como líder Mano Brow, conforme demonstram Massoni e Fernandes.

A principal referência do estilo musical no país são os Racionais Mc's que têm como líder, Mano Brown. Um sujeito que representa, no Rap, uma espécie de resistência contra a mídia. Mano Brown dificilmente dá entrevistas, ou difunde suas ideias na imprensa, mas através da sua música diz o que pensa sobre a sociedade (2005, p. 7).



O líder desse grupo de rap é considerado um grande pensador das questões político-sociais e suas ideologias estão explícitas na letra de seus raps; é considerado alguém muito influente do seu meio, pois as letras de suas músicas enfatizam muito o racismo, por ele ser uma pessoa negra, e que já sofreu na pele o preconceito racista da sociedade; esta é uma temática de muita importância para Brown.

Loureiro (2016) em sua pesquisa de mestrado analisa o livro: *Se liga no som: as transformações do Rap no Brasil*, do antropólogo e músico Ricardo Teperman, cuja obra tem como proposta estudar como o Rap nacional transita pela história problematizando lugares-comuns registrando as mudanças sociais e seus respectivos significados. Em seus estudos dá ênfase à forma como Teperman trata o Rap nacional. E destaca em sua tese parte das análises de Teperman sobre o Rap, que o considera como:

[...]a edificação desse que é considerado por muitos o “quinto elemento do hip-hop” – o conhecimento, a politização – quando resgata as raízes do rap nacional no contexto dos bailes black em cidades como São Paulo e Rio de Janeiro nas décadas de 1970 e 1980, quando detalha a movimentação de b.boys e MCs nos encontros na estação São Bento do metrô e na Praça Roosevelt entre 1985 e 1988, no centro de São Paulo, e quando registra a propagação de posses e coletivos de hip-hop na periferia paulistana a partir dos anos 1990. E contra a argumentação por vezes pejorativa que trata o desenvolvimento do rap nacional como simples reprodução do que foi criado nos Estados Unidos, o autor, apoiado em Roberto Schwarz, sustenta que dificilmente pode haver cópia sem interpretação, de tal maneira que conceitos de cultura que fixam no espaço e no tempo a existência de um “original” tenderiam a não apreender adequadamente dinâmicas que fazem parte da vida cultural [...] (2016, p. 237).

Como se pode observar nas afirmações de Teperman, o Rap, desde seu surgimento, sempre foi um estilo musical estigmatizado; porém defende com fortes argumentos que esse estilo musical não é mera reprodução do Rap criado nos Estados Unidos; defende que não há cópia sem interpretação; e que, portanto, cultura transita no tempo e no espaço abstraído do meio social substratos que fazem parte da vida cultural de determinada sociedade.

Seguindo esta linha análise que Loureiro (2016) faz sobre a obra de Teperman acerca de cultura, pode-se destacar Bauman (2004) que afirma que ‘as identidades’ também flutuam no ar. E dessas identidades algumas o próprio indivíduo escolhe, porém, outras são lançadas ou impostas por pessoas que estão envolta do indivíduo. É neste contexto que a pessoa precisa estar em alerta para não se deixar influenciar pela identidade do grupo alheio ao seu para que não interfira na construção do seu EU. Sendo assim, o público do Rap estará sempre em conflito com a sociedade privilegiada, resultando num processo de negociação que estará eternamente pendente. A elite não aceita o público do Rap que, em grande parte, está constituído por pessoas da periferia. E o grupo do Rap se manifesta contra essa elite através do discurso da música. Discurso este que expressa a cultura e a identidade desse público.

Segundo Ferreira (2009), o Rap, o grafite (expressão artística) e o break (dança que movimentava os quadris) compuseram o movimento cultural hip hop. E o Hip Hop, surgido em 1970, por sua vez, como movimento cultural, era instrumento de articulação dos jovens afro-americanos e caribenhos para reafirmação da sua cultura, etnia e identidade nos guetos de Nova York. E nesta perspectiva, a autora analisa o rap como forma de divulgação da violência e da discriminação que os jovens negros e mestiços sofriam, pois eram pessoas excluídas e que viviam na periferia. Portanto, segunda autora, o rap servia de elo de comunicação entre os jovens excluídos e o restante da sociedade considerada da elite.

Analisando o rap nacional, observa-se que este estilo musical e cultural apresentam discurso em primeira pessoa, descrevendo a realidade vivenciada pelos (as) jovens e como instrumento de valorização “[...] da periferia como local de origem; presença de raízes afrodescendentes; ausência de relações harmoniosas com a mídia e não aceitação de produções artísticas com finalidades comerciais” (FERREIRA, 2009, p.17).

As pessoas adeptas desse gênero, em sua maioria, são de classe social menos favorecida. Um estudo apresentado no XXIII Simpósio Nacional de História – Londrina, em 2005, aborda o rap no contexto da Poesia Oral, por entender que ele expressa a realidade vivida na periferia e nas favelas das cidades. Esse gênero musical utiliza um contexto coletivo e suas manifestações são “mais comuns do



que pessoais”. Por isso, o rap não pode ser analisado sem antes considerar o contexto tratado nas letras das músicas, o que falam e a forma como chamam atenção para determinada problemática vivida pela sociedade (MASSONI e FERNANDES, 2005).

Os jovens adeptos desse estilo musical costumam caracterizar-se com “[...] agasalhos, vestidos ao contrário, bonés, tênis de couro, bermudas largas, camisetas com frases ou com rostos de líderes e músicos negros que identificam o rapper em qualquer lugar do mundo” (GUIMARÃES, 2007:48). Esse estilo juvenil, pode-se dizer, é a forma encontrada pelos jovens de firmar sua cultura e sua identidade através, não só da sua vestimenta como também do seu discurso contido nas letras do rap.

O rap e tudo que o constitui configura-se, essencialmente, em objeto de transmissão cultural, de afirmação de identidade e de reivindicação de direitos negados e, ao mesmo tempo, de protestos políticos e sociais. Sendo assim, pode-se dizer, que o rap passa a ser um bem cultural, já que, ainda de forma sutil, é veiculado pela mídia estabelecendo, assim, o elo entre culturas e mídias. Como destaca Bourdieu (SETTON, 2014)

[...] não é possível conceber a ideia de que o consumo dos bens da cultura, entre eles os da cultura das mídias, seja realizada de maneira uniforme em todos os grupos sociais. As diferenças de origem, mais especificamente de disposições de habitus, notadamente as de capital cultural acumuladas nas trajetórias dos grupos, impedem a homogeneização das consciências e das práticas culturais (p. 327).

A partir das afirmações do autor, pode-se dizer que a existência do rap na sociedade atual não deixa de ser o capital cultural que os adeptos desse estilo musical acumularam durante sua trajetória e, por isso, é impossível haver sociedade homogênea. Os estudos de Ferreira (2009) ainda destacam o grande nome do Rap: Gabriel O pensador, pois suas composições se diferenciam dos demais rappers por apresentarem humor; suas temáticas são mais complexas porque aborda problemas concernentes à educação, saúde e a situação de miséria e marginalização em que vive grande parte da população brasileira. Por conta dessas problemáticas sociais abordadas em seus rappers, o compositor envolveu-se em projetos sociais, como por exemplo: projetos de leitura, palestras em escolas públicas do Rio de Janeiro e na fundação da ONG Pensando Junto, projeto que envolve jovens da comunidade da Rocinha.

Como se pode observar, são essas diversidades que tornam a sociedade objeto de estudo: diversidades linguísticas e culturais nela inseridos pelos diversos grupos sociais. E o rap faz parte de um desses grupos sociais e não deixa de transmitir sua dimensão ideológica no campo da cultura e das mídias; ainda que seja evidente que a sociedade e a mídia prestigiam determinados conteúdos e classe sociais em detrimento de outros. Enfim, para Bourdieu “[...] Ao criar, ao prestigiar um conteúdo, as instituições midiáticas impõem suas categorias de percepção e visão do mundo [...]” (SETTON, 2014, p. 329). E é neste sentido que o rap, através das suas letras musicais tenta manifestar a percepção e visão de mundo de seus adeptos.

2 LINGUAGEM MUSICAL NO PERÍODO HISTÓRICO DA DITADURA MILITAR

A música e seu conteúdo nem sempre foram instrumentos só da poesia como também instrumentos de crítica social. Na época do militarismo, por exemplo, quando, em 31 de março de 1964, militares que não eram a favor do Governo João Goulart o destituíram do poder e as Forças Armadas comandaram o Brasil por vinte e um anos.

Nesse período marcado pela repressão e o autoritarismo, a música chegou a sofrer censura, dependendo do seu conteúdo, e os artistas musicais utilizavam-se das metáforas para fugir da censura; pode-se citar a música “cálice”, de Chico Buarque e Gilberto Gil; nesta música, por meio das entrelinhas, os autores empregam várias metáforas para descrever a situação de desigualdade social da época, e não somente desigualdade, como também, falta de liberdade. Neste contexto histórico sócio-político brasileiro da época, muitos compositores, cantores e profissionais da área da comunicação foram perseguidos,



exilados e até mortos por conta do regime militar instaurado no país, regime que coibia canções ou qualquer panfletagem e/ou reportagens que manifestavam descontentamento político, social, econômico entre outros temas.

Outro personagem importante é o cantor Caetano Veloso, que foi preso e exilado por escrever nas letras de sua música um descontentamento com a realidade vivenciada na época; uma de suas canções tinha o tema “Apesar de Você” que foi uma música que causou um grande impacto nos dias da ditadura, pois na letra há uma crítica às represálias vividas no contexto social da época e a imposição do autoritarismo imposto pela ditadura militar. A partir desta realidade brasileira narrada e vivida em sua época, pode-se afirmar que o discurso desse período histórico era monopolizado pelo militarismo. Como salienta Bourdieu (SETTON, 2014):

[...] A imposição do discurso daquele que tem o monopólio da fala traduz-se em um poder simbólico, de inculcar formas e categorias de conhecimento do mundo. Segundo Bourdieu, a violência simbólica ou o poder simbólico poderiam ser definidos como invisíveis, só podendo ser exercidos com a cumplicidade daqueles que não sabem que estão sujeitos a ele ou mesmo que o exercem. Na forma de prestígio ou fama, o poder simbólico nada mais é do que a união dos outros tipos de poderes / capital (econômico e cultural) [...] (p. 328).

Pode-se destacar das análises do autor um termo chave “monopólio do discurso”. Esse monopólio discursivo era evidente na época porque não havia liberdade de expressão. E se não havia liberdade de expressão, havia violência simbólica. E a presença do rap na sociedade contemporânea, ao ter seu conteúdo excluído e/ou discriminado em detrimento de outros discursos considerados padrões discursivos, não deixa de sofrer violência simbólica pelos grupos que o excluem ou discriminam.

Ainda tratando da época da ditadura em que, principalmente a música, sofreu nesse período o poder da censura, destaca-se o depoimento do filho do presidente deposto pelo golpe militar:

O mais importante hoje, quando se fala dos 50 anos do golpe, é preservarmos a nossa democracia. Hoje vivemos um período de 25 anos de uma democracia constante, superando inclusive, no seu primeiro teste, o impeachment de um presidente. Precisamos polir o nosso processo democrático e de liberdade. O processo de liberdade não se dá somente do ir e vir do cidadão. Ele se dá quando toda a sociedade tem a possibilidade de construir uma vida digna, patriótica e as oportunidades são igualmente divididas (HERZOG, 2014).

145

Evidentemente, que nos dias atuais vive-se em democracia, embora muitas vezes seja infringida pelos próprios governantes, legisladores e judiciário. E a música continua sendo instrumento revelador dessas transgressões da Lei, principalmente o Rap; talvez por isso esse estilo musical esteja ainda mais presente nas periferias, já que é esta classe social a que mais sofre as consequências das desigualdades sociais. É neste sentido que se faz necessário investigar e discutir sobre esse estilo musical, considerado, ainda, marginalizado pela elite social.

Ainda assim, a música continua sendo importante instrumento cultural de denúncias. Daí tantas represálias na época militar. Destaca-se outro depoimento da viúva de um dos jornalistas da época que foi torturado e morto pelo regime militar, nas dependências do DOI-CODI, em 1975.

É assustador constatar que mais da metade da nossa população acredita que um governo autoritário pode ser preferível a um democrático, ou então que democracia ou autoritarismo, tanto faz como tanto fez. Quem, como eu e minha família, sofreu pessoalmente o que de pior uma ditadura pode perpetrar, não consegue conformar-se com isso – uma atitude que demonstra o completo desconhecimento sobre os males de um regime totalitário – um regime que não deve satisfação a ninguém. A pior democracia, a mais imperfeita, é melhor que qualquer ditadura. Sempre. Pelo menos, temos a liberdade de protestar, gritar, dizer não, mesmo que ninguém nos ouça (HERZOG, 2014).

Observa-se nas afirmações acima que, apesar da democracia nem sempre ser respeitada, ainda é preferível a democracia a um regime autoritário. O Rap, por exemplo, que quase sempre é banalizado e não ouvido pela classe política, ainda assim, seus adeptos têm a liberdade de expressar seus descontentamentos.

3 O CONTEÚDO DO RAP E SEU RITMO: UMA ATRAÇÃO

PERIGOSA PARA OS JOVENS?

O conteúdo do Rap contém uma linguagem que influencia diretamente seus ouvintes. Por ser um gênero musical que abrange uma linha de pensamento que condiz com a realidade vivenciada principalmente pelos jovens; é um estilo musical que pode se tornar uma atração perigosa, quando alguns artistas do meio colocam em suas músicas discursos que falam do uso da maconha, cocaína, anabolizantes, e o consumo do álcool e demais drogas, pois é possível que assim estejam incentivando o (a) jovem ao consumo dessas químicas através da música; como se sabe, o discurso como forte recurso linguístico pode induzir a pessoa a determinadas práticas e seguir as ideologias contidas no rap.

Na escola, por exemplo, o alunado tem contato com várias linguagens: formal culta, coloquial, vulgar e gírias e, dependendo da situação, vai pôr suas ideologias em uma dessas linguagens, que, possivelmente, será a coloquial, a vulgar e, principalmente, as gírias. E essas situações ocorrem mais no momento dos intervalos ou até mesmo na saída da aula, no caminho de casa, ouvindo rap, pois é quando dedica todo seu espaço e tempo pessoal a esse estilo musical. Ferreira destaca que os temas abordados no rap brasileiro abrangem temáticas diversas, das quais se pode citar:

[...] o resgate da identidade negra; o protesto contra a “história oficial” do Brasil, envolvendo a escravidão negra; a marginalização da juventude de periferia negra; a criminalidade e violência na periferia; a exclusão cultural da periferia do cenário nacional (2009, p.15).

Na escola, por ser uma instituição onde todos (as) buscam utilizar uma linguagem formal culta, ou pelo menos que se aproxime da linguagem formal, o alunado parece estar distanciado, mas não está, porque na escola, querendo ou não, estão presentes “[...] com várias linguagens: do professorado, do (a) diretor (a), dos livros, dos seus companheiros e das demais pessoas na comunidade escolar” (MORAES; SOUZA, 2016, p. 13), e no caso aqui estudado, a linguagem do rap apresenta em seu todo uma linguagem informal, convidativa e até vulgar e, por isso, de fácil acesso e entendimento por parte dos jovens, como é possível observar na letra do rap abaixo. Daí por que, nos últimos quinze anos o rap vem sendo um grande objeto de estudo. Apresenta-se como exemplo o rap:

146

“Tem espaço? Faz Tatuagem” (Mr. Thug) do grupo Bonde da Stronda.

Um vício rabisco talvez minha viagem
Estilo de vida escrito de uma nova imagem
Tem espaço? Faz tatuagem
Tem espaço? Faz tatuagem
Enquanto uns falam de mais, se contradizem
Eu faço minhas tatu e [...] pro que eles dizem
Analiso um bando de hipócrita fofocas sem lógica
Prefiro tomar minha vodka e rir dessa gente solida
A pele virou arte, meu corpo é meu encaixe
Meus desenhos falam tanto que as velhinhas tem um infarte
[.....]
Mais se tu quer tatuar tem que aguentar e sentir dor
Não gostou se borrou, tremeu se [...] resistiu sumiu
Na pele deu febre, faz paisagem ré que vem
[.....] Nunca me alimentei dessa nossa lei
Que vai dar emprego, e raro eu sei

E na real e eu tenho nojo desse bonde
Moralista e preconceituoso já to em outro posto
E tenho que fazer tem uns espaços branqui
Que eu to doidinho pra preencher
De rolezinho nesse mundão
Enquanto uns fica de norte a sul eu continuo
Falando se tem espaço faz tatu.

Fonte: www.letrabus.com.br/rap

Na letra desse Rap existem palavras vulgares que foram substituídas por colchetes para evitar ofensas a moral dos (as) leitores (as). Há também expressões que incentivam diretamente a uma conduta que leva ao uso da tatuagem (“Eu faço minhas tatu e “cagu” pro que eles dizem”, A pele virou arte, meu corpo é meu encaixe”), o consumo indevido do álcool, (“Prefiro tomar minha vodka”). No entanto, para muitos, a tatuagem é utilizada como arte. Por isso, o rap é tão apreciado pelos jovens, por ter um vocabulário que contém gírias (“De rolezinho nesse mundão”), palavras agressivas; crítica à realidade social (“Analiso um bando de hipócrita”, “E na real e eu tenho nojo desse bonde moralista e preconceituoso”, “Nunca me alimentei dessa nossa lei”, “Que vai dar emprego”).

Enfim, o Rap é considerado um instrumento de crítica aos governos do país e, talvez, este seja um dos principais propósitos dos compositores do rap. E também, pode-se afirmar, que os governantes, em sua maioria, não apoiam, ainda que seja música, qualquer meio que critique suas atuações políticas. É possível citar, por exemplo, Cazuza (em memória) que nas letras de suas músicas fazia fortes críticas à sociedade burguesa e, por isso, na época foi tão discriminado pela elite político-partidária e pela camada social que se põe no topo da pirâmide social; outro fator agravante era sua homossexualidade. Na letra “O tempo não pára”, por exemplo, destaca censura a vida ostentativa da burguesia às custas do dinheiro público.

Van Dijk (2015) destaca que a letra dos Raps e seus ritmos podem conduzir jovens a ter atitudes semelhantes ao que é cantado no Rap. Ou seja, as ideologias contidas nos discursos do Rap são, essencialmente, advindas da classe menos favorecida e critica fortemente as ideologias da classe dominante. E como esse gênero possui uma linguagem informal, é facilmente assimilada pela juventude, podendo influenciar no seu comportamento tanto no ambiente familiar quanto no ambiente escolar, e ainda em outros contextos sociais. No que concerne à questão de opiniões e ideologias Van Dijk (2015) destaca que:

Os processos de produção e reprodução públicas de conhecimento, opiniões e ideologias deveriam, então, ser essencialmente definidos em termos de práticas discursivas de instituições dominantes e de suas elites. Isso também vale para a reprodução de práticas e ideologias racistas e, pela mesma lógica, de práticas e ideologias antirracistas (p.33).

A partir das afirmativas do autor, pode-se afirmar que o público do rap, tanto compositores quanto os ouvintes adeptos desse estilo musical expressam seus discursos e ideologias de forma crítica aos discursos e ideologias da classe dominante, principalmente ao que concerne o racismo. Os discursos do rap se caracterizam como forma de resistência das minorias em relação às elites políticas, sociais e acadêmicas, pois questionam e criticam de forma contundente as ações da classe social mais favorecida.

4 FAMÍLIA, SOCIEDADE, ESCOLA E O RAP NO MUNDO MODERNO

O rap e sua linguagem estão, evidentemente, ao acesso da população das mais diversas camadas sociais. Os jovens se enquadram como maiores telespectadores desse gênero, pois grande parte deles, vivenciam uma fase da vida em que essa linguagem oferece um estilo diferente perante a sociedade, pois



alguns raps falam de ostentação, anabolizantes, drogas, racismo, e etc. O estilo rap assume centralidade na vida de muitos(as) jovens em consequência da linguagem; a forma como os autores do rap constroem o discurso das músicas convida maior parte da juventude a ouvir.

No entanto, para os linguistas e semioticistas são por essas diferenças que o mundo ganha sentido para as pessoas. E que um sujeito ou objeto tem sua identidade construída a partir do confronto com outras pessoas, situações ou objetos (LANDOWSKI, 2012). No caso do conteúdo dos raps tratado aqui, pode-se dizer que o confronto está entre as ideologias de uma classe socioeconomicamente desprivilegiada com as ideologias da elite, seja ela social, político-partidária, religiosa, etc. Mas essa luta de força é pela igualdade social. Barros (2015) destaca que:

[...] os discursos da identidade, muitas vezes preconceituosos e intolerantes, cujos temas principais são a busca e a reconquista da identidade que se acredita ameaçada. Esses discursos articulam, de formas diversas, as relações intelectuais e afetivas entre ‘nós’ e ‘o outro’ (p.62)

Partindo das afirmativas do autor, pode-se afirmar que os discursos contidos nos raps configuram-se na busca da identidade que as pessoas da classe menos favorecida verem ameaçada. Desta forma, o estilo rap, através de sua linguagem acessível, possibilita aos jovens práticas, relações e simbologias por meio da música que ouvem. Essas práticas podem significar a referência da sua própria identidade e ideologias da sua condição juvenil; o estilo musical também proporciona a construção de uma autoestima e identidades positivas (SPOSITO, 1994).

Vale ressaltar que a linguagem do rap mantém relação intrínseca tanto em relação à oralidade quanto à escrita, pois faz parte de um gênero textual que se distribui em “[...] duas modalidades num contínuo, desde os mais informais aos mais formais e em todos os contextos e situações da vida cotidiana” (DIONISIO; MACHADO; BEZERRA, 2010, p.35). A partir do trecho do rap abaixo, discute-se outros aspectos que mantêm relação entre o conteúdo e a realidade social.

148

[...] Eu vou mostrar pra eles
Quem agora quem sou
Playboyzada alienada
Nunca me representou
E nunca vai representar
Porque eu sou correria
Então fale o que quiser
E falam a sua hipocrisia
Eu sou diligente criando correntes
Mudando suas Mentas. [...]

(Bonde da Stronda – Participação Mc Guimê: Na Atividade)

Na letra do rap acima, particularmente, no trecho acima está explícito o mundo da ostentação. No entanto, o autor apresenta crítica aos playboys que se aproveitam de mulheres que têm dinheiro, objetos valiosos como: Carro importado, Joias, vestimentas caras e que frequentam lugares luxuosos e ostentadores, e este círculo social é marcado por cenas com mulheres bonitas com corpos esculturais, e, dessa forma, a mulher é vista como objeto sexual.

A diferença na letra desse rap em relação ao conteúdo de outros raps está no fato de que o “Eu” da letra desse rap é uma pessoa bem sucedida profissionalmente, e o rap para ele é um robe de cujo discurso ele utiliza para criticar o comportamento desse círculo social masculino, que não busca construir uma vida independente através do trabalho e se aproveita das mulheres que dispõem de grandes recursos financeiros.

Ainda sobre o rap, pode-se afirmar que é na escola durante os intervalos que o adolescente ou



pré-adolescente tenha o primeiro contato com esse gênero musical, com cuja linguagem o (a) jovem se identifica, e pode ser que por esse gênero musical a pessoa pode se inserir em outros contextos com cuja linguagem essa pessoa se identifique. A linguagem é tão essencial que “O indivíduo, antes mesmo de ter consciência de sua própria conduta, começa a dominar seu entorno com a ajuda da linguagem e, para isso, é imprescindível a sua inserção no mundo social para desenvolver e potencializar essa linguagem” (VYGOSTSKY, apud MORAES; SOUZA, p.11), e ainda, segundo Moraes e Souza (2016), a escola é o segundo meio social ao qual o indivíduo faz parte, e suas companhias podem influenciar tanto na conduta, como também na maneira de expressar a sua linguagem, dependendo dos ou das colegas com quem ele/a tenha contato; pois é na escola que o jovem tem seu momento de liberdade por estar na ausência de seus pais ou responsáveis. E esses momentos, mesmo sendo na escola, ficam longe dos cuidados dos educadores. “É na escola, permeada de diversas linguagens, onde o (a) estudante vai manter outros tipos de relações sociais...” (MORAES; SOUZA, 2016, p. 17) e esses contatos sociais podem ser positivos ou não, dependendo do acompanhamento ou da estrutura familiar que a pessoa tenha. Ainda segundo as autoras, a linguagem é um instrumento do qual ninguém pode prescindir, pois esse instrumento está em toda parte e é o mais valioso e poderoso, e também perigoso, já que é através do discurso que se convence, que se engana e/ou se conquista pessoas.

É partindo desse contexto que o rap e seu conteúdo linguístico, somado ao seu ritmo atraente poderá apaixonar os jovens e envolvê-los. No V Simpósio de educação da Universidade do Oeste do Paraná apresentou-se uma oficina cujos resultados apontam que o rap possui uma grande pertinência perante seu público alvo, “mesmo o hip hop e o rap sendo um movimento consolidado no Brasil, presente nas escolas, na mídia e nas pesquisas acadêmicas, seus produtores, muitas vezes, ainda são estigmatizados” (MACEDO apud SANTO, SOUZA 2010, p.173).

Pode-se dizer que é no ambiente fora do contexto familiar que o jovem tenha seu primeiro contato com o rap, mas na escola ele tem apenas um pequeno conhecimento desse estilo musical através dos colegas. No entanto, talvez seja em casa que o jovem possa ter um aprofundamento maior do rap, por ter mais tempo e uma liberdade maior para pesquisar sobre esse gênero, já que, em muitos casos, os pais saem para o trabalho e, muitas vezes, só chegam à noite, e assim não há tanto cuidado em relação ao que o (a) filho (a) ouve, se saem de casa ou não; e no ambiente escolar esses jovens passam menos tempo que na família. Pode-se, ainda, afirmar que, muitas vezes, na sua família a pessoa não tem uma grande atenção dos pais, com isso ela fica vulnerável a adquirir novos conhecimentos, podendo ser positivos ou negativos para sua vida.

O ser humano está sempre disponível para aprendizagem de novas linguagens principalmente das gírias, pois “As necessidades do meio fazem com que o indivíduo manifeste constantemente sua capacidade de construir linguagens, ainda que, muitas vezes, não utilize determinadas estruturas de construção de forma sistemática, conforme as normas gramaticais da sintaxe” (MORAES; SOUZA, 2016, p. 13), como é caso dos raps, por exemplo. Entretanto manifestar os seus pensamentos sobre a realidade, através da linguagem e da escrita, são intercâmbios de comunicação expressados nas músicas de qualquer gênero, que a sociedade pode pagar caro para obter, e o rap está neste meio por ser uma influência direta na sociedade; os jovens se sobressaem sendo os maiores telespectadores, mas a todo momento há novas pessoas que se interessam em descobrir o mundo desse gênero musical que causa tanto questionamento e influência no meio social.

A sociedade, em determinadas estruturas, não dá importância ao uso da linguagem correta, principalmente as classes econômicas menos favorecidas pelo difícil acesso ao estudo e o pouco interesse também em estudar, como em muitos casos de jovens que não valorizam a escola, porque não vê exemplo no contexto familiar. Por isso, o rap atinge as classes sociais mais baixas, pelos compositores de tal gênero colocar em suas letras a linguagem informal que nela contem gírias, e principalmente os vícios de linguagem. Mas, apesar dos entraves que a escola encontra para desempenhar seu papel educativo, ainda é nela que a pessoa começa a ter contato com uma diversidade de conhecimentos e culturas que podem exercer uma função positiva na vida desses ou dessas estudantes, inclusive mudando ideologias desfavoráveis ao seu mundo jovem e, futuramente, adulto, pois

A escola é um importante veículo de transformações sociais e culturais. É um campo de forças e de luta que submete os agentes que se encontram nele às necessidades e interesses diversificados, pois estudante, professorado e demais pessoas não lutam com os mesmos meios e fins, senão segundo sua própria estrutura dentro desse campo. (BOURDIEU, 2007, apud, MORAES; SOUZA, 2016 p. 12).

Assim sendo, ainda é a escola e a família, enquanto instituições que constituem os pilares mais importantes da sociedade que têm autonomia para transformar a realidade de muitos e muitas jovens que podem se “perder” no mundo obscuro das drogas e prostituição. Por esse motivo, é necessário que a escola tenha todos os instrumentos necessários para acolher jovens de diversas classes sociais e culturais, proporcionar-lhes conhecimentos sistemáticos, mas, ao mesmo tempo, conduzi-los (as) a um processo de ensino e aprendizagem dentro de uma visão crítico-social.

MATERIAL E MÉTODOS

A influência do rap no comportamento dos jovens tem bastante relevância social por se tratar de gênero musical presente no meio da maioria dos jovens, sendo estes de diversas classes sociais, raça ou etnia. Enquanto aluno/pesquisador em uma Instituição de Ensino Superior, e, principalmente jovem, não poderia deixar de investigar sobre essa temática, já que a pesquisa busca sempre objeto de análise de interesse social e que tenha, de alguma forma, repercussão político-social, visando sempre instigar outras pesquisas aprofundando sobre o tema.

Não se pode negar que o rap é um gênero musical muito presente na vida dos jovens na sociedade contemporânea. Esse gênero musical costuma ser ouvido pelos jovens de diferentes classes sociais, em diversos contextos: em casa, costuma ser na ausência dos pais em consequência do seu conteúdo; na escola, durante os intervalos, e afastados da autoridade escolar; nas academias de musculação, onde são ouvidos raps cujo conteúdo incentiva a prática da musculação e do uso de esteroides (anabolizantes); nas festas costuma serem ouvidos os raps que tratam do racismo, preconceito, corrupção, desigualdade social e até o consumo de outras drogas. A partir desse contexto real onde estão inseridos jovens de diversas camadas sociais, é que se propõe um estudo mais aprofundado sobre este gênero musical. E levanta - se alguns questionamentos iniciais: as temáticas contidas no rap exercem, realmente, alguma influência no comportamento dos (as) jovens que o ouvem? De que forma acontece essa influência? E quais suas implicações para o ambiente escolar, para a família e para a sociedade?

Durante as leituras e elaboração do projeto foram levantadas as seguintes hipóteses: o conteúdo do rap pode incentivar os jovens a diversas condutas que vão de encontro aos princípios familiares e sociais; os raps possuem conteúdos que abordam temáticas de críticas sociais. A aplicação de questionários foi direcionada a alunos (as) escolares e universitários (as), cujos resultados ajudaram a entender se esse gênero musical pode influenciar na conduta dos jovens que o ouvem e de que forma esse processo acontece. No entanto, alguns discursos foram descartados por não apresentarem conteúdo suficiente para embasar as análises.

O trabalho tem sua pesquisa embasada pelos estudos bibliográficos e análise documental, pois as discussões estão baseadas, também, nas letras do Rap. E a literatura encontrada para pesquisa dessa natureza não é tão fácil. Por isso serviram de instrumentos de trabalhos pesquisas realizadas em outras universidades brasileiras. “A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.” (SEVERINO, 2004, p.122). Partindo deste contexto, se trabalha com análise do discurso, já que o principal objeto de análise foram os discursos do referido gênero musical e os discursos recolhidos através de questionários. O questionário foi aplicado a pessoas adeptas do rap e a pessoas que censuram tal gênero musical, pois dessa forma, foi possível obter materiais pertinentes às discussões teóricas feitas. Segundo Maingueneau (1997), a análise do discurso está dentro do campo da linguística.

[...] maneira muito esquemática, opõe um núcleo “rígido” a uma periferia de contornos instáveis, que está em contato com a sociologia, psicologia, história, filosofia etc. O núcleo rígido se ocupa do estudo da língua como se ela fosse apenas um conjunto de regras e propriedades formais, ou seja, não considera a língua enquanto produzia em determinadas conjunturas históricas e sociais. A outra região, de contornos instáveis, ao contrário, “se refere à linguagem apenas à medida que esta faz sentido para sujeitos inscritos em estratégias de interlocução, em posições sociais ou em conjunturas históricas”. A análise do discurso pertence a essa última região, ou seja, considera esse último modo de compreender a linguagem, o que não significa que, para ela, a linguagem não apresente também um caráter formal, como apontava o próprio Pêcheux (1975/1988), ao afirmar que existe uma base linguística regida por leis internas (conjunto de regras fonológicas, morfológicas, sintáticas) sobre a qual se constituem os efeitos de sentido (MUSSALIM; BENTES, 2004, p. 110-111).

A partir das afirmativas do autor, se pode dizer que a análise do discurso está relacionada diretamente à linguagem, e esta, por sua vez abarca a fala e a língua de determinado contexto sócio cultural. Por isso, se pode afirmar que o discurso contido no gênero analisado terá como ponto de partida reflexões ligadas diretamente à sociologia, pois se buscará averiguar se a linguagem do rap pode causar diferentes comportamentos nos sujeitos em sociedade. Quanto à psicologia, porque é uma área do conhecimento que também estuda o comportamento do indivíduo. Desta forma, o trabalho tem abordagem quanti qualitativa, prevalecendo a qualitativa, tendo em vista seu objeto de estudo: o discurso; envolve as ciências sociais cuja realidade analisada não pode ser quantificada, por que trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, valores, dentre outros aspectos (MINAYO, 2003). É neste sentido que se propõe analisar de que forma o rap pode ser influenciável tanto nas ações como na mentalidade de qualquer indivíduo. Um ouvinte apreciador do conteúdo dos raps que expõem uma linguagem crítica ao governo, por exemplo, poderá mudar sua mentalidade com relação à política.

Como pesquisa de campo, foram utilizados dados obtidos, também, através do Estágio Supervisionado II e III, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) enquanto bolsista, e também aproveitando os contextos de amizade, como a Academia. Utilizou-se o questionário, pois é importante recurso de recolhida de dados, por suas questões serem bem diretas e obtém do sujeito repostas mais facilmente categorizáveis (SEVERINO, 2004). O questionário contém duas (02) perguntas fechadas e oito (08) questões abertas.

Não foi muito fácil coletar dados, pois responder questionário pressupõe tempo do sujeito investigado, e nunca se obtinha o resultado de imediato; o questionário era entregue às pessoas e elas marcavam o dia para recolher, e, às vezes, nem respondiam; era necessário voltar duas ou até três vezes na tentativa de obter o questionário devidamente respondido.

Os resultados obtidos foram analisados, selecionados, categorizados para, a partir deles, retirar-se eixos temáticos pertinentes aos objetivos propostos no trabalho. O uso de tabelas no decorrer da apresentação dos resultados facilitou a visualização numérica e a leitura das respostas subjetivas e objetivas e suas respectivas análises. Os questionários respondidos pelos sujeitos estão categorizados com etiquetas: M1, a M13 para o gênero masculino e F1 a F11 para o gênero feminino. Adotou-se esta codificação para resguardar a identidade dos sujeitos, apesar de que todos os entrevistados assinaram um termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

RESULTADOS E DICUSSÕES

RAP, MÚSICA LINGUAGEM E CULTURA: RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste trabalho, em sua discussão teórica, apresenta-se a definição do ritmo musical rap, um breve histórico do seu surgimento, sua repercussão nos contextos: Social, Familiar, Escolar. Durante as análises teóricas, aborda-se a questão da música no regime da ditadura militar, citando alguns nomes cujas

músicas foram censuradas por seu conteúdo, e ainda cantores e compositores que foram exilados em consequência do regime da época.

Tratou-se das questões ideológicas contidas no conteúdo dos raps e que eles constituem a identidade dos ouvintes e dos cantores e compositores desse gênero musical. Pôde-se observar, segundo os autores, que o rap é influente no meio social, podendo configurar-se em atração perigosa para os (as) jovens, dependendo da base familiar de cada um. Ficou evidente nas análises e nas letras dos raps apresentados que podem ser usados como denúncia dos problemas do cotidiano social. No entanto, ao falar-se do rap apresenta-se conteúdo crítico de denúncia. Porém, a sociedade ainda enxerga com grande preconceito.

A seguir apresentam-se os resultados da pesquisa de campo realizada com jovens escolares e universitários acerca do rap.

1 O GÊNERO MUSICAL RAP NA CIDADE DE TEFÉ.

Os estudos bibliográficos mostram que o rap é mais tocado e ouvido nas grandes metrópoles do Brasil, pois é onde há mais zonas periféricas e mais problemas sócio- políticos e econômicos.

Em Tefé, uma pequena cidade do interior do Amazonas com aproximadamente 70 mil habitantes (IBGE), ao contrário do que se suponha, o rap é bastante ouvido por jovens e adolescentes, conforme mostram os dados obtidos. No entanto, surgiram nos resultados, grupos de Rap cuja bibliografia não foi possível apresentar nas discussões teóricas, por não se encontrar trabalhos e estudos de confiabilidade acadêmica, para sustentar os resultados obtidos.

Durante a pesquisa de campo foram aplicados vinte e quatro questionários. Os jovens responderam ao questionário que consta de perguntas abertas e fechadas. No primeiro caso foram direcionadas oito questões; no segundo caso foram aplicadas três questões. O resultado dessas questões está discutido a seguir:

Tabela 1

Amostra de jovens adeptos e não adeptos do Rap

Que gostam de rap

Sim		Não	
18		05	
Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
11	08	02	03

O resultado demonstrado no quadro acima revela que do total de sujeitos analisados, existem mais jovens adeptos do rap do que não adeptos e desses jovens adeptos se destacam os jovens masculinos. Analisando os resultados, o grupo de rap que mais se destacou foi o grupo “Costa Gold”. Todavia, quanto aos outros grupos surgidos na coleta de dados, não foram encontrados trabalhos científicos com credibilidade acadêmica que abordem sobre estes grupos. O que foi encontrado foram vídeos do you tube e textos da Wikipédia. E essas fontes foram descartados e não constam no referencial teórico do trabalho nem nas análises dos resultados. Só para enfatizar os grupos são: Hungria, 1 kilo, Projota, Iggy Azalea, Tubidy, Tribo da periferia, Emicida, Negra Li, Rashid, e Shekina Gospel.

O único grupo cujo artigos foram encontrados foi do grupo “Racionais”, que tem como líder o vocalista Mano Brow, conforme destacam Massoni e Fernandes (2005) em seus estudos sobre o rap e implicações na sociedade brasileira.

Conforme os dados obtidos, quinze (15) dos jovens analisados ouvem o rap em casa; três (3) em praças com amigos, ou seja, apenas seis (6) não ouvem rap. Dos sujeitos estudados, oito (8) são universitários, sendo que sete (7) ouvem, e apenas um (1) não ouve em virtude de sua religião e, supostamente, por ser mais velho (mais de cinquenta anos). Mediante esses dados, pode-se dizer que o estilo rap vem sofrendo inclusão em outros contextos sociais pelo Brasil.



Entretanto, nos anos que antecedem 1980, o rap era um gênero musical estigmatizado e visto pelas classes sociais mais favorecidas como um gênero inferior aqueles ouvidos pela elite da época. No entanto, segundo Ferreira (2009) o rap e outros grupos constituíram um movimento cultural, que servia como instrumento utilizado pelos jovens afro-americanos e caribenhos para reafirmar sua cultura, etnia e identidade das pessoas que viviam nos guetos de Nova York.

No Brasil, os adeptos do rap são conhecidos pela sua vestimenta, que fugia da norma padrão da elite. E são jovens, em sua maioria, oriundos das periferias das grandes cidades. E esses jovens utilizavam o rap com o objetivo de denunciar as desigualdades sociais existentes no país. (GUIMARÃES, 2007).

Na cidade de Tefé – Amazonas, essas características não são tão evidentes, pois como foi descrito acima, existe uma mescla de grupos sociais adeptos desse gênero, ou seja, são jovens do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior.

1.1 A LINGUAGEM DO RAP NA CONCEPÇÃO DOS JOVENS TEFEEENSES

Conforme foi visto nos estudos teóricos deste trabalho, o rap possui um discurso variado, realista, polêmico, e em muitos casos vulgar, e por isso, da mesma forma que é acessível a todas as classes sociais, é visto, também, como um gênero musical marginal pela sociedade elitizada. Apresenta-se como exemplo um fragmento do rap: “Tem espaço? Faz Tatuagem?”, de Mr. Thug, do grupo Bonde do Stronda.

Tabela 2

Trechos da linguagem do Rap
[...] Nunca me alimentei dessa nossa lei
Que vai dar emprego, e raro eu sei
E na real e eu tenho nojo desse bonde
Moralista e preconceituoso já to em outro posto
E tenho que fazer tem uns espaços branqui
Que eu to doidinho pra preencher
De rolezinho nesse mundão
Enquanto uns fica de norte a sul eu continuo
Falando se tem espaço faz tatu. [...]

Como se pode observar na tabela, o rap realmente possui uma linguagem coloquial, gírias, códigos, que são utilizados pelo compositor do rap para expressar o ponto de vista do compositor. E essas concepções são de cunho político, econômico, social e cultural. E é visível que a elite, principalmente a classe político-partidária, sente-se incomodada pela linguagem que constitui o rap e abrange o poderio da elite. Afinal, quem está no poder não aceita que a classe desprivilegiada se manifeste contra esse poder ou classe política.

O fragmento do rap acima e as análises ratificam o que vem sendo discutido no trabalho sobre a linguagem do rap. A seguir, põe-se em evidência alguns discursos dos (as) entrevistados (as), entre estes existe o discurso de um vocalista de uma banda de forró da cidade de Tefé e sua opinião sobre a linguagem:

Tabela 3

Opinião dos (as) entrevistados (as) sobre a linguagem do Rap

DISCURSOS MASCULINOS	DISCURSOS FEMININOS
“Há rappers que utilizam de linguagem vulgar para suas composições, outros para bulling, porém há pessoas que usam de forma coloquial e simples para fácil compreensão. E muitos utilizam da apologia sexual levando a juventude a prostituição”. (M5)	“Que muitas vezes um pouco inapropriada e também é muito legal.” (F8)
“Acho ela informal demais, com contextos sexual e apologia a várias coisas erradas, mas também é uma forma de protesto”. (M9)	“Acho que dependendo do rap cada pessoa tem sua opinião eu acho que o rap que eu ouço não tem palavras muito forte, então é um rap de boa”. (F5)
“Na minha opinião eu acho muito criativo com várias rimas e estilo”. (M12)	“Os raps pesados eu não gosto, porque a maioria das vezes, falam coisas obscenas”. (F4)¬
“É uma linguagem cultural de grupos, acabam criando gírias, outras letras possuem uma linguagem mais pesada gerando preconceito”. (M3)	
“Dependendo do cantor, a linguagem pode ser mais pesada ou não, porém em ambas temos a retratação de algo proveitoso ou não.” (F3)	
“A linguagem de suas composições são interessantes. Sendo que, há situações de usos de palavras desnecessárias (palavrões), mas há também, músicas que fazem uso criativo da língua”. (M8)	“Observo que a linguagem do rap tem muito a ver com a realidade do nosso país”. (F9)
“Uma linguagem da realidade, informal e de fácil compreensão pra quem vivencia a realidade retratada”. (M6)	

A partir dos discursos dos (as) entrevistados (as), na tabela acima pode-se notar a diversidade de opiniões sobre o gênero musical em questão. O discurso M3 ressalta a questão da linguagem cultural de grupos, o surgimento de gírias e em consequência dessa linguagem surge o preconceito social. O discurso F9 destaca o conteúdo do rap como instrumento de manifestação sobre a realidade. O discurso do M8 chama a atenção para o uso criativo da língua através da música. O discurso do M5 faz crítica ao bulling e ao incentivo da prostituição através da linguagem do rap. O discurso do F4 faz crítica às linguagens obscenas no rap. Como se pode observar, o discurso com a subjetividade que carrega pode gerar inúmeras interpretações. E o Rap utiliza vários discursos para expressar pensamentos críticos e reais de complexidade imensurável. As análises feitas até agora e os discursos dos (as) entrevistados (as) convergem para as análises de Bourdieu que afirma que é impossível haver uniformidade na aquisição de bens culturais, porque estes bens culturais são acumulados no decorrer da vida do indivíduo.

Segundo Vygotsky (2010), as linguagens, independentemente do seu estilo, tem sua importância dentro do contexto sociocultural onde são utilizadas porque são instrumentos complexos de criação, apropriação de cultura e intercâmbio entre indivíduos e meios. O significado ou diversos significados da palavras são “células” elementares que não se pode descompor porque representam a união entre o pensamento e a palavra que se materializa na fala³⁶⁸.

368 Texto original: Los lenguajes, independientemente de su estilo, tienen su importancia dentro del contexto sociocultural donde son utilizados, porque son una herramienta compleja de creación, apropiación de cultura intercambio entre individuos y medio. El significado, o los diversos significados de las palabras son “células” elementales que no se pueden descomponer porque representan la unión entre el pensamiento y la palabra que se materializa en el habla. (Vygotsky, 2010, p. 18) (Tese de Doutorado: Variaciones de lenguaje (formal e informal) en el contexto educativo en la ciudad de Tefé (Amazonas, Br): Diversidad o Fracasso Escolar? (2014) Prof. Drª Maria de Fátima Castro Amorim de Moraes



Neste sentido, portanto, pode-se afirmar que o rap é o instrumento de que se servem os rappers para externar os descontentamentos com a realidade onde estão inseridos, por conseguinte, o rap é um bem cultural e linguístico.

2 A INFLUÊNCIA DO RAP NO COMPORTAMENTO DOS (AS) JOVENS TEFEEENSES

Tefé é uma cidade constituída, em sua maioria por jovens. Entretanto não há na cidade opções de lazer para esses (as) jovens. No centro da cidade existe um praça virtual, bem pequena, onde os (as) jovens tanto do centro quanto de outros bairros se concentram para o acesso à internet. Existe também, a praça Santa Teresa, cujo lugar está voltado para os eventos religiosos da igreja católica, mas, também, é um ambiente que proporciona lazer à população, pois nesta praça acontecem festas culturais de várias escolas da cidade; nela existe um pequeno palco coberto que serve de proteção para as aparelhagens de som durante os eventos. Por ser uma praça grande e bem iluminada, muitas famílias aproveitam os fins de semana para passear com os seus filhos e filhas, amigos e amigas, casal de namorados, e etc.

A praça Túlio Azevedo, localizada em frente ao banco do Brasil. Durante o dia é bastante movimentada por estar próxima aos quiosques comerciais, perto do Seminário, e onde estão as paradas de táxis e moto-táxis. Durante a noite, não é muito movimentada, mas nela costumam se reunir vários grupos de dança como toadas do Boi Bumbá, capoeira e grupos musicais que costumam tocar rock, o que chama atenção de bastante jovem de diversas partes da cidade que aproveitam para dançar e beber.

A praça Remanso do Boto está localizada à margem do lago de Tefé; é razoavelmente grande; nela há várias lanchonetes, sorveterias, vendas de CDs e DVDs; bem próximo à ela estão os parques de diversão onde a criançada aproveita para brincar e extravasar suas energias nos fins de semana. É onde acontece anualmente a mais famosa festa da cidade, que é a Festa da Castanha. É um evento que reúne multidão, incluindo principalmente jovens e turistas de outras cidades vizinhas, pois durante o evento se apresentam diversos grupos musicais, tanto da cidade, assim como grupos musicais conhecidos nacionalmente.

155

E na estrada do aeroporto, existe a Praça da Onça que dispõem de aparelhos de musculação, e onde as pessoas que fazem, rotineiramente, suas caminhadas costumam parar para fazer alongamentos e aproveitar para complementar sua atividade física desfrutando dos equipamentos para exercício físico. Esta praça, também, está situada em frente ao GRESSTE CLUBE. Neste Clube sempre acontecem eventos privados com grupos musicais vindos de outros lugares do Brasil, e que reúne bastante gente. Todavia, é um público mais selecionado em consequência do ingresso que não é tão barato. E os jovens que não entram no Clube se reúnem na praça para beber e dançar ao som de carros que ficam estacionados perto da praça e que não podem entrar no local, e que dispõem de um som com o volume muito elevado. Os demais bairros da cidade não dispõem de ambientes para o ócio de seus (as) moradores (as).

A referência ao número de ambiente de ócio disponível e sua respectiva descrição foi necessária para que o leitor possa entender o resultado das análises e suas relações com o que foi proposto no projeto de pesquisa, conforme está descrito no segundo capítulo II: Material e Métodos. E a partir do que foi descrito, pode-se afirmar que a cidade é carente no que concerne à disponibilidade de alternativas de lazer para os (as) jovens. E por isso, quando acontecem eventos, reúne grande multidão e a festa “rola” até o amanhecer.

Neste sentido, pode-se afirmar que os (as) jovens, por não terem opção de lazer, estão mais vulneráveis ao consumo de bebidas alcoólicas, drogas e, infelizmente, à prostituição. Entretanto, existem grupos que se reúnem em algumas das praças citadas para ouvirem por meio de caixa de som ou celular as músicas e ritmos de sua preferência. E entre estes ritmos aparece o rap, ainda que não seja com muita frequência, e com a presença de muitos jovens, conforme resultado abaixo:

Durante as análises de dados cuja questão indaga: “se o ouvinte do rap influencia outras pessoas a ouvirem esse ritmo e por que?”, foram obtido os seguinte resultados:

Tabela 4

Amostra da influência dos ouvintes adeptos de rap sobre outras pessoas

MASCULINO		FEMININO	
SIM	NÃO	SIM	NÃO
06	07	05	06

Os dados numéricos acima mostram que existe equivalência a respeito da questão acima. Sendo que na indagação subjetiva “por que?” aparecem os seguintes discursos:

Tabela 5

Amostras dos discursos: “Por que você influencia outras pessoas a ouvirem o rap?”

MASCULINO	FEMININO
“Influencio meus amigos a ouvirem, pois são músicas que trazem pensamentos positivos.” (M11)	“Se eu achar uma letra interessante, eu abordo sobre ela com outra pessoa para que ela mesmo possa ouvir e tirar suas conclusões.” (F3)
“Para que mais pessoas entendam essa realidade.” (M2)	
	“Pra mim cada um tem o direito de escolher o que vai ouvir ou não.” (F4)
“Influencio outras pessoas a ouvirem o rap. Por que o rap se pode sentir e ver, como que o rap abre caminho na vida das pessoas um exemplo disso temos o Gabriel Pensador, e outros que são do rumo do rap.” (M4)	“Por que meu convívio com as pessoas não estão ligadas a esse estilo de música.” (F9)
“Sou apenas um ouvinte do rap dependendo do contexto do rap indico para outras pessoas quando necessário.” (M5)	“Por que eu as vezes gosto muito de um específico e eu pergunto se ela ouve ai se ela falar que sim, eu passo a música pra ela.” (F8)

156

Conforme a tabela acima, constata-se que as pessoas ouvintes do rap influenciam outros (as) a ouvirem porque conforme o discurso de M11 o rap conduz a um pensamento positivo; o (M2) afirma que o conteúdo do rap ajuda a pessoa a entender a realidade; o M4 destaca o cantor e compositor de rap Gabriel Pensador, pois seus discursos retratam e criticam a realidade da classe pobre brasileira, principalmente nas grandes metrópoles; esse compositor ficou conhecido no Brasil por seu discurso crítico-polêmico ao contexto político partidário do país, à corrupção, à “falsa democracia”, pois este cantor sofre repressões por parte da grande elite por seu discurso real, com linguagem coloquial explícita de críticas ao governo e demais esferas sociais; o M5 afirma que influencia a outros (as) quando o conteúdo do rap o interessa. Os discursos do gênero feminino são similares aos do gênero masculino.

As pesquisas bibliográficas e os resultados encontrados na pesquisa sobre o Rap no contexto social e sua relação com os jovens demonstram que em pleno século XXI, ainda há bastante repressão por parte da classe dominante à classe dominada, principalmente ao público adepto do Rap, pois é onde se encontram bastante críticas sociais. A partir dessa reflexão, pode-se afirmar que a liberdade do cidadão ou cidadã não se limita somente ao seu processo de ir e vir. Esse processo democrático e de liberdade só será efetivamente real quando as pessoas tiverem sua isonomia quanto ao que diz respeito a igualdade social, igualdade de oportunidades, valorização da educação com qualidade de ensino para todos e todas, saúde pública de qualidade e outras necessidades das quais todos necessitam (HERZOG, 2014). E essas



questões de reivindicação que estão presentes no discurso do gênero musical Rap faz com que seja discriminado e marginalizado pela classe social considerada privilegiada na pirâmide social.

Portanto, comprovou-se através das respostas dos questionários analisados que as pessoas ouvintes do rap só influenciam outras pessoas quando percebem uma identificação entre o conteúdo do gênero musical e a realidade. Então, pode-se dizer que as letras do rap, juntamente com o seu ritmo, podem, de alguma maneira, induzir outras (os) a terem uma conduta que se espelha nas letras das músicas desse gênero musical, inclusive no que concerne ao uso de drogas, anabolizantes, tatuagens, etc.

3 RAP: INFLUENCIA NA ESCOLA E NA FAMÍLIA?

Teperman (LOUREIRO, 2016) destaca em suas análises que o Rap é considerado o “quinto elemento do hip hop”. Enquanto grupo musical politizado consegue resgatar as raízes do rap nacional nos bailes black em São Paulo e Rio de Janeiro, nas décadas de 70 e 80. Já nos anos de 1985 e 1988 iniciou-se a movimentação dos B. Boys e Mcs pelas estações de metrô e praças das cidades de São Paulo e Rio de Janeiro. E em 1990 esses grupos se propagam pelas periferias paulistanas. O rap, enquanto grupo musical, envolve ritmo, discursos variados e pode constituir-se de pessoas de várias camadas sociais não só de periferia.

Partindo dessas concepções, pode-se afirmar que qualquer grupo musical vai adentrar tanto na escola quanto na família. E, conforme já descrito e discutido neste trabalho em seu quadro teórico, o rap possui uma linguagem direta e de fácil acesso. E esta linguagem, por vezes, apresenta linguagens inadequadas para crianças e adolescentes, que ouvem através da mídia e, principalmente pelo celular, que é um aparelho que grande parte dos adolescentes, jovens e até crianças já possuem. Ou seja, a tecnologia já invadiu diretamente a escola e o contexto familiar.

Embora esteja proibido o uso de celular em sala de aula, mas durante os intervalos os (as) alunos (as) aproveitam para ouvirem e verem o que lhes agrada. É neste contexto que a família perde o controle do que os (as) filhos (as) podem ou não podem ouvir e ver. Em consequência dessa liberdade longe da autoridade escolar e do controle de pai, e mãe ou responsável, esses adolescentes e jovens podem apresentar mudança de comportamento e de linguagem, que vão refletir na sala de aula e na família.

Sendo assim, os códigos linguísticos que o falante utiliza não se desenvolvem, necessariamente, devido a sua habilidade inata para a linguagem, mas sim, e principalmente, são gerados pelas diversas formas de relações sociais e pelas oportunidades que o indivíduo pode ter, e neste caso, o alunado³⁶⁹.

Como o rap é um estilo que apresenta diversos códigos linguísticos, foi perguntado aos sujeitos envolvidos nas pesquisas: “Você acha que o rap pode influenciar o comportamento do indivíduo tanto na escola, como na família? Por quê?”

A tabela abaixo serve apenas como demonstração da quantidade de sujeitos e respectivas respostas, para facilitar as análises dos discursos de cada sujeito.

As respostas consideradas pertinentes à pergunta foram:

Tabela 6

Amostra quantitativa dos sujeitos que responderam a questão acima.

MASCULINO		FEMININO		NÃO RESPONDERAM
SIM	NÃO	SIM	NÃO	FEMININO
08	05	04	05	02

369 Texto original: Com lo cual, los códigos que utiliza el hablante no se desarrollan, necesariamente, debido a su habilidade innata para el lenguaje, sino que, y principalmente, son generados por las diversas formas de relación social y por las oportunidades que pueda tener el individuo, en este caso particular, el alumnado. p. 73 (Tese de Doutorado: Variaciones de lenguaje (formal e informal) en el contexto educativo en la ciudad de Tefé (Amazonas, Br): Diversidad o Fracasso Escolar? Prof. Drª Maria de Fátima Castro Amorim de Moraes.



- “Sim pois, a ideologia das letras pode mudar o pensamento de uma pessoa completamente, até suas atitudes e seu modo de se vestir” (M11).
- “Acredito que sim. Primeiro que suas composições tocam nas situações cotidianas e consequente, podem vir a influenciar no comportamento social das pessoas” (M8).
- “Sim o poder da musicalidade é muito forte no meio social e cultural. Porque dependendo do tema o rap pode ser utilizado de forma criativa ajudando na família e na sociedade” (M5).
- “Não apenas pessoas pobres de espírito se deixam influenciar por outras” (M9).
- “Não! Não! Rap não influencia comportamento individual numa escola e nem na família porque rap não é violência muitas pessoas acham que o rap é violência, mas rap é esperança e paz” (M4).
- “Sim porque a partir do rap o indivíduo pode absorver pra mim um comportamento que o auxiliaram na tomada de decisões e opiniões próprias sobre determinado tema” (F3).
- “Sim. Porque tem muitos grupos de rap que tem estilos diferentes e muitos jovens e adolescentes copiam” (F9).
- “Não, na minha opinião o rap não influencia em nada, as vezes muda porque quer etc.”(F8).
- “Não. Cada um tem seu estilo, o comportamento do indivíduo deve ir de acordo com seu âmbito familiar, e o rap como qualquer outro ritmo não influencia ninguém.” (F1).

A tabela acima demonstra que mais homens confirmam a influência do rap no comportamento do indivíduo tanto na escola quanto na família, pois oito (08) homens responderam sim enquanto que mulheres apenas quatro (04) responderam que sim. Ou seja, pode-se dizer, que a partir dos resultados, o gênero masculino é mais influenciável pelo ritmo e pelo discurso do rap.

No caso do gênero masculino que responderam sim, observa-se pelos discursos que eles dão ênfase à ideologia contida nas letras do rap, a musicalidade e a criatividade na composição das letras do gênero musical rap.

O discurso feminino apresenta-se de forma mais determinada enfatizando que a letra do rap e seu ritmo não influenciam na pessoa; e que se a pessoa muda é uma questão de querer.

Portanto, os dados obtidos e analisados confirmam as hipóteses levantadas na proposta do trabalho. Quanto aos questionamentos levantados antes de iniciar a pesquisa, ficou comprovado que o rap influencia no comportamento dos (as) jovens, pois a juventude atual tem acesso a vários recursos tecnológicos que lhe permite o contato mais direto com a mídia, além disso, a juventude fica mais livre em casa em virtude da necessidade que pai e mãe tem de trabalhar. Enfim, ficou evidente, também, que os homens são mais adeptos do rap do que as mulheres.

158

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar sobre a influência do rap no comportamento dos jovens tem bastante relevância social por se tratar de gênero musical presente no meio da maioria dos jovens, sendo estes de diversas classes sociais, raça ou etnia. Enquanto aluno/pesquisador em uma Instituição de Ensino Superior, e, principalmente jovem, não poderia deixar de investigar sobre essa temática, já que a pesquisa busca sempre objeto de análise de interesse social e que tenha, de alguma forma, repercussão político-social, visando sempre instigar outras pesquisas aprofundando sobre o tema.

Abordar esta temática e obter os conhecimentos de campo, que é o dia-a-dia do público apreciador do rap vai mostrar o que realmente está envolvido entre o contexto das diferenças do público musical, pois sabe-se que o gênero musical rap é mais apreciado pelos jovens e as letras deste tipo de música pode influenciar o indivíduo a ter diversas condutas. O rap e seu público são questionadores, mas não abusam da maneira de questionar, o fazem apenas pelas letras musicais; não partem para a violência física, mas é evidenciado muito bem nas composições o descontentamento causando algum tipo de crítica social como estar explícito neste trabalho.

No campo de estudo foi interessante notar o quanto os jovens dão uma importância muito grande para os gênero musical de sua preferência. E os que são adeptos do rap estão vinculados a ter um





maior fanatismo pelas músicas porém o rap como citado neste trabalho, traz um conteúdo diversificado, Por exemplo: Tem grupos de rap que só cantam músicas sobre anabolizantes; outros já argumentam o racismo; outros tratam da corrupção, e outros da violência e etc. Porém, os públicos estão de acordo com as letras do rap, alguns jovens gostam dos raps que falam apenas de anabolizante, outros têm preferência maior pelos raps que tratam da corrupção, pois é a realidade em que vive o país.

Na sociedade, as pessoas que gostam do gênero musical rap são, muitas vezes, vistas com preconceito pela sociedade, porque todo rap traz consigo palavras de “baixo calão” como já identificados em autorias de artistas deste gênero musical. Entretanto, por esse motivo é que é importante um acompanhamento dos pais perante as escolhas musicais dos filhos (as); mas como já apresentado neste trabalho, muitos filhos preferem ouvir o rap escondido e na ausência dos pais, por estarem convictos de que muitos raps possuem uma linguagem inapropriada para certas idades.

A criação das músicas de rap tinha como princípio a denúncia das dificuldades da vida dos habitantes de bairros pobres das grandes cidades. Tal é a sua relação com o protesto, que o Rap tem como base batida rápida e letras em forma de discurso com muita informação e pouca melodia.

Entretanto, pode-se afirmar que essa liberdade de expressão, em determinadas situações, pode ser uma faca de dois gumes, pois como não há censura, tanto jovens como crianças podem ouvir o gênero musical que quiser. Isso vai depender da família, se controla ou pode controlar e/ou selecionar o que seus filhos podem e devem ouvir ou não. Essa é a grande questão: como controlar, se o acesso à mídia está imensamente facilitado para esses ou essas jovens, muitas vezes, independente da classe social?

A proposta desse trabalho está no fato de que se pensa que seja necessário discutir mais nas instituições educacionais e na família a questão do gênero musical rap e seu conteúdo e suas implicações no comportamento de jovens e pré-adolescentes. Sabe-se que o jovem vive uma fase de vulnerabilidade; e a música e seu ritmo podem ser uma fonte de inspiração para a juventude, quer positiva, quer negativamente. Apesar de que não há tanta literatura que discuta sobre essa temática, busca-se aqui abordar sobre esse tema aprofundando análise sobre a temática e contribuindo para a literatura científica atual, e ainda fomentar outros estudos neste campo das ciências sociais, direcionando a discussão desse gênero musical para um olhar positivo e crítico dos jovens.

159

Na fase inicial da pesquisa, pensava-se que os (as) jovens ouvissem escondido de pai e mãe, ou seja, este resultado causou surpresa ao pesquisador, pelo fato de que a partir dos conhecimentos prévios sobre a linguagem do rap, como abordada no decorrer deste trabalho, apresenta conteúdo, muitas vezes, instigadores a maus comportamentos. No entanto, o fato de grande parte dos (as) entrevistados e entrevistadas afirmar que ouvem em casa não quer dizer que pai e mãe saibam que seus filhos e filhas ouvem este ritmo, já que nos dias atuais, pai e mãe precisam trabalhar e passam a maior parte do tempo fora. Além disso, a moda hoje é usar o fone de ouvido.

Durante a pesquisa, foi-se surpreendido por grupos de Rap que não se imaginava que fossem ouvidos por jovens aqui na cidade de Tefé. Dentre os quais se destacam:

Tabela 7

Amostra dos grupos de Rap surgidos durante a pesquisa

Hungria 01	Tribo da Periferia 02
Projota 02	Emicida Negra li, Rashid 01
Costa Gold 03	Shekina Gospel 01
Iggy Azalea 01	Costa Gold, 1 kilo 02
Racionais 02	Tubidy e Hungria 02
Projota e Hungria 02	Nenhum 05

Enfim, a temática aqui abordada apresenta bastante relevância, pois a cidade está constituída de grande parte de jovens que desfrutam de vários estilos musicais: o Rap, o forró, dentre outros. Seria interessante que surgissem mais trabalhos científicos que investigassem sobre gêneros musicais de diversas naturezas, analisando seus discursos, e se influencia no comportamento dos (as) jovens.



No decorrer dos estudos bibliográficos, da leitura dos resultados e traçando discussões entre os estudos feitos e os resultados obtidos, pode-se dizer que o trabalho serviu para enriquecimento e aprendizagem pessoal, enquanto jovem.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Diana Pessoa de. **“Intolerância, preconceito e exclusão”**. In: Discurso e (Des) igualdade Social. 1. Ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2015.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade** – Entrevista a Benedetto Vecchi, Tradução: Carlos Alberto Medeiros, Jorge Zahar Editor, R.J, 2004.
- DIONISIO, Ângela Paiva, MACHADO, Anna Rachel, BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros Textuais e Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- FERREIRA, Carla Domingues. **Gabriel o Pensador: Análise da Identidade Social de um (possível) migrante**. Trabalho Monográfico da Universidade Estadual de Campinas. Unicamp, 2009.
- GUIMARÃES, Maria Eduarda Araújo. **A Globalização e as Novas Identidades: o exemplo do rap**. São Paulo. SP Perspectivas. v. 31, p. 169-186, jan./jun. 2007.
- LANDOWSKI, E. **Presença do outro: ensaios de sociosemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2012 [original francês: 1997]
- LOUREIRO, Bráulio Roberto de Castro. **Arte, cultura e política na história do rap nacional**. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros nº 63, abril/2016.
- MACEDO, Iolanda. **O discurso musical Rap: expressão local de um fenômeno mundial e sua interface com a educação**. 230 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel - PR, 2010. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/temposhistoricos/article/view/5708/4285>>. Acesso em: ago. 2016.
- MASSONI, Andressa, FERNANDES, Frederico Augusto Garcia. **“Hip Hop e Rap: história e manifestações orais no contexto londrinense”**, ANPUH – XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Londrina, 2005.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social- Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis, R.J: Vozes 22 Ed, 2003. 161
- MORAES, Maria de Fátima Castro Amorim de, SOUZA, Fátima Cruz. **Língua Padrão e Linguagem Informal na Sala de Aula**. In: MORAES, Maria de Fátima Castro Amorim de, SOUZA, Denir Silva de (Org.) Interfaces Culturais: Aspectos Linguísticos, identidade, gêneros textuais e ideologias, Ed. CRV, Curitiba 2016.
- MORAES, Maria de Fátima Castro Amorim de. Tese de Doutorado: **Variaciones de lenguaje (formal e informal) en el contexto educativo en la ciudad de Tefé (Amazonas, Br): Diversidad o Fracasso Escolar?** 2016. 370 p.
- MUSSALIM, Fernanda, BENTES, Anna Christina. **“Análise do discurso”**. Fernanda Mussalim, Introdução à linguística.
- SANTOS, Mayara dos, SOUZA, Veronice Alves de. **V simpósio nacional de educação e XXVI semana de Pedagogia: Formação de professores para Educação Básica. Proposta de Realização de Oficina - Culturas Juvenis em Cena – O rap no contexto escolar, Unioeste – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 26 a 28 de outubro de 2016**.
- SETTON, Maria da Graça Jacintho. **“Pierre Bourdieu”**. IN: Dicionário de Comunicação e Expressão: escolas, teorias e autores, pp. 324-329, São Paulo: Contexto, 2014.
- SEVERINO, A.J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2004.
- SPOSITO, Marília pontes. **“A sociabilidade juvenil e a rua: Novos conflitos e ação coletiva na cidade”**. Tempo social; revista social, USP, São Paulo, 5 (1,2): 161, 178, 1993 (editado em 1994).
- VAN DIJK, Teun A. **“Discurso das elites e Racismo Institucional”**. In: Discurso e (Des) igualdade Social. Tradução: Glaucia Proença Lara e Regina Célia Vieira. 1. Ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2015.
- VYGOSTSKY, L. S. **Pensamiento y lenguaje**. Título original: Thought and language – traducción: José Pedro Tosaus Abadía. Paidós: Barcelona, 2010.



HERZOG, Clarice. **Agência Brasil, Democracia interrompida**, 2014. Disponível no site: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/especial/2014-03/democracia-interrompida>
URL <http://agenciabrasil.ebc.com.br/especial/2014-03/democracia-interrompida>

2 O ANALFABETISMO E SUAS CONSEQUÊNCIAS NA VIDA DO
CIDADÃO E CIDADÃ TEFEEENSESANTOS, Francivane Barroso dos³⁷⁰
MORAES, Maria de Fátima Castro Amorim de³⁷¹

INTRODUÇÃO

O analfabetismo de jovens e adultos (as) ainda é uma realidade existente na sociedade brasileira. Neste sentido, a pesquisa aqui apresentada, intitulada *O analfabetismo e suas consequências na vida do cidadão e cidadã tefeense*, surgiu primeiramente por conta da convivência com pessoas analfabetas, neste caso, meu pai e minha mãe. A partir disso, houve a curiosidade de pesquisar em Tefé e conhecer outros sujeitos analfabetos e analfabetas bem como suas trajetórias, pois se tornou necessário identificar como essas pessoas são, como elas vivem o seu dia a dia e quais são as consequências e dificuldades encontradas por elas no cotidiano.

Dentre os principais teóricos e teóricas que embasam o tema, convém mencionar Piletti, C. e Piletti, N. (1994) que em seus estudos afirmam que a formação de uma elite acarretou na propagação do analfabetismo, já que não ocorre o interesse em educar a população; bem como Barreto (1998) que demonstra em sua obra Paulo Freire para educadores, contribuições de Freire que ainda em vida dedicou-se a alfabetização de jovens e adultos, partindo do pressuposto de que toda pessoa trazia consigo um conhecimento. Vale destacar ainda as contribuições de Leão (2012) que aborda sobre o momento em que o analfabetismo foi considerado pela classe dominante como uma questão nacional e como a falta de inteligência. Desta forma, os estudos a partir desta autora só acrescentam na análise crítica, assim como os demais autores e autoras citados no decorrer do trabalho.

A temática em questão teve como objetivo geral analisar as consequências do analfabetismo na vida do (a) tefeense, e como objetivos específicos investigar os fatores contribuintes para o analfabetismo de jovens e adultos (as); pesquisar a trajetória de vida dos sujeitos envolvidos e conhecer a realidade vivida pelos indivíduos não alfabetizados. Foram levantadas ainda as seguintes suposições: a maioria dos (as) analfabetos que existem hoje não pôde frequentar a escola ainda na infância; por não ter conhecimento escolar o (a) analfabeto utiliza o conhecimento empírico para resolver situações do seu dia a dia e o fato de terem estudado não quer dizer que saíram da situação de analfabetos (as).

O método aplicado na pesquisa é o dedutivo com estudo bibliográfico acerca do analfabetismo, partindo de modo geral (estudo bibliográfico) para o particular (pesquisa de campo) conforme Prodanov e Freitas (2013). A técnica utilizada para recolhimentos de dados consistiu em entrevistas estruturadas (LAKATOS; MARCONI, 2010), que foram gravadas e posteriormente transcritas. Alguns dos resultados obtidos demonstram que o analfabetismo traz consigo consequências que afetam o (a) tefeense tanto individualmente quanto socialmente, de acordo com os depoimentos dados pelos (as) entrevistados (as), mostrando que a sociedade, como um todo, ainda precisar avançar acerca desta situação.

O trabalho é composto de três capítulos, compostos por eixos primários e secundários que facilitam a compreensão da temática em questão. No Capítulo I - REFERENCIAL TEÓRICO está

370 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E mail:fransantos18@outlook.com.

371 Estudou Magistério; Especialização em Psicopedagogia, pela UFRG; Doutora em educação, pela Universidade de Valladolid – UVA – Espanha, título convalidado pela UFC; concursada na área de Linguística, Comunicação e Expressão e Língua Portuguesa, na UEA/CEST; grupos de pesquisa: Educação, Sociedade e Cultura no contexto do Médio Solimões; Trabalho, Mulheres e feminismo na Amazônia – MIRANTE; linhas de pesquisa: Mulheres, linguagem e identidade na Região Amazônica; Formação de professores, pluralidade cultural e práticas pedagógicas no contexto do Médio Solimões. Coordenadora de área do PIBID/CAPES. Email: fatimabr2005@hotmail.com; mmoraes@uea.edu.br



explanada a parte bibliográfica da pesquisa, embasada em autores e autoras diversas que contribuem com seus estudos acerca do analfabetismo e dos jovens e adultos (as) analfabetos (as). Já no Capítulo II – METODOLOGIA são explicadas as etapas da pesquisa, as técnicas empregadas, bem como a maneira como foram coletados os dados e suas respectivas análises. E no Capítulo III – RESULTADOS E DISCUSSÕES são apresentados os discursos relevantes da pesquisa, bem como suas análises que corroboram e ajudam a compreender de que maneira o analfabetismo está presente na cidade de Tefé e quais suas implicações no dia a dia das pessoas analfabetas.

Conforme Ferraro (1985), o analfabetismo é produzido tanto social quanto historicamente e sempre esteve presente na realidade brasileira. Paulo Freire, em seus estudos, privilegiou e trabalhou em sua teoria-prática a alfabetização de jovens e adultos (as); para ele, o analfabetismo não é “[...] nem chaga, nem erva daninha a ser erradicada, nem enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta” (apud BARRETO, 1998, p. 80), formada de maneira desigual, onde os privilégios foram concedidos a uma classe dominante e negado a outra, a dominada.

As pesquisas realizadas na internet e em livros de autores e autoras como Magda Soares (2012), Sousa (2012), Barreto (1998), embasam este trabalho e permitem dizer que as temáticas referentes ao analfabetismo são abrangentes; torna-se, então, necessário apresentar apenas alguns tópicos com abordagens e discussões sobre a temática em questão. Vale ressaltar que o termo analfabetismo é utilizado a princípio para designar a situação vivida por aquelas pessoas que não sabem ler nem escrever.

1 ANALFABETISMO NO BRASIL

No Brasil, a questão do analfabetismo sempre esteve presente nas raízes históricas e isto pode ser explicado levando em consideração alguns fatores como o processo de escravidão brasileira, gênero, renda familiar, questões políticas, etc.

O “descobrimento” do país, ocorrido em 22 de abril de 1500, é considerado neste trabalho não só como marco inicial da história do Brasil, mas também como o primeiro episódio que contribuiu no surgimento do analfabetismo brasileiro, isto porque a partir da chegada dos portugueses houve imposição aos indígenas não somente da cultura, mas também da gramática e da língua do recém-chegado. Até mesmo o documento que é considerado como a certidão de nascimento do Brasil, foi escrito por Pero Vaz de Caminha, mostrando que até aquele momento a escrita e a leitura não estavam presentes entre os primeiros habitantes do Brasil: os nativos tupiniquins (TEIXEIRA, 2012) destacando assim traços usados pelo colonizador.

Os portugueses começaram, então, as primeiras explorações do território, especificamente do pau-brasil, e como os indígenas conheciam o lugar e não tinham estudo e nem noção de valor monetário, os portugueses acabaram aproveitando o lado analfabeto dos índios, pois ordenavam que eles retirassem o pau-brasil e em troca do trabalho, davam objetos sem importância ou valor comercial como espelhos, pentes, facas e canivetes (TEIXEIRA, 2012), sendo então enganados pelos colonos portugueses.

O sistema de educação brasileiro começa em 1549 através da Companhia de Jesus. Os jesuítas “[...] espalharam-se rapidamente pelas várias regiões brasileiras, primeiro para o sul e depois para o norte [...]” (PILETTI, C.; PILETTI, N., 1994, p.166), criando escolas nas aldeias. Isso permitiu que costumes portugueses fossem ensinados de maneira mais rápida. Acerca disto, Paiva afirma que:

Desde que chegaram ao Brasil, os jesuítas estabeleceram escolas e começaram a ensinar a ler, a escrever e a contar e cantar. Nóbrega, em sua primeira carta do Brasil, o atesta: ‘O Irmão Vicente Rijo ensina a doutrina aos meninos cada dia e também tem escola de ler e escrever’. O colégio, contudo, era o grande objetivo, porque com ele preparavam novos missionários. Apesar de, inicialmente, o colégio ter sido pensado para os índios - Os que hão de estar no Colégio hão de ser filhos de todo este gentio (apud SOUZA, 2012, p.45).

O que se observa é que, embora os jesuítas tenham estabelecido a criação de escolas com o intuito de promover a educação e conversão dos gentios, apenas as crianças do sexo masculino, incluindo



os filhos dos colonos, tiveram a oportunidade de aprender a ler e a escrever, pois o objetivo principal em educar os meninos era de torná-los futuros missionários, e por isso as meninas, as mulheres ou os idosos (as) não foram incluídos nesse processo educacional. Houve, assim, uma manutenção do sacerdócio bem como a separação de classes a partir do ensino no Brasil, pois somente um grupo de pessoas tinha acesso à educação escolar, acarretando exclusão e, posteriormente, a propagação do analfabetismo.

Em 1759 ocorre a interrupção do trabalho dos jesuítas em escolarizar os indígenas, pois,

O Marquês de Pombal expulsa a Companhia de Jesus de todo o território português [...]. Interrompe-se o trabalho nas escolas jesuíticas no Brasil e o incipiente esforço de escolarização da população local _ indígena, mestiça ou descendente de portugueses _ não é retomado senão mais de uma década depois, de forma bastante intermitente e irregular (BORTONI-RICARDO et al, 2008, p.227).

O ministro acreditava que a administração da colônia seria centralizada e a controlaria melhor se os jesuítas não estivessem por perto como oposição do governo português, a educação do povo então é deixada de lado. A partir desse momento, o que existiu foi uma forma de ensino distribuída por classes, pois não havia o interesse em alfabetizar toda a população e sim apenas dar prestígio e cargos elevados para aqueles que tinham mais conhecimentos educacionais e status sociais mais elevados.

Depois da fundação da vila São Vicente em 1532, houve a tentativa de usar os (as) indígenas como uma possível mão de obra escrava nos trabalhos dos engenhos, porém, este episódio não trouxe resultados satisfatórios para a Coroa portuguesa. Neste caso,

[...] a solução encontrada foi trazer os negros da África e escravizá-los. Como Portugal já tinha acesso a esses mercados fornecedores de mão de obra barata, não foi difícil trazê-los para trabalhar na nova colônia. Com a mão de obra barata e a alta produção, os lucros estavam garantidos (TEIXEIRA, 2012, p.805).

A partir disso, os (as) negros (as) são incluídos (as) no processo histórico do analfabetismo brasileiro, pois não tinham oportunidade de aprender a ler e escrever, uma vez que eles (as) só trabalhavam. Souza (2012, p. 3) afirma que “no curso da história, os negros, ao lado das mulheres, foram os que tiveram a menor atenção em relação ao nível de alfabetização”, e isto é resultado da colonização.

Com o declínio do sistema colonial e a chegada da família real no Brasil em 1808, mudanças aconteceram no território brasileiro no período imperial, inclusive a independência do país feita por Dom Pedro, em 7 de setembro de 1822, rompendo os laços do Brasil com Portugal. De acordo com Leão (2012, p. 605),

A vinda da Família Real (1808) e a Independência (1822) colaboraram para que novas condições político-econômicas conduzissem ao estabelecimento de uma nova direção no que se referia ao ensino, orientando a educação brasileira para a formação das elites dirigentes. Assim, o ensino superior e o secundário passaram a ser privilegiados, em prejuízo do ensino primário e do técnico-profissional. Deixado ao encargo das províncias, o ensino primário era pouco difundido.

Esse marco mostra a despreocupação e o desinteresse com relação à educação daqueles que estavam em maior número na população brasileira: os (as) analfabetos (as). A partir da independência do país, a disputa pelo poder foi intensa e o que prevalece é uma educação aristocrática, baseada em exclusão, pois o ensino primário não era visto como prioridade. Durante o primeiro reinado (1822) foi feita a primeira Constituição brasileira outorgada por Dom Pedro I em 1824 a fim de equilibrar os conflitos pela posse de poder.

Dentre as medidas encontradas na Constituição, estabeleceu-se que à instrução primária ia ser oferecida de maneira gratuita. Acerca desta questão no documento que aborda sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos é afirmado que

A constituição Imperial de 1824 reservava a todos os cidadãos a instrução primária gratuita. (art, 179, 32). Contudo, a titularidade da cidadania era restrita aos livres e aos libertos. Num país pouco povoado, agrícola, esparso e escravocrata, a educação escolar não era prioridade política

e nem objeto de uma expansão sistemática. Se isto valia para a educação escolar das crianças, quanto mais para adolescentes, jovens e adultos. A educação escolar era apanágio de destinatários saídos das elites que poderiam ocupar funções na burocracia imperial ou no exercício de funções ligadas à política e ao trabalho intelectual. Para escravos, indígenas e caboclos - assim se pensava e se praticava - além do duro trabalho, bastaria a doutrina aprendida na oralidade e a obediência na violência física ou simbólica. O acesso à leitura e à escrita eram tidos como desnecessários e inúteis para tais segmentos sociais (BRASIL, 2000, p.12).

Desta forma, embora o ensino primário tenha sido colocado como gratuito, a educação da maior parte da população não era cumprida pelas províncias, demonstrando até mesmo traços de racismo contra os (as) escravos (as), que só serviam para o trabalho pesado. Isto acarretou na propagação do analfabetismo, pois se buscava a formação de uma elite para dirigir as decisões do país e por esta razão houve uma concentração de esforços apenas no ensino secundário e superior, direcionado a elite (PILETTI, C.; PILETTI, N., 1994) e desinteresse no ensino primário, que incluía a população mais pobre.

Até o momento o analfabetismo ainda não havia sido considerado como uma questão nacional. Foi através da política que isso aconteceu, pois uma pesquisa realizada na época demonstrou que mais de 70% da população não participava das eleições pelo fato de não saberem ler nem escrever. Com isto, propostas foram colocadas a partir de 1878 para que houvesse reformas eleitorais para decidir critérios sobre a participação popular na política, já que a maioria era analfabeta. Essas propostas ocorreram alternadamente durante os anos de 1846 a 1881 e dentre as medidas apresentadas destaca-se aqui o Projeto Sinimbu (reforma constitucional) e o Projeto Saraiva (reforma por lei).

O Projeto Sinimbu foi elaborado pelo gabinete Casansão Sinimbu e foi apresentado na câmara dos deputados em 13 de fevereiro de 1879. Sobre a proposta em questão, Leão (2012, p. 607) afirma que:

[...] o projeto Sinimbu estabelece como condições para o cidadão tornar-se eleitor: que a renda mínima seja de quatrocentos mil réis (duplicou-se a renda mínima que, antes, era de duzentos mil réis); e que sejam excluídos do direito de voto todos aqueles que não saibam ler e escrever, condição esta inexistente na Constituição de 1824.

166

O que se observa é que a negação do acesso à educação para a maioria da população trouxe resultados satisfatórios para os opressores, que queriam continuar mandando e tomando decisões por todos (as). Diante desses critérios, a participação popular na política era impossível já que a população em sua maioria era pobre, e além de serem escravizados (as), eram analfabetos (as).

Analisando o discurso utilizado pela maioria dos políticos no decorrer do debate do Projeto Sinimbu “[...] o analfabetismo passa a ser reconhecido como a condição de ignorância, de cegueira, de pauperismo, de falta de inteligência e de discernimento intelectual [...]” (LEÃO, 2012, p. 608) e é esta justificativa que prevalece, pois na visão deles a pessoa analfabeta não possuía capacidade suficiente para tomar decisões políticas.

No dia 09 de junho de 1879 o Projeto Sinimbu é aprovado na câmara dos deputados, porém é rejeitado quando chega ao senado que declara que o projeto era inconstitucional. Mediante a esta situação uma nova estratégia é planejada:

Com a negação do Senado para realização da reforma eleitoral via reforma constitucional, então, apenas restava, ao novo governo, a reforma por lei ordinária. O escolhido pelo Imperador para tal tarefa foi o comendador José Antônio Saraiva, liberal convicto, que instituiu um novo ministério em 28 de abril 1880. O deputado Rui Barbosa foi chamado por Saraiva para formular o projeto da eleição direta, que o Gabinete submeteu ao Imperador como programa de seu governo (LEÃO, 2012, p. 608-609).

Nesse caso, houve apenas uma reformulação da antiga proposta transformando-a em lei. O Projeto Saraiva apresentado em 29 de abril de 1880, determinava que, para participar de uma eleição, o (a) eleitor (a) não precisava saber ler e escrever, apenas assinar seu nome na ata. O principal argumento utilizado pelos deputados é que os (as) analfabetos (as) não possuíam discernimento político e que deveria



haver uma instrução para isso. Depois de muitas discussões, o projeto é aprovado na Câmara em 25 de junho de 1880 e é levado ao Senado.

No senado, em 14 de outubro, Cristiano Ottoni afirma que o governo da sociedade pertence aos inteligentes e não a população trabalhadora (LEÃO, 2012). O projeto então foi aprovado no dia 04 de janeiro de 1881 e transformado na Lei 3.029, de 09 de janeiro de 1881.

Em 1888, com a abolição da escravatura através da Lei Áurea assinada pela princesa Isabel, outra consequência do analfabetismo surge. Nesse momento os negros (as) são libertos (as), porém, além de não ficarem livres totalmente, eles (as) não puderam frequentar a escola, pois não foram dados subsídios nem oportunidades para que essas pessoas pudessem começar a se alfabetizar, pois,

As escolas, que já eram raras, não se abriam para os escravos, que ganharam a liberdade já quase ao final do século XIX, sem que, contudo, tivessem as condições de inserção no sistema de produção. Permaneceram à margem desse sistema, longe das escolas e da cultura letrada, e formaram os grandes contingentes de mão-de-obra barata e não- qualificada, mesmo depois que o país entrou, tardiamente, na era industrial (BORTONI-RICARDO et al, 2008, p. 228-229).

Isso fez com que a população negra sofresse dificuldades e preconceito, pois foi precocemente excluída. Muitos (as) dos (as) ex-escravos (as) continuaram servindo a seus antigos patrões como mão de obra barata, pois não tinham formação profissional e escolar.

Mais tarde, ainda com relação às Constituições, durante o governo republicano foi feita uma nova Constituição (1891) que estabeleceu o voto como universal e não secreto, porém nessa nomenclatura de universal, somente os homens puderam votar, excluindo então as mulheres, os (as) analfabetos (as), mendigos e soldados³⁷².

Em outros momentos, já na década de 60, os movimentos populares surgiram pouco a pouco visando à alfabetização da população. Todavia as reformas efetuadas a partir de 1964 não contaram com a participação popular, acarretando resultados absurdos de “[...] repetência e evasão escolar, escolas com deficiência de recursos materiais e humanos, professores pessimamente remunerados e sem motivação para trabalhar, elevadas taxas de analfabetismo” (PILETTI, C.; PILETTI, N., 1994, p.231). Todos esses fatores demonstram o desleixo em garantir o acesso a uma educação de qualidade da população analfabeta do país. De maneira geral, no período da ditadura ocorreu o regresso do que já havia sido conquistado no Brasil, pois diversos sindicatos e escolas foram invadidos e passaram a ser observados por agentes do governo; as greves e os movimentos estudantis deixaram de existir legalmente por conta da violenta repressão.

Deste modo, os estudos em torno de alguns episódios históricos do Brasil mostram as consequências de uma população desigual, com um cenário político, social e geograficamente desorganizados e distribuídos por classes, que acarretou particularmente na propagação do analfabetismo, visto que nem todas as pessoas foram incluídas no processo de escolarização, como os (as) indígenas, os (as) negros (a) e todos aqueles e àquelas que, precocemente, foram considerados (as) como inferior à classe dominante, traços estes que adentraram no século XXI como uma realidade alarmante.

167

2 TENTATIVAS DE ERRADICAR O ANALFABETISMO DE JOVENS E ADULTOS (AS) NO BRASIL

As primeiras iniciativas visando à educação de jovens e adultos (as) começam a aparecer com a Revolução de 1930. PILETTI, C. e PILETTI, N. (1994, p.206) afirmam que

Com a Revolução de 1930, alguns dos reformadores educacionais da década anterior passaram a ocupar cargos importantes na administração do ensino. Procuraram, então, colocar em prática as

372 O voto direto e secreto, bem como o facultamento para pessoas analfabetas só ocorreria na Constituição de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, que estabeleceu uma vastidão de preceitos como a igualdade de gênero, a criminalização do racismo, a proibição total da tortura e direitos sociais da educação, trabalho e saúde para todos (as), sendo dever do Estado garantir esses direitos. Disponível em <http://www.infoescola.com/direito/constituicao-de-1988/> (Acesso em 14 de setembro de 2017).

ideias que defendiam. Como resultado, a educação brasileira sofreu importantes transformações, que começaram a dar-lhe a feição de um sistema articulado, segundo normas do Governo Federal.

Essas medidas favoreceram a partida da teoria para a prática, porém o processo de educação aconteceu de maneira lenta, uma vez que o ensino secundário e superior era privilégio dos mais ricos; isso mostra que a questão do analfabetismo sempre esteve ligada também ao fator de renda, resultando no descaso para com a educação da população mais carente.

Em 1932 surge o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, formado por 26 educadores, que defendiam que cada indivíduo tinha direito à educação integral e no ingresso ao sistema educacional. Ainda nesse período foi criado o Ministério da Educação (MEC), visando estabelecer reformas e novas propostas educacionais, todavia, a forma tradicional e aristocrática do ensino foi criticada pelo Manifesto, pois ia contra as ideias defendidas pelos educadores. Desta forma, Oliveira (1995, p. 166) destaca que o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova:

[...] foi um marco importante na evolução da educação para tornar-se mais autenticamente brasileira. Ele propunha uma concepção democrática de educação, com implantação, na sociedade, da educação universal, isto é, onde a educação fosse direito de todos [...].

Porém, esta forma de educação democrática proposta sofreu um embate, pois na realidade ainda prevalecia a educação elitista e discriminatória; mudar essa realidade não seria tão fácil assim, pois não havia mudanças na estrutura social em que se organizava o país. Em 1942 foi estabelecido o Fundo Nacional do Ensino Primário objetivando a alfabetização de adolescentes e adultos (as) analfabetos (as). Houve então a inserção de uma parcela da população em locais provisórios para aprender a ler e escrever.

O ano de 1945 é marcado pelo fim do governo provisório de Getúlio Vargas no Brasil e também pela criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), que estabeleceu que toda a população mundial deveria ser alfabetizada. Posteriormente, a Constituição brasileira de 1946 reestabeleceu a educação como um direito de todos e todas, bem como o ensino primário de forma gratuita e obrigatória. Nesse sentido, surgem os programas de alfabetização de jovens e adultos (as), alguns deles serão apresentados na tabela abaixo:

168

Tabela 1**Programas de Alfabetização de jovens e adultos (as) no país**

Ano do programa	Nome do programa
1947	Campanha de Educação de Adultos (governo Eurico Gaspar Dutra)
1958	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (governo Juscelino Kubistchek)
1961	Movimento de Educação de Base (criado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil-CNBB)
1964	Plano Nacional de Alfabetização (governo João Goulart)
1967	Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAF (governo Costa e Silva)
1985	Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos – Educar (governo José Sarney)
1991	Programa Nacional de Educação e Cidadania – PNAC (Governo Collor)

1997	Programa de Alfabetização Solidária (governo Fernando Henrique Cardoso)
2003	Programa Brasil Alfabetizado (governo Luís Inácio Lula da Silva)

Em 1961, uma nova luta se inicia pela liberdade do ensino, momento em que surgem duas correntes com propostas para erradicação do analfabetismo. Na primeira corrente, esta defesa estava diretamente ligada às escolas públicas, que foram representadas por educadores filiados ao Movimento da Educação Nova, a segunda corrente estava relacionada aos defensores da escola privada que queriam continuar mantendo a educação de maneira particular (PILETTI, C.; PILETTI, N., 1994).

Essas concepções mostram que desde essa época a luta pela educação já era algo que dividia lados na sociedade brasileira, e, embora tenham ocorrido propostas de intervenção, o que aconteceu foi que os programas não atingiram os objetivos principais colocados no ato de sua criação, deixando ainda mais visível à exclusão social, o descaso e desinteresse de órgãos governamentais com relação à educação de jovens e adultos (as) no país, pois não interessa ao sistema desfazer esta situação, apenas camuflar uma realidade presente na sociedade (DEMO,1999). Deste modo, convém destacar alguns dos programas que serão abordados a seguir.

2.1 PLANO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO

O Plano Nacional de Alfabetização (PNA) criado em 1964, foi inspirado nas ações e opiniões educativas de Paulo Freire, ele próprio ficou responsável pela implantação da proposta.

Em suas ações, durante o processo de alfabetização de jovens e adultos (as), o educador “[...] partia do pressuposto de que toda pessoa, alfabetizada ou não, trazia conhecimentos nascidos das diferentes relações travadas por esta pessoa durante a sua vida” (BARRETO, 1998, p. 99), obtidos mediante as situações vividas pelo sujeito. Nesse sentido, na proposta de Freire ocorria à adequação do processo educativo de acordo com as características do meio em que vivia o (a) analfabeto (a). A partir disso o indivíduo poderia se conscientizar

169

[...] da realidade em que vivia e de sua participação na transformação dessa realidade, o que tornava mais significativo e eficiente o processo de alfabetização. Era o próprio adulto que se educava, orientado pelo ‘coordenador de debates’ (o professor), ‘mediante a discussão de suas experiências de vida com outros indivíduos que participavam das mesmas experiências’ (PILETTI, C.; PILETTI, N., 1994, p.226).

Essa troca de experiência entre os indivíduos resultava no conhecimento ativo com uma educação significativa e sem reprodução de modelos impostos anteriormente. Convém destacar que ao contrário do que é considerado na maioria das vezes, Freire não criou um método de alfabetização, mas sim uma teoria feita pelo próprio educador, uma pedagogia que se traduziu em uma prática (SOARES, 2012) através de experiências com jovens e adultos (as).

Embora se tenham obtidos resultados favoráveis através do PNA, a instalação do regime militar no país em 1964 rompeu a alfabetização de jovens e adultos (as), pois o novo governo não aceitava as conquistas populares que vinham acontecendo e nem queria “[...] a continuidade de uma educação que levava os indivíduos a perceberem a realidade na qual estavam inseridos e aprendiam a questioná-la, buscando melhores condições de vida [...]” (BELUZO; TONIOSSO, 2015, p. 207), uma vez que isso favorecia o enfraquecimento da classe dominante. Assim, foi dado início a perseguição de grupos populares e de todos (as) aqueles (as) que eram a favor do programa de alfabetização. Muitos (as) educadores (as), inclusive Paulo Freire, além de estudantes, foram presos (as) e exilados (as).

2.2 MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO – MOBRAL

A partir da Lei 5.379 de 1967 é criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que passou a funcionar efetivamente em 1970 no governo de Emílio Médici, objetivando a educação da população de 15 a 30 anos. No MOBRAL foram estabelecidos alguns objetivos educacionais como:

Erradicar o analfabetismo, integrar os analfabetos na sociedade, dar oportunidades a eles através da educação, buscando assim, benefícios para a população menos favorecida economicamente e principalmente a alfabetização funcional, com a aquisição de técnicas elementares de leitura, escrita e cálculos matemáticos (BELUZO; TONIOSSO, 2015, p.207).

O que se percebe é que a intenção deste movimento era apenas de levar o sujeito a adquirir habilidades de alfabetização funcional, sem se importar realmente com a alfabetização significativa do analfabeto. Foi dado início ainda a regulamentação do ensino supletivo, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 5.692 de 11 de agosto de 1971, que implantou o ensino supletivo e garantiu a conclusão do ensino fundamental dos (as) estudantes incluídos (as) no MOBRAL. O interesse por trás dessas medidas é explicado pelo fato de que nesse período ocorria a fase das grandes indústrias no país e o momento propiciou a criação de uma educação voltada para o mercado. Deste modo, a educação implantada a partir do MOBRAL e do ensino supletivo visavam o consumismo e mão de obra especializada que garantisse o crescimento econômico e social do país.

Mesmo assim, o MOBRAL se expandiu no país, e em 1972 ganhou destaque na III Conferência Internacional de Educação de Adultos promovida pela UNESCO, provando que no Brasil a educação de jovens e adultos (as) estava sendo tratada como prioridade. A importância dada ao MOBRAL pela UNESCO favoreceu a efetivação de acordos de cooperações técnicas de alfabetização do Brasil com outros países, como Paraguai, Bolívia, Jamaica, Espanha, dentre outros (BELUZO; TONIOSSO, 2015).

170

Em 1980, houve alteração nas finalidades do MOBRAL, pois Arlindo Lopes Corrêa, que era o responsável pelo programa, alegou que o analfabetismo já havia sido extinto no país, porém essa declaração não foi aceita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A ineficiência do MOBRAL foi comprovada através dos resultados do censo de 1980, que revelaram o aumento de 540 mil pessoas no número de analfabetos (as) de 15 anos e mais no decênio 1970 -1980. Além disso, as taxas de evasão e de regressão ao analfabetismo também eram muito altas³⁷³.

Por outro lado, alguns dos educadores criticavam a forma de alfabetizar adotada no programa afirmando que “[...] os mesmos produziam males; que os alunos voltariam a ser analfabetos e que o governo não queria educar nenhum indivíduo [...]” (BELUZO; TONIOSSO, 2015, p. 201-202) já que não havia realmente a preocupação de promover uma educação de qualidade, com professores (as) qualificados (as), salas adequadas e materiais que suprissem a necessidade e promovessem a educação significativa da comunidade. Todos esses fracassos acarretaram na extinção do MOBRAL em 1985, sendo substituído pela Fundação Educar.

2.3 PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO

Em 2003, é lançado o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) aprovado pela Lei nº 10.172 de 9 de Janeiro de 2001 (HADDAD; SIQUEIRA, 2015). Através do PBA se buscou criar oportunidades de alfabetização para todos (as) aqueles (as) que não tiveram acesso ou que não permaneceram no ensino fundamental. Além disso, os resultados obtidos através do programa eram discutidos com o intuito de identificar falhas e dificuldades do alunado, trabalhando na prática essas dificuldades como uma forma de superá-las e garantir mais segurança e autonomia para o indivíduo.

373 Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/movimento-brasileiro-de-alfabetizacao-mobral>. Acesso dia 15 de setembro de 2017.



Mesmo assim, o programa não alcançou nem 10% da meta que buscava obter. Foi traçado então que, até 2017, o analfabetismo seria erradicado em todo o país. Deste modo, o objetivo principal do programa, que era reduzir a taxa de analfabetismo, foi considerado insuficiente (HENRIQUES; BARROS; AZEVEDO; 2006).

Isso deixa claro que, igual aos outros programas governamentais visando à alfabetização de jovens e adultos (as), o PBA não alcançou seus objetivos. O novo ciclo do programa iniciado em 2015 foi interrompido em 2016. Em nota, o Ministério da Educação informou que o programa estava em execução, todavia, prefeituras e governos estaduais afirmaram que havia um bloqueio no sistema impedindo o cadastro de novas turmas³⁷⁴. A meta em superar o analfabetismo até 2017 não teve êxito, já que na realidade pouca coisa mudou.

374 Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/08/1807683-governo-temer-suspende-programa-nacional-de-combate-ao-analfabetismo.shtml> Acesso em 20 de outubro de 2017.

3 CONCEITOS SOBRE O ANALFABETISMO E CLASSIFICAÇÕES DO (A) ANALFABETO (A)

A temática acerca do analfabetismo, seus conceitos e classificações são muito abrangentes. Nesse sentido, neste tópico serão apresentadas apenas algumas significações sobre o analfabetismo e a pessoa analfabeta.

O critério utilizado pelo IBGE para medir a taxa de analfabetismo baseia-se na definição dada pela UNESCO. No entanto, a própria UNESCO não consegue dar uma definição exata do que é ser uma pessoa analfabeta, pois, por um lado:

[...] é considerada analfabeta a pessoa que declara não saber ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhece. Aquela que apreendeu a ler e escrever, mas esqueceu, e a que apenas assina o próprio nome é também, considerada analfabeta (apud SPERRHAKE; TRAVERSINI, 2012, p. 148).

Por outro lado, a UNESCO não consegue explicar que mecanismo utiliza a pessoa analfabeta para identificar números e placas de ônibus, por exemplo, de seu cotidiano já que não sabe ler nem escrever. Deste modo,

A definição da UNESCO não dá conta de explicar como uma pessoa considerada analfabeta, que não sabe ler nem escrever um texto simples, consegue ler placas de ônibus, identificar informações importantes em supermercados, identificar anúncios, propagandas, receitas médicas, contas de água, luz, telefone, marcas de produtos diversos etc. (FREIRE J.; BARBOSA, 2011, p.57).

Fica claro, que durante as pesquisas, o conhecimento empírico dos sujeitos não é levado em consideração, uma vez que, o indivíduo forma a concepção do mundo que o cerca (KNELLER, 1983) a partir das situações vividas por ele ao longo de sua vida, e isto também se aplica ao (a) analfabeto (a), já que é ele (a) é capaz de resolver situações que incluem o uso da leitura e da escrita sem precisar da ajuda de terceiros.

172

Acerca do (a) adulto (a) analfabeto (a), Paulo Freire considerava que eles (as) produziam conhecimentos a partir das situações vividas em seu dia a dia e que não eram pessoas incapazes de aprender. Nesse sentido é destacado que:

[...] ninguém é analfabeto porque quer, mas como consequência das condições de onde vive. Há casos, onde 'o analfabeto é o homem ou mulher que não necessita ler e escrever', em outros é a mulher ou o homem a quem foi negado o direito de ler e escrever (apud BARRETO, 1998, p. 78).

O analfabetismo é colocado, então, como uma realidade social e como resultado da negação do direito de uma parcela da população explorada pela classe dominante, retratando, assim, uma sociedade construída de maneira desigual. É válido ressaltar que o uso do termo analfabetismo surgiu por conta de uma realidade que foi notada na sociedade. Com relação a isto, Magda Soares (2012, p. 29) declara que:

[...] esse termo tem sido necessário, porque só recentemente começamos a enfrentar uma realidade social em que não basta simplesmente 'saber ler e escrever': dos indivíduos já se requer não apenas que dominem a tecnologia do ler e do escrever, mas também que saibam fazer uso dela, incorporando-a a seu viver, transformando-se assim seu 'estado' ou 'condição', como consequência do domínio dessa tecnologia.

Assim, não existe na sociedade somente o (a) analfabeto (a) que não sabe ler e escrever existe ainda outro grupo de analfabetos (as): os (as) analfabetos (as) funcionais, que inclui aquelas pessoas que adentram na escola, conseguem identificar letras e números, mas não conseguem interpretar textos e



realizar operações matemáticas mais complexas (PINHEIRO, 2015). Vale ressaltar que a abordagem deste grupo é necessária para que se compreenda o eixo que será exposto mais adiante.

Com relação aos analfabetos funcionais, a UNESCO considera aquelas pessoas que têm menos de quatro anos de estudos completos, bem como o indivíduo que consegue fazer a leitura de textos simples, escreve seu próprio nome e efetua cálculos básicos, mas não interpreta o que lê e nem consegue usar a leitura e a escrita em atividades cotidianas. De acordo com o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), o analfabetismo funcional atinge indivíduos com pouca e com muita escolaridade e não está presente somente em escolas, mas em outros setores da sociedade como pequenas e grandes empresas, por exemplo.

Todas essas sucintas significações e classificações mostram retratos de uma sociedade onde uns (mas) possuem mais escolaridade que os (as) outros (as), deixando mais visível à questão da divisão da sociedade. De maneira geral, a separação dos indivíduos analfabetos dos alfabetizados é um equívoco, pois Soares (2012) afirma que, até mesmo aquele indivíduo que está no “ponto zero”, tem algum grau de alfabetismo, pois só basta que o (a) analfabeto (a) conviva com outro alguém que saiba ler e escrever e que use a escrita e a leitura em situações do seu dia a dia.

A negação de direitos, desde o período colonial no Brasil, trouxe consigo consequências e marcas para os (as) analfabetos (as) que até hoje precisam ser superadas, como a taxaço de serem considerados como a classe inferior ou como o grupo que impede o crescimento social do país como um todo, sendo excluídos (as) até mesmo da instituição escolar.

3.1 ANALFABETISMO DE JOVENS E ADULTOS (AS) X ESCOLA

A discussão acerca do analfabetismo de jovens e adultos (as) interligado à escola envolve a entrada de pessoas que nunca estudaram bem como aquelas que mesmo estudando não obtiveram resultado significativo e passaram a ser denominadas como analfabetas funcionais.

Deste modo, a educação é vista como elemento bancário, isso porque ocorre um ato de depositar informações nos educandos, uma vez que o (a) educador (a) é o (a) depositante e acredita ser o (a) sábio (a) que doa conhecimento para aqueles que nada sabem (FREIRE, 1987). Neste caso, o (a) próprio (a) docente contribui para o analfabetismo de jovens e adultos (as), pois ao ensinar de maneira tradicional, não leva em consideração as sabedorias que os (as) analfabetos (as) possuem, fazendo-os continuar na situação de analfabetos (as) ou de analfabetos (as) funcionais.

De acordo com resultados obtidos através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2003, p. 10),

É doloroso constatar que, no Brasil, 35% dos analfabetos já frequentaram a escola. As razões para o fracasso do País na alfabetização de seus jovens são várias: escola de baixa qualidade, em especial nas regiões mais pobres do País e nos bairros mais pobres das grandes cidades; trabalho precoce; baixa escolarização dos pais; despreparo da rede de ensino para lidar com essa população.

Neste caso, a falta de compromisso de políticas públicas voltadas para a alfabetização de jovens e adultos (as) acarreta no analfabetismo, já que não existe a preocupação em mudar esta realidade, isto porque ainda hoje a educação é vista como privilégio das classes dominantes e assume papel de dominação econômica, social, cultural e se torna um instrumento de poder e exclusão de classes que ao longo dos anos foram colocadas como inferiores (SOARES, 2012).

Cabe ressaltar, que a escola desempenha múltiplos papéis na sociedade, dentre eles está o de ajudar a formar cidadãos (ãs) participativos (as), alfabetizados (as) e capacitados (as) para enfrentar situações que necessitam da leitura, escrita e compreensão de textos ou questões diversas e por isso é necessário que exista, de fato, uma educação que não exclua indivíduos do âmbito educacional (SANTOS, 2016).

Por outro lado, não basta somente à escola incluir os (as) analfabetos (as) no âmbito educacional para que o analfabetismo deixe de existir, é preciso que ela tenha condições de proporcionar mecanismos suficientes para alfabetizar um alunado com dificuldades e facilidades distintas e dar subsídios necessários



para que a pessoa seja capaz de reivindicar seus direitos, compreender, assimilar as situações de seu cotidiano e ter uma aprendizagem significativa através da leitura e da escrita.

4 DADOS SOBRE A REALIDADE DO ANALFABETISMO BRASILEIRO

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos afirma que existem mais de 960 milhões de adultos (as) analfabetos (as) atualmente. No Brasil, essa realidade corresponde a 13 milhões de pessoas. Para obter esses valores, são realizados censos populacionais e levantamentos estatísticos promovidos pelo Governo Federal por meio do IBGE, através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), e também pelo Instituto Paulo Montenegro, que é uma organização sem fins lucrativos que realiza levantamentos estatísticos através do INAF. Neste eixo são apresentados somente alguns dados que compõem o cenário do analfabetismo brasileiro sintetizados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2016).

A tabela a seguir demonstra a taxa de analfabetismo nos anos de 2004 a 2014 com jovens e adultos a partir de 15 anos, exceto no ano de 2010:

Tabela 2

Taxa de analfabetismo (%) de jovens e adultos (as) a partir de 15 anos

Ano	Porcentagem
2004	11,5%
2005	11,1%
2006	10,5%
2007	10,1%
2008	10,0%
2009	9,7%
2011	8,6%
2012	8,7%
2013	8,5%
2014	8,3%

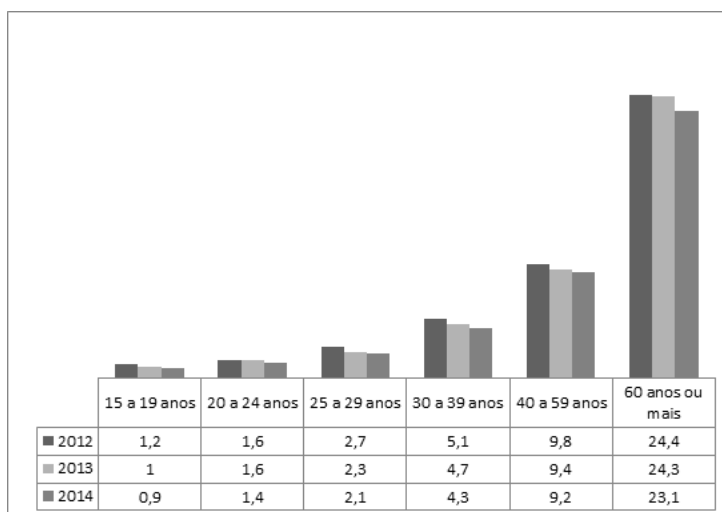
174

Fonte: IBGE, Censo Demográfico, 2004-2014.

A análise do gráfico permite dizer que entre os anos de 2004 a 2014 ocorreu uma redução do analfabetismo de jovens e adultos (as), pois em 2004 os dados correspondiam a 11,5% e em 2014 foi alcançada a marca de 8,3%. No gráfico a seguir esses resultados serão mais detalhados levando em consideração a faixa etária de cada grupo entre os anos de 2012 a 2014:

Gráfico 1:

Taxa de analfabetismo por grupo de idade (%) - Brasil - 2012/2014
15 anos ou mais de idade



Fonte: IBGE, Censo Demográfico, 2012- 2014.

Desta maneira, fica comprovada que as mais altas taxas de analfabetismo se concentram na população a partir dos 40 anos, porém há uma elevada porcentagem em pessoas acima de 60 anos, pois são aqueles (as) que provavelmente não “[...] tiveram acesso à escola ou não puderam frequentá-la quando crianças” (HADDAD; SIQUEIRA, 2015, p.102), mas, não se pode desconsiderar que o analfabetismo ainda está presente nas faixas etárias mais novas, e que mesmo frequentando a escola, muitos (as) desses indivíduos continuam sendo analfabetos e analfabetas, como já explicados anteriormente.

É necessário ainda compreender a maneira como o analfabetismo está distribuído em cada região brasileira, deste modo ocorre à demonstração da taxa de analfabetismo de jovens e adultos (as) a partir de 15 anos de cada região nos anos de 2004 a 2014 sintetizados na tabela a seguir:

175

Tabela 3

Taxa de analfabetismo (%) de jovens e adultos (as) a partir de 15 anos, por região brasileira

REGIÃO	PORCENTAGEM ANO: 2004	PORCENTAGEM ANO: 2014
Norte	13%	9%
Nordeste	22,4%	16,6%
Sudeste	6,6%	4,6%
Sul	6,3%	4,4%
Centro-Oeste	9,2%	6,5%

Fonte: IBGE, Censo Demográfico, 2004-2014.

Percebe-se, deste modo, que a maior porcentagem do analfabetismo se concentra nas regiões do Nordeste (16,6%) e do Norte (9%) e isto é resultado de um período colonial que deu privilégio ao centro-sul do Brasil (SOUZA, 2012). De maneira geral, os gráficos apresentados até aqui demonstram uma redução da taxa de analfabetismo e de pessoas na situação de analfabetos (as) ano após ano, porém deve-se considerar que essa redução ainda acontece de maneira lenta em todo território brasileiro.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA

O embasamento metodológico da pesquisa *O Analfabetismo e suas consequências na vida do cidadão e cidadã tefeense* foi feito a partir de autores e autoras como Lakatos e Marconi (2010), Severino (2007), dentre outros (as). O método aplicado foi o dedutivo, uma vez que é um método que parte do geral para o modo particular (PRODANOV; FREITAS, 2013), já que foi realizado primeiramente um estudo bibliográfico acerca do analfabetismo no Brasil desde sua época colonial, e posteriormente da realidade do analfabetismo em Tefé. Deste modo, o trabalho contou também com pesquisa de campo, pois aconteceu no meio ambiente do sujeito (SEVERINO, 2007).

A pesquisa foi de caráter quanti-qualitativo, no entanto, o quantitativo se justifica apenas pelo uso dos gráficos na pesquisa bibliográfica para demonstrar a taxa de analfabetismo de jovens e adultos (as), bem como a taxa de analfabetismo por grupo de idade e a taxa de analfabetismo por região brasileira. Já na elaboração dos resultados foi utilizada apenas a análise qualitativa.

A natureza da pesquisa exigiu inserção na realidade estudada, para que fossem feitas interpretações, dando sentido e significações aos dados recolhidos, de acordo com os significados que estes têm para as pessoas implicadas na pesquisa (RODRÍGUEZ; GIL; GARCÍA, 1996), contou ainda com estudo de caso, pois foi levado em consideração a perspectiva de seus participantes e como estes constroem sua realidade social (YIN, 2001).

Durante a pesquisa de campo, os dados foram recolhidos mediante entrevistas estruturadas (LAKATOS; MARCONI, 2010), nesse caso sobre os fatores e as consequências do analfabetismo tefeense. Como os sujeitos envolvidos na pesquisa foram os (as) analfabetos (as), as entrevistas estruturadas tiveram que ser registradas com o auxílio do gravador de um celular, uma vez que foi autorizado pelo (a) entrevistado (a) o uso do aparelho durante a entrevista. No total, foram feitas 12 perguntas ao (a) entrevistado (a), objetivando recolher dados para posteriores análises e discussão nos resultados da pesquisa.

Com o propósito de entender melhor a trajetória dos sujeitos envolvidos na pesquisa, durante as entrevistas foram trabalhadas ainda com perguntas voltadas a história de vida, pois se consiste em coletar “[...] as informações de vida pessoal de um ou vários informantes [...] em que se possa expressar as trajetórias pessoais dos sujeitos” (SEVERINO, 2007, p. 125), buscando conhecer, analisar e interpretar os acontecimentos que acarretaram no analfabetismo e as consequências adquiridas a partir desta realidade.

Foram entrevistados (as) 10 jovens e adultos (as) analfabetos (as) com idade entre 35 a 78 anos, sendo 5 homens e 5 mulheres. As entrevistas gravadas foram realizadas nos dias 27 e 28 de outubro de 2017, no período da tarde. Foi visitado parte do centro da cidade e bairros da periferia de Tefé. Perguntava-se às pessoas se residia alguém analfabeto (a). No caso positivo, era perguntada diretamente a pessoa se ela podia participar da pesquisa, deste modo, as entrevistas ocorreram nas próprias casas dos sujeitos.

Assim, era lido primeiramente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que a pessoa pudesse colocar sua digital no TCLE, já que não sabia escrever seu nome completo, com exceção de um caso que ainda sabia assinar com seu nome. Posteriormente, as perguntas eram lidas e explicadas ao (a) entrevistado (a). Em seguida, começava-se a gravar as entrevistas. No processamento dos dados, foram separados os discursos masculinos dos femininos para facilitar a análise dos discursos e também porque foram encontradas questões resultantes de atitudes machistas nos discursos femininos.

Deste modo, os sujeitos participantes da pesquisa foram categorizados da seguinte maneira: **Caso 1 – M1, Caso 2 – M2, Caso 3 – M3, Caso 4 – M4 e Caso 5 – M5** para o gênero masculino; e **Caso 1 – F1, Caso 2 – F2, Caso 3 – F3, Caso 4 – F4 e Caso 5 – F5** para o gênero feminino, totalizando assim 10 casos. As siglas foram usadas para resguardar a verdadeira identidade dos sujeitos e a faixa etária não foi especificada porque os (as) entrevistados (as) não foram analisados levando em consideração suas idades, mas estudados a partir de algo em comum: a realidade do analfabetismo.

Depois da conclusão das entrevistas gravadas, houve a transcrição, buscando ser fiel ao discurso dos (as) entrevistados (as) e sem levar em consideração as regras da gramática normativa. A partir dessas transcrições, foi feita leitura atenta, analisando os discursos pertinentes de cada caso, a partir dos quais foram retirados os eixos temáticos que compunham o capítulo III deste trabalho, vale ressaltar que um

discurso foi utilizado mais de uma vez em um mesmo eixo ou em um eixo diferente, mudando somente suas análises e reflexões.

CAPÍTULO III - RESULTADOS E DISCUSSÕES

1 PERFIL DAS PESSOAS ANALFABETAS ENTREVISTADAS

As dez pessoas entrevistadas durante a pesquisa de campo são analfabetas, com idades variadas entre 35 a 78 anos, algumas residem no centro da cidade e outras em bairros da periferia. Em sua maioria, os casos participantes da pesquisa são aposentados (as), porém trabalham ainda como agricultores (a), costureira ou vendedores (as), como demonstram os discursos abaixo, com exceção do último discurso que só trabalha nas atividades de casa mesmo:

- **Caso 5 – M5:** *“eu sou aposentado e vendo bombom aqui na frente da escola né, porque eu não gosto de ficar em casa parado”.*
- **Caso 3 – F3:** *“eu já só aposentada. Hoje com idade a gente tem essa vendazinha de banana, farinha...”.*
- **Caso 1 – M1:** *“depois de muita pejeja, consegui me aposentar. Trabalho vendendo aqui também pra não ficar sem fazer nada”.*
- **Caso 1 – F1:** *“eu só aposentada, mais eu trabalho agora na agricultura, tô trabalhando na agricultura”.*
- **Caso 2 – F2:** *“Hoje eu tô aposentada né, trabalho só trabalho de casa mesmo e também costuro e faço roupa às vezes”.*
- **Caso 5 – F5:** *“eu só aposentada, só cuidado de casa mesmo...”.*

A realidade apresentada nos discursos acima ratificam as análises de José Freire e Barbosa (2011) acerca da crítica que fazem a UNESCO que não consegue explicar como pessoas analfabetas conseguem realizar tarefas que exigem reconhecimento de letras e números, como no **Caso 5 – M5**, **Caso 1 – M1** e **Caso 3 – F3**, que mesmos sendo sujeitos analfabetos, conseguem vender produtos em seu dia a dia.

177

Também foram encontradas pessoas analfabetas exercendo funções de carpinteiro, serrador, motoqueiro e empregada doméstica, comprovadas nos discursos a seguir:

- **Caso 4 – F4:** *“eu trabalho em casa de família como empregada”*
- **Caso 4 – M4:** *“Hoje o meu trabalho é só de motoqueiro na cidade né”.*
- **Caso 3 – M3:** *“Meu trabalho é como serrador né. Trabalho com madeira”.*
- **Caso 2 – M2:** *“Já fui agricultor, hoje sou carpinteiro”.*

Nesse sentido, os discursos apresentados só ratificam o que Magda Soares (2012) defende, pois até mesmo o indivíduo que está no considerado “ponto zero”, ainda tem algum grau de alfabetismo, fato estes comprovados, por exemplo, pelas profissões que exercem o Caso 4 – M4 e Caso 4 – F4, e essas pessoas são consideradas analfabetas, mas mesmo assim provam que suas atividades são realizadas com sucesso não só para si, mas para outras pessoas.

De maneira geral, são pessoas que têm uma renda mensal de até um salário mínimo, que não estudaram porque tiveram que trabalhar desde cedo, pois seus pais e mães também analfabetos e o levavam para trabalhar na roça, como ratificados abaixo:

- **Caso 2 – M2:** *“Porque eu tive que trabalhar desde cedo. Tive que sustentar minha família, meus filho... Quando eu era criança, trabalhava com meu pai na roça... Acabou que os estudo ficaram para trás né”.*
- **Caso 5 – M5:** *“Porque eu trabalhava na roça com meu pai no interior, depois eu tive que trabalhar na roça pra sustentar a família né, e por isso eu não estudei”.*

Deste modo, os discursos apresentados demonstram que o fato de terem que trabalhar ainda na infância, negou o acesso à escola pelos (as) analfabetos (as) tefeenses. Em outro momento, quando já se tornam mais jovens ou adultos (as), os (as) analfabetos (as) utilizam então seus conhecimentos empíricos em situações do dia a dia, como principal auxílio, mas não tem consciência de que o usam.



Já em tarefas que exigem o uso da leitura e da escrita pedem de seus filhos ou netos. Esses casos serão comprovados a seguir:

• **Caso 1 – M1:** *“sei passar troco, contar dinheiro. Tudo certim... Eu agradeço a Deus porque eu nunca estudei nem nada, mais Deus me deu memória...”*

• **Caso 3 – F3:** *“quando dá pra resolver com o dedo, é resolvido. Quando não dá pra resolver com o dedo eu tenho que ir atrás da minha filha pra fazer pra mim”*.

• **Caso 2 – F2:** *“[...] também costuro e faço ropa as vez [...]. As minhas filhas me ajudam né, elas lê pra mim e escreve quando eu preciso. Anotam o preço das roupa e os nome dos cliente”*.

Deste modo, as análises dos discursos apresentados demonstram que, mesmo que não tenham frequentado a escola, os (as) analfabetos conseguem resolver situações que cobram o domínio da leitura e escrita sozinhos (as): **Caso 1 – M1**, ou com a ajuda de terceiros: **Caso 3 – F3**. Vale ressaltar, ainda, que o discurso do **Caso 2 – F2** demonstra a habilidade de uma analfabeta que consegue fazer costuras para outras pessoas; sabe-se que esta prática requer conhecimento de medidas, números, e mesmo sem ter estes conhecimentos, ela consegue realizar tal atividade.

Nesse contexto, ficou comprovado de que ainda existem analfabetos (as) na cidade de Tefé. Apresentar essa realidade e os principais fatores que contribuíram para o analfabetismo dos (as) tefeenses incluídos (as) nesta pesquisa é de suma importância para que se conheçam os verdadeiros motivos que acarretaram para esta situação, explanados no tópico a seguir.

1.1 FATORES DO ANALFABETISMO EM TEFÉ

O último censo realizado pelo IBGE em 2010 estabeleceu que a taxa de analfabetismo na cidade de Tefé assume uma margem de 13,9%³⁷⁵. A ida a campo proporcionou identificar motivos que contribuíram para que esta realidade ainda exista no município, comprovando essas afirmações com os discursos dos sujeitos envolvidos na pesquisa. O primeiro fator desencadeante do analfabetismo que aparece nos discursos é a falta de oportunidades, pois ainda na infância, ou não há escolas em sua comunidade ou porque precisam trabalhar, conforme os discursos a seguir:

• **Caso 2 – F2:** *“Porque na época a gente morava no interior e bem longe de professor...”*.

• **Caso 5 – M5:** *“Porque eu trabalhava na roça com meu pai no interior, depois eu tive que trabalhar na roça pra sustentar a família né, e por isso eu não estudei”*.

Os discursos apresentados confirmam os estudos de Haddad e Siqueira (2015) comprovando que estão incluídas na realidade de analfabetos (as) aquelas pessoas que não tiveram acesso à escola ou que não a frequentaram quando ainda eram crianças. No Caso 2 – F2, a pessoa entrevistada relatou que morava no interior e que não tinha professor para dar aula naquele lugar. Hoje em dia, já existem escolas em algumas comunidades de Tefé, mas antes, essa realidade não era tão comum, de acordo com o relato da entrevistada.

O segundo fator determinante para o analfabetismo é o casamento precoce. Sabe-se que há muitos anos, as pessoas se casavam cedo e, conseqüentemente, tinham filhos e filhas cedo. Logo, o homem e a mulher precisavam trabalhar para manter o sustento da família. Conforme os discursos a seguir:

• **Caso 4 – M4:** *“eu trabalhei desde pequeno com o meu pai, daí quando arrumei família tive que trabalhar pra dá pra eles”*.

• **Caso 5 – M5:** *“eu trabalhava na roça com meu pai no interior, depois eu tive que trabalhar na roça pra sustentar a família né, e por isso eu não estudei”*.

• **Caso 1 – F1:** *“cheguemo pra cá eu já tinha filbo né quando a gente veio embora de onde era difícil pra onde tem recurso, mais só que aí foi mais difícil que a gente foi trabalhar pra criar os filbo, foi dar já os estudo pros filbo, pros neto e a gente ficou de lado já porque já tinha que trabalhar...”*

• **Caso 2 – F2:** *“[...] dos 15 ano em diante já veio namorado né, aí quando pensei que não já tava grávida, me casando... fui me dedicar aos meus filbo”*.

375 Disponível em <http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/tabcgi.exe?ibge/censo/cnv/alfbr.def> – Acesso em 08 de novembro de 2017.



Deste modo, a dedicação total aos filhos e filhas, demonstra a realidade de jovens e adultos (as) que se preocuparam somente em trabalhar e alfabetizar os filhos, deixando de lado sua própria alfabetização comprovados nos discursos anteriores.

Durante as entrevistas, foi detectado um terceiro fator ligado especificamente ao analfabetismo do gênero feminino, ratificados a seguir:

- **Caso 5 – F5:** “o meu pai era home bruto, mulher tinha que aprender a fazer comida, arrumar a casa e cuidar dos irmão mais novo, não estudar. Eu cuidava dos meus irmão pro pai e pra mãe ir pra roça”.

- **Caso 2 – F2:** “eu tinha vontade de estudar mais o meu marido não dexava. Dizia que mulher tinha que ficar dentro de casa, eu obedecia. E até hoje tô aqui... analfabeta” (**Caso 2 – F2**).

Em ambos os casos se nota a repressão e sujeição da mulher: primeiro por um pai e depois por um marido. Desta forma, a negação do direito da mulher de ler e escrever só ratifica a afirmação de Paulo Freire em considerar o analfabetismo como consequência das condições onde vive a pessoa (apud BARRETO, 1998), essa negação de direitos envolve nesse sentido não só as mulheres, mas todas as pessoas apresentadas neste eixo.

1.2 MECANISMOS POLÍTICOS GOVERNAMENTAIS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL

Durante a pesquisa foram encontrados analfabetos e analfabetas que já frequentaram a escola. Nesse sentido, essas pessoas ratificam os critérios utilizados pela UNESCO em considerar como analfabeto (a) não somente aquelas pessoas que não sabem ler e escrever, mas também aquelas que aprenderam, mas esqueceram e só sabem assinar seu próprio nome (apud SPERRHAKE; TRAVERSINI, 2012). Com isto, é necessário compreender os motivos que acarretaram no analfabetismo de sujeitos que, mesmo frequentando a escola, continuaram na situação de analfabetos. As transcrições a seguir confirmam essa afirmação:

- **Caso 3 – F3:** “[...] eu estudei no sábado naquele programa que teve em 2003 [...] a gente ainda ganhava um tanto do governo, que eu nem lembro mais quanto era... passava quase o dia inteiro na escola, mais aí acabou né... [...] quando terminou a aula daí, e com o tempo passando eu acabei esquecendo de tudo que aprendi, não consigo mais assinar nem meu nome.”.

- **Caso 1 – F1:** “Eu estudei dia de sábado mais eu não aprendi não. Eu já ia com a cabeça perturbada já, e nessa época eu ainda tinha marido né, ele bebia e eu já ia com problema com ele...”.

- **Caso 3 – M3:** “Eu estudei quando tinha aquela aula dia de sábado, mais eu não conseguia aprender igual os outros [...]”.

- **Caso 2 – F2:** “eu estudei dia de sábado, mais só aprendi a fazer o meu nome mesmo, porque coisa de ler já esqueci foi de tudo”.

A partir dos discursos transcritos, o programa de letramento Reescrevendo o Futuro, ao qual os (as) analfabetos (as) fazem menção, será apresentado aqui de maneira breve. O programa buscava levar o indivíduo a ler, escrever e ser capaz de usar a leitura e escrita em suas ações cotidianas. Foi desenvolvido a partir do ano de 2003 em Tefé pelo projeto de extensão do Centro de Estudos Superiores de Tefé CEST/UEA em parceria com a Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC) e prefeitura, beneficiando um total de 5.574 pessoas em 2009 (REIS, 2009). Segundo relatos, o Reescrevendo o Futuro terminou em Tefé no ano de 2012. O programa era realizado durante 6 meses, com aulas somente aos sábados e os (as) docentes e os (as) participantes ganhavam uma contribuição do governo para ensinar e estudar respectivamente, como se comprova na fala do **Caso 3 – F3**.

A interrupção do programa acarretou no analfabetismo de jovens e adultos (as), pois sem praticar o que aprenderam, acabaram esquecendo com o tempo os conhecimentos adquiridos no período que estavam incluídos no âmbito educacional (**Caso 3 – F3**), outra só lembra como se assina seu próprio nome (**Caso 2 – F2**). Vale destacar que a falta de organização governamental e o desinteresse em alfabetizar a população condiz com a mesma afirmação utilizada nos trabalhos de Beluzo e Tonioso (2015) em dizer que os (as) alunos (as), mesmo sendo atendidos (as) por um programa do governo, voltariam a ser analfabetos (as).



Outro fator contribuinte para o analfabetismo de jovens e adultos (as) no âmbito educacional está relacionado ao fato de que, ao serem incluídos (as) na instituição, eles e elas acabam encontrando ou passando por dificuldades pessoais que ocasionam em desistência ou insucesso escolar, conforme as ratificações feitas a seguir:

• **Caso 3 – M3:** *“Eu estudei quando tinha aquela aula dia de sábado, mais eu não conseguia aprender igual os outros. A professora tinha paciência mais eu não. Ai desisti né...”*

• **Caso 4 – F4:** *“[...] eu não conseguia aprender. Era muita coisa pra minha cabeça. E a gente que tem família, às vezes já tem tanto problema que quando chega na sala já tá com a cabeça cheia e não consegue aprender nada.”*

• **Caso 1 – F1:** *“Eu estudei dia de sábado mais eu não aprendi não. Eu já ia com a cabeça perturbada já, e nessa época eu ainda tinha marido né, ele bebia e eu já ia com problema com ele... E num valia nem a pena você ir que aquilo não entrava na cabeça de jeito nenhum”*.

• **Caso 2 – M2:** *“[...] eu desisti porque assim, eu acho que eu não aprendo mais não, tenho muitas dificuldade. Eu não quero dar trabalho pro professor, ele é pago pra ensinar né, mais eu não quero atrapalhar ninguém não. Deus me livre...”*.

As análises das transcrições apresentadas acima comprovam que dentre as dificuldades encontradas a partir do momento que o (a) analfabeto (a) é inserido (a) em uma sala de aula, está o fato de que ele ou ela não consegue acompanhar e aprender o que é repassado para toda a turma (**Caso 3 – M3**) bem como dificuldades colocadas por eles (as) mesmos (as), julgando ser incapazes de aprender (**Caso 4 – F4 e Caso 2 – M2**). Os discursos demonstram ainda que os conflitos familiares refletem no processo de aprendizagem dos (as) analfabetos (as) (**Caso 1 – F1 e Caso 4 – F4**) dificultando o alcance de resultados educacionais satisfatórios para os próprios sujeitos.

Com isto, os fatores apresentados durante a discussão deste subtópico, só ratificam a afirmação feita pelo INEP (2003) em destacar que existem analfabetos e analfabetas que já frequentaram a escola. As razões desta realidade são variadas, incluindo o desinteresse do Estado em alfabetizar a população, bem como as dificuldades encontradas ou colocadas pelos (as) próprios (as) analfabetos (as) quando já estão inseridos (as) no contexto escolar.

180

2 OS (AS) ANALFABETOS (AS) E SEUS CONHECIMENTOS EMPÍRICOS

O autor Kneller (1983) aborda que o indivíduo é capaz de formar concepções do mundo que o cerca. Neste caso, as concepções próprias do indivíduo resultam em seu conhecimento empírico e o auxiliam em situações do cotidiano. Durante as análises dos discursos ficou comprovado que os estudos de Kneller podem ser ratificados no tópico em discussão, já que o conhecimento empírico é a principal ferramenta utilizada pelas pessoas analfabetas em seu dia a dia. Como será comprovado nas transcrições de discursos a seguir:

• **Caso 1 – M1:** *“Graças a Deus que sei os produtos certo, sei passar troco, contar dinheiro. Tudo certim... Eu agradeço a Deus porque eu nunca estudei nem nada, mais Deus me deu memória. Eu faço conta de todo jeito. Quando eu era novo eu comprava nos regatão, quando eu acabava de comprar eu já sabia o preço, eu mandava ele somar só pra mim ver se dava certo. Quando o cabra somava que me enganava, eu já sabia”*.

• **Caso 2 – F2:** *“Eu sei costurar e trabalhar com dinheiro, mas não sei como aprendi a fazer isso. Só me botei a aprender e agora faço isso tudo né. As minhas filha fico tudo admirada. As vez elas somam alguma coisa e eu faço tudo de cabeça e acerto primeiro que elas”*.

• **Caso 5 – M5:** *“Eu não sei como aprendi a ler as nota do dinheiro, mais eu sei. Ninguém me engana não...”*.

• **Caso 4 – F4:** *“Eu tento resolver as coisa com o pouco de saber que eu tenho né, mais não lembro como aprendi tudo isso. Acho que foi a vida mesmo que me ensinou”*.

• **Caso 4 – M4:** *“Isso é uma coisa que eu não sei te explicar. Algumas coisa foi meu filho que me ensinou, outras coisa foi a vida mesmo”*.

A partir das análises dos discursos apresentados fica comprovado que os conhecimentos empíricos foram adquiridos no decorrer da vida do (a) analfabeto (a) e que sempre o auxiliaram, até mesmo quando eram mais jovens (**Caso 1 – M1**). O fato de o (a) analfabeto (a) ter habilidades adquiridas



através de seu conhecimento empírico contribui para que ele ou ela realize atividades de interação com outros indivíduos (**Caso 1 – M1**) causando até mesmo admiração em pessoas alfabetizadas (**Caso 2 – F2**). É importante destacar, ainda, que os discursos dos (as) analfabetos (as) demonstram que eles e elas não sabem que utilizam o conhecimento empírico para resolver situações de seu cotidiano (**Caso 5 – M5** e **Caso 4 – F4**, por exemplo).

O fato de terem adquirido um conhecimento através de terceiros (**Caso 4 – M4**) alude novamente à crítica feita pela autora Soares (2012), pois por conviverem com pessoas que sabem ler e escrever, os (as) analfabeto (as) em análise tem algum grau de alfabetismo, já que fazem o uso da leitura e da escrita é repassado para eles (as) por terceiros e isto também o auxilia em seu dia a dia.

Deste modo, conforme a afirmação da autora Barreto (1998), a partir dos estudos de Freire, os resultados demonstrados neste tópico comprovam que toda pessoa, especificamente os (as) analfabetos (as), trazem consigo conhecimentos adquiridos a partir das diferentes relações travadas por eles e elas durante sua vida, conhecimentos estes que servem não só como auxílio, mas para desmitificar a visão de que são pessoas que não possuem saber e incapazes de contribuir para o crescimento da sociedade.

3 ANALFABETISMO: PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO NA CIDADE DE TEFÉ

Nos dias atuais, muito se têm discutido sobre preconceito e também discriminação de sujeito. A partir das entrevistas realizadas e dos resultados obtidos, são colocados nesta situação os (as) analfabetos (as) tefeenses, já que pré-conceitos impregnados na sociedade acabam colocando uma imagem negativa no (a) analfabeto (a). Os discursos apresentados a seguir comprovam estas afirmações:

• **Caso 2 – F2:** *“muitos respeita né, agora tem outros que quando a gente fala né, que a gente fala errado aí eles ri da gente... mais eu vou levando. Tiro isso que nem uma brincadeira. Assim que eu faço.”*

• **Caso 3 – M3:** *“Muitos olham pra mim estranho... mangam de mim quando eu falo errado. Acho que essas pessoa que são analfabeto porque não adianta ter estudo e não ser educado né [...]”*

• **Caso 1 – M1:** *“Tem muita pessoa que trata ruim, isso aí é comum. Pessoas assim tem muita né... pra tratar mal”*

• **Caso 3 – F3:** *“O motorista perguntou porque eu não descia e eu disse que não sabia qual era o ônibus certo pra ir pra casa. Aí ele perguntou onde eu morava e me colocou em outro ônibus. Nesse dia algumas pessoa falaram assim: aí é burra, não sabe pegar um ônibus. Eu fiquei me sentindo muito mal [...]. Ah maninha, tem gente que trata é a gente mal, [...] não tá nem aí. Se acham o dono de tudo”*

Todos esses relatos apresentam momentos vividos pelos próprios sujeitos, demonstrando que os atos de preconceito, precisamente o preconceito linguístico, bem como discriminação sofrida pelos (a) analfabetos (as), foram realizadas por pessoas que julgam ter mais educação e que por isso se acham o dono do conhecimento e no direito de atacar o (a) analfabeto (a).

Os discursos transcritos demonstram que pessoas alfabetizadas chegam até a rir do (a) analfabeto (a) quando ele ou ela pronuncia uma palavra de maneira considerada errônea (**Casos 2 – F2 e Caso 3 – M3**); em outros casos, os analfabetos e analfabetas são tratados (as) de maneira ruim e vergonhosa, sendo denominados até mesmo de burros, por não saberem ler, e acabam se sentindo psicologicamente abalados (as) com esta situação (**Caso 1 – M1 e Caso 3 – F3**).

Desta maneira, os casos apresentados ratificam a afirmação de Soares (2012) considerando que a educação se tornou um instrumento de poder e exclusão daqueles e daquelas que foram colocados (as) como inferiores ao longo dos anos e que diariamente são alvos certos em situações ofensivas e pertinentes.

Nesse sentido, ressalta-se a importância da consciência da sociedade em geral, pois as análises dos discursos demonstram que os (as) analfabetos (as) são vítimas de preconceito e discriminação diariamente por pessoas que ainda consideram a realidade do analfabetismo como condição de ignorância e falta de inteligência (LEÃO, 2012). Deste modo, rever conceitos e atitudes torna-se necessário, já que, o que se busca continuamente é o desenvolvimento da sociedade como um todo, sem reprimir, julgar ou excluir o (a) analfabeto (a) neste processo.

4 O ANALFABETO E O SEU AUTORRETRATO

A pessoa analfabeta está dotada de habilidades cognitivas, motoras e psicomotoras, e conforme foi comprovado nas pesquisas, consegue construir uma imagem de si mesma a partir das situações a que é submetida, atribuindo-lhe pontos negativos por estar incluída na realidade do analfabetismo. Ratificando a afirmação feita por Piletti, C. e Piletti, N. (1994) o (a) analfabeto (a) é capaz de colocar em evidência a discussão de suas experiências de vida, formando assim seu próprio autorretrato. Os discursos apresentados a seguir comprovam esta afirmação:

- **Caso 1 – F1:** *“A vez eu fico assim muito pensativa, sentida assim poxa vida, a gente pega um papel a gente num sabe o qui é. E eu fico muito sentida assim. Eu tenho aquela vontade de uma oportunidade assim que eu aprendesse, mais num tem mais. Já tô velha né, num tem mais oportunidade mais”.*
- **Caso 2 – M2:** *“É muito difícil aceitar que eu sou burro né... Às vez eu fico triste mesmo. Eu queria ter estudado... Ter aprendido a fazer pelo menos meu nome e ler também né... Eu queria ler minha bíblia todo dia. A senhora sabe assinar seu nome né e tem uma letra bonita, e se a senhora tivesse que melar o dedo toda vez com uma tinta azul, ia gostar?... Eu não gosto, dá vontade de nem assinar nada, porque eu não entendo nada escrito no papel.”*
- **Caso 5 – M5:** *“A situação difícil é que nós que somos analfabeto, acaba que toda vida tem que trabalhar no pesado e num pode estudar, daí o governo aposenta pra gente ficar mais feliz. Mais ele não sabe como foi difícil nossa vida por não saber ler nem escrever né”.*
- **Caso 4 – F4:** *“Me sinto incapaz de fazer as coisa que os outros faz. É muito difícil viver nessa situação de analfabeto”.*
- **Caso 2 – F2:** *“Eu me sinto assim uma pessoa meia pra baixo né que tem hora até que eu digo assim pras minhas filha eu sou tão analfabeta, mais em outro sentido sabe, mais aí elas dizem ai mamãe a senhora não é analfabeta porque a senhora sabe trabalhar com dinheiro, sabe fazer uma comida sem precisar ler receita, sabe fazer isso sabe fazer aquilo. E elas fica falando né, aí eu já fico mais satisfeita com minhas filha que eu não estudei, mais graças a Deus dei o gosto pras minhas filha estudar”.*

Nos casos apresentados, fica visível que os (as) analfabetos (as) por vezes se autodenominam a partir da situação em que vivem, chegando à conclusão de que possuem menos inteligência que as outras pessoas, esses fatores interferem na autoestima dos sujeitos, causando tristeza e desânimo, como está ratificado nos discursos dos **Casos F2, Caso 1 – F1, Caso 2 – M2 e Caso 4 – F4**, por exemplo; no **Caso 2 – F2** a elevação dessa autoestima é feita por terceiros.

Em outras instâncias, os (as) analfabetos (as) relatam que não gostam de estar incluídos (as) nesta situação (**Caso 2 – M2**). Levando em consideração o **Caso 5 – M5**, é evidenciado que, assim como os (as) escravos (as), os (as) analfabetos (as) tefeenses são vistos como mão-de-obra barata e não qualificada (BORTONI-RICARDO et al, 2008), já que não dominam a leitura e a escrita, e por não saberem isto, acabam trabalhando durante a vida toda em trabalhos pesados, deixando de lado sua educação escolar. Em consequência disto, como está comprovado no **Caso 2 – M2**, os (as) analfabetos (as) não conseguem realizar seus próprios anseios.

Nesse sentido, a partir das análises feitas neste tópico, fica claro que os (as) analfabetos (as) se espelham e comparam suas ações com pessoas alfabetizadas, e, individualmente, formam uma imagem negativa de si mesmo (a). Deste modo, (a) analfabeto (a) ainda precisa mudar o jeito como se vê e quebrar paradigmas entranhados por ele (a) mesmo (a) em seu interior, pois mesmo que tenha esta rotulação, não é um ser inferior ou incapaz, como a maioria dos casos em estudo se descreveram, já que diariamente conseguem resolver situações e ainda contribuem para o desenvolvimento não só de si, mas de todos aqueles e aquelas que convivem em seu meio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada acerca do analfabetismo e pessoas analfabetas em Tefé mostrou que esta temática é bastante complexa, já que abrange diversos conceitos e fatores que requerem análise crítica e minuciosa para que se compreenda a verdadeira realidade de analfabetos e analfabetas.

Dentre os pontos positivos, durante a pesquisa de campo, convém destacar que fui bem recebida pela maioria das pessoas entrevistadas, que se mostraram bem dispostas em responder as perguntas e participar da pesquisa. Com relação aos pontos negativos, teve uma minoria que ficou tímida durante as entrevistas porque sentiram vergonha de responder as perguntas feitas. De minha parte, um ponto negativo foram as transcrições das entrevistas, pois este momento levou um pouco mais de tempo e exigia atenção e concentração, tornando-se até cansativo, já que tinha que escutar a gravação e transcrevê-la fielmente a fala do (a) entrevistado (a).

Durante a pesquisa bibliográfica, fundamentadas em artigos, livros e sites da internet, um dos pontos positivos alude à questão de que autores e autoras como Freire (1987), Haddad; Siqueira (2015) e Sousa (2012) trazem de maneira clara questões pertinentes acerca da instituição escolar, do analfabetismo e do sujeito analfabeto, facilitando a compreensão da temática. Por outro lado, não foram encontradas análises críticas acerca dos fatores que acarretam no analfabetismo em alguns livros e artigos atuais, esses dados só foram se concretizar em livros mais antigos, mas que trazem temas atuais. A falta de documentos que comprovam os programas de alfabetização que existiram em Tefé também foi um fator negativo, pois tive que buscar relatos com outras pessoas que participaram do Reescrevendo o Futuro, reduzindo a qualidade das análises.

Os resultados obtidos demonstram que ainda há muito a ser conquistado para mudar a realidade do analfabetismo na cidade de Tefé e que isto não é responsabilidade só do governo, mas da sociedade em geral, sendo necessário que todos e todas, que consideram o analfabetismo como o mal da sociedade, se reeduquem, pois esta realidade não pode mais ser considerada, conforme as palavras de Paulo Freire (apud BARRETO, 1998), como uma chaga ou uma enfermidade.

Devido a sua importância, através de análises e contribuições, sugere-se a continuidade desta pesquisa, para que novos conhecimentos sejam descobertos e compartilhados não só no meio acadêmico, pois os resultados das pesquisas não podem ficar restritos na Universidade, isso só favorece em uma educação que serve como instrumento de poder e exclusão de classes que ao longo dos anos foram consideradas como inferior (SOARES, 2012). Deste modo a socialização desses resultados poderá contribuir para o crescimento social como um todo, já que outras pessoas vão ter acesso a esse conhecimento e fazer suas próprias reflexões.

Os objetivos gerais e específicos da pesquisa foram alcançados, já que a partir dos resultados obtidos foi possível, através dos discursos dos sujeitos, analisar os fatores e as consequências do analfabetismo, que englobam respectivamente fatores desde a infância e que se repercutem na vida adulta. Houve, ainda, sucesso no que se refere à pesquisa da trajetória de vida, já que através dos dados obtidos foram repassadas informações pessoais dos sujeitos, e conheceu-se ainda a realidade vivida pelos (as) analfabetos (as) tefeenses, que se resume em pessoas que trabalham como empregada doméstica, agricultores (as), etc.

As hipóteses levantadas no início da pesquisa também foram confirmadas já que a maioria dos (as) analfabetos (as) tefeenses que existem hoje não frequentou a escola quando eram crianças; também utilizam o conhecimento empírico para resolver situações do seu cotidiano e o fato de terem estudado, ainda que de forma incipiente, não cooperou para que saíssem da situação de analfabetos (as).

Ressalta-se que o trabalho aqui apresentado contribui para que novas visões e quebras de estigmas contra a pessoa analfabeta aconteçam, também é uma forma de dar voz e vez aqueles e àquelas que, muitas vezes, são excluídos (as) e acabam só sendo rotulados como analfabeto (as), mas não são estudados (as) nem analisados (as) para que se conheçam os motivos que acarretaram e o que pode ser feito para mudar esta situação.

Deste modo, realizar tal pesquisa favoreceu em meu crescimento não só como acadêmica e pesquisadora, mas como ser humano, pois pude aprender lições e valores com pessoas consideradas analfabetas pelos órgãos governamentais, mas que possuem sabedorias adquiridas em sua trajetória de vida, marcada por lutas contínuas e superações diárias.

REFERÊNCIAS

- BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.
- BELUZO, Maira Ferreira; TONIOSSO, José Pedro. **O Mobral e a alfabetização de adultos: considerações históricas**. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade. Bebedouro - SP, 2015.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris et al. **Raízes sociolingüísticas do analfabetismo no Brasil**. REVISTA ACOALFA: ACOLHENDO A ALFABETIZAÇÃO NOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA. São Paulo, ano 2, n. 4, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília. 2000.
- DEMO, Pedro. **Direitos humanos e educação: pobreza política como desafio central**. Brasília, UnB. 1999.
- FERRARO, Alceu Ravanello. **Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo. v. 52. p. 35-49. 1985.
- FREIRE J., Adailton C.; BARBOSA Daiane da C. **Letramento e analfabetismo: reflexões sobre conceituações, índices e desafios**. REVISTA CIENTÍFICA DO IFAL. v. 1. n.3, jul./dez. 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra. 1987.
- HADDAD, Sérgio; SIQUEIRA, Filomena. **Analfabetismo entre jovens e adultos no Brasil**. Volume 1. REVISTA BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO – ABALF. Vitória, ES. p. 88-110. 2015.
- HENRIQUES, Ricardo; BARROS, Ricardo Paes de; AZEVEDO, João Pedro (Org.); **Brasil alfabetizado: caminhos da avaliação**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2006.
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Mapa do Analfabetismo no Brasil**. Brasília. 2003.
- KNELLER, George F. **Introdução à filosofia da educação**. 8ª edição. Rio de Janeiro. Editora Guanabara Koogan. 1983.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 7ª. ed. – São Paulo: Atlas, 2010.
- LEÃO, Michele de. **Lei Saraiva (1881): se o analfabetismo é um problema, exclui-se o problema**. AEDOS: n. 11, vol. 4 - Set. 2012.
- OLIVEIRA, Pêrsio Santos de. **Introdução à sociologia da educação**. 2ª edição. São Paulo. Editora Ática. 1995.
- PNAD - PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS. **Síntese de indicadores 2015**. Rio de Janeiro. 2016.
- PILETTI, C.; PILETTI, N. **Filosofia e história da educação**. 11ª ed. São Paulo. Ed. Ática. 1994.
- PINHEIRO, Rafael. **Analfabetismo funcional: uma realidade brasileira**. REVISTA DIRECIONAL ESCOLAS. 2015.
- PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho**. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- REIS, Maria Waldecira Araújo. **A dificuldade do educando no ensino da leitura e da escrita do Programa de Letramento Reescrevendo o Futuro na Escola Estadual Deputado Armando de Souza Mendes em Tefé/Am. 2009**. 44p. Monografia apresentada como pré-requisito para obtenção do título de Graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia. Universidade do Estado do Amazonas/Centro de Estudos Superiores de Tefé. Tefé. 2009.
- RODRÍGUEZ, Gregorio; GIL, Javier; GARCÍA, Eduardo. **Metodología de la investigación cualitativa**. Archidona (Málaga): Aljibe, 1996.
- SANTOS, Francivane Barroso dos. **Conciliando diferenças culturais e linguísticas**. In: MORAES & SOUZA. Interfaces culturais: aspectos linguísticos, identidade, gêneros textuais e ideologias. Curitiba. CRV. 2016.

- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SPERRHAKE, Renata; TRAVERSINI, Clarice Salete. **Os critérios do Censo produzindo estatísticas de alfabetização**: gerenciar o risco e inventar pessoas. ESTATÍSTICA E SOCIEDADE. Porto Alegre. p. 142-156. 2012.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6ª edição. São Paulo: Contexto. 2012.
- SOUSA, João Paulo Aguiar de. **Analfabetismo no Brasil**: história, realidade e preconceito. TRABALHO APRESENTADO NO XVIII ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, ABEP, realizado em Águas de Lindóia/SP – Brasil, de 20 a 24 de novembro de 2012.
- TEIXEIRA, Maria do Carmo Souza. **História do Brasil**. São Paulo: DCL. 2012.
- YIN, Robert K. **Estudo de caso**: Planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.
- FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas Técnicas para o Trabalho Científicam**: Explicação das Normas da ABNT. – 17 ed. – Porto Alegre: Dáctilo Puls, 2016.



3 DISLEXIA: QUAL O PAPEL DO ESTADO EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO DOCENTE PARA LIDAR COM ESSA PROBLEMÁTICA EM SALA DE AULA?

BRAGA, Edreane Dávila Rodrigues³⁷⁶
MORAES, Maria de Fátima Castro Amorim de Moraes (Orientadora)³⁷⁷

INTRODUÇÃO

A partir dos projetos (PAIC e Mais Educação) desenvolvidos em algumas escolas da rede pública do município de Tefé, pôde-se observar que alguns (mas) professores (as), por falta de instrução e/ou conhecimento, não sabem como trabalhar com os alunos disléxicos. Partindo desta problemática é que essa pesquisa surgiu para investigar e entender o que é o distúrbio disléxico e qual o papel do estado na formação docente para lidar com esse distúrbio em sala de aula?

O objeto dessa pesquisa foram os sujeitos disléxicos existentes em sala de aula e o tratamento que é dado a eles por parte do Estado. Esta análise incluirá a formação do professorado e a metodologia utilizada para formação e inclusão desses sujeitos na sociedade.

Nos dias atuais, é de suma importância termos acesso às informações e conhecimento do que está acontecendo ao nosso redor. Na educação é indispensável uma boa escrita e leitura, pois são elementos essenciais para a formação intelectual do ser humano, e os (as) alunos (as) disléxicos (as) não podem ser excluídos desse processo.

É de suma importância que essa aprendizagem venha no decorrer de cada ano escolar aperfeiçoar o ensino do (a) aluno (a). Para que isto aconteça, é primordial que o (a) educador (a), o sujeito importante no processo de ensino e aprendizado dos disléxicos, seja conhecedor das dificuldades que alguns de seus (uas) alunos (as) possam apresentar no decorrer desenvolvimento educacional. (DOZZA, 2013)

Segundo Campos (2014), aprender a ler e escrever envolve um processo complexo em que se exigem habilidades linguísticas, biológicas, motoras, psicomotoras e cognitivas. Para isso, é indispensável à participação do estado na formação do (as) professor (as) formador (as) de alunos e alunas disléxicos (as).

Os distúrbios de aprendizagem são umas das dificuldades com as quais os (as) professores (as) se deparam nas salas aulas. A dislexia é um desses distúrbios que interfere no processo de ensino e aprendizado do (a) aluno (a).

O trabalho tem como objetivo geral: analisar a problemática da dislexia em sala de aula e o papel do estado na formação do professorado que lida com tal problemática. Para atingir esse objetivo foram traçados os seguintes objetivos específicos: fazer um estudo bibliográfico sobre o distúrbio disléxico e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem; fazer uma análise crítico – reflexiva sobre o que reza a lei no que toca ao problema da dislexia na escola e como esse problema é tratado na prática; socializar os resultados da pesquisa no campo educacional na cidade de Tefé.

Para melhor evolução da pesquisa os resultados e análises levaram em conta as seguintes questões norteadoras: quais autores (as) abordam a temática e o que dizem sobre ela? O que diz a lei sobre a problemática, como atua o estado e como o professor lida com essa realidade? Qual a importância da socialização dos resultados obtidos no campo educacional docente?

376 Graduada do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: edreANE@outlook.com

377 Estudou Magistério; Especialização em Psicopedagogia, pela UFRG; Doutora em educação, pela Universidade de Valladolid – UVA – Espanha, título convalidado pela UFC; concursada na área de Linguística, Comunicação e Expressão e Língua Portuguesa, na UEA/CEST; grupos de pesquisa: Educação, Sociedade e Cultura no contexto do Médio Solimões; Trabalho, Mulheres e feminismo na Amazônia – MIRANTE; linhas de pesquisa: Mulheres, linguagem e identidade na Região Amazônica; Formação de professores, pluralidade cultural e práticas pedagógicas no contexto do Médio Solimões. Coordenadora de área do PIBID/CAPES fatimabr2005@hotmail.com mmoraes@uea.edu.br



Este trabalho tem como base a pesquisa de Campo realizada em três (03) escolas, com seis (05) professoras, uma (01) pedagoga e uma (01) professora de nível superior. Também buscou-se saber quantos profissionais especializados havia sobre a questão da dislexia nas escolas, no CAPS e no UBS Irmã Adonai.

O trabalho inicia-se com um levantamento bibliográfico para entender o que é a dislexia, como e quando ocorre, quais suas consequências, quais maneiras de diagnosticar e quanto ela interfere no processo de ensino e aprendizado do (a) aluno (a).

Para a coleta de dados foram aplicados questionário com perguntas abertas e fechadas. Todos (as) os (as) envolvidos (as) na pesquisa receberam e assinaram um documento (TCLE) autorizando a pesquisadora a utilizar suas repostas como embasamento para os objetivos da pesquisa. As respostas foram recolhidas, etiquetadas e analisadas. Para resguardar a identidades dos sujeitos envolvidos na pesquisa seus nomes e de suas escolas não aparecem no corpo do texto.

Por fim, os dados foram recolhidos e catalogados para análise. Os resultados das perguntas fechadas estão apresentados em forma de tabela. Os resultados das perguntas subjetivas foram analisados, e, a partir desses resultados foram retirados os eixos temáticos para a discussão, utilizando os discursos pertinentes aos objetivos do trabalho e descartando os não pertinentes.

1 DISLEXIA: O QUE É?

O caso relatado mais antigo em relação a perda da capacidade para a leitura, foi em 1667, em consequência de um acidente vascular cerebral, estudado pelo médico alemão Johann Schimidt. Em 1877, Adolf Kussmaul usou o termo cegueira verbal num relato da perda da capacidade para a leitura. Nesse mesmo ano, a palavra dislexia foi mencionada por Rudolf Berlin ao estudar o caso adulto que, após uma lesão cerebral, se tornou incapaz de ler. Pringle Morgan, em 1896, foi o primeiro médico a considerar essa dificuldade como uma alteração no desenvolvimento dos indivíduos sadios. Inicialmente, os que mais descreveram sobre as alterações da leitura, foram os oftalmologistas, afirmando não ser um problema ocular, mas sim cerebral. (TOPCZEWSKI, 2010)

187

A palavra dislexia é derivada de dis= distúrbio, e lexia que, em grego, quer dizer linguagem e, em latim, leitura. Portanto, dislexia é um distúrbio de linguagem e/ou leitura. (COELHO, 2011)

Segundo a Classificação Internacional das Doenças – CID 10, da Organização Mundial da Saúde – OMS, “a dislexia é definida como um conjunto de transtorno nos quais os padrões normais de aquisição de habilidades de leituras são perturbados desde os estágios iniciais do desenvolvimento.” (1992, p.236). É importante destacar que são inúmeras as explicações definindo a dislexia.

A Associação Brasileira de Dislexia (ABD), que cuida, no Brasil, crianças disléxicas e suas famílias, divulgou em 1994, pela International Dyslexia Association a definição:

Dislexia é um dos muitos distúrbios de aprendizagem. É um distúrbio específico da linguagem, de origem constitucional, caracterizado pela dificuldade em decodificar palavras simples. Mostra uma insuficiência no processo fonológico. Essas dificuldades de decodificar palavras simples não são esperadas em relação à idade. Apesar de submetida a instrução convencional, adequada inteligência, oportunidade sociocultural e não possuir distúrbios cognitivos e sensoriais fundamentais, a criança falha no processo de aquisição da linguagem. A dislexia é apresentada em várias formas de dificuldades com diferentes formas de linguagem, frequentemente incluídos problemas de leitura, em aquisição e capacidade de escrever e soletrar. (Fonte: <http://www.profala.com/artdislexia18.htm>)

A afirmação acima deixa claro que, ao contrário de que muitos pensavam, a dislexia não tem como causa a falta de empenho, motivação, vontade, má alfabetização e muito menos baixa e/ou ausência de inteligência. Ressalta Dozza (2013) que “[...] a dislexia é proveniente de um erro geneticamente programado, ou seja, mal conectado. Por isso as crianças passam a ter um problema na decodificação das palavras e possivelmente em sua fala e escrita.” (p.14).



Segundo Porto (2009), a dislexia é uma dificuldade específica de aprendizado da linguagem em leitura, soletração, escrita; em linguagem expressiva ou receptiva. Não é considerada uma doença, mas sim um funcionamento peculiar do cérebro para processar a linguagem. Não tem cura, mas pode ter seus sintomas amenizados. Segundo Pimenta (2012),

Crianças disléxicas têm uma baixa capacidade ao nível da ortografia e dificuldade em ler fluentemente, mostram progresso na alfabetização surpreendentemente mais lento do que o de seus colegas da mesma idade e do mesmo nível intelectual associam-se frequentemente problemas de memória e tendem a ser mais lentos e imprecisos a nomear figuras (p.02).

Neste sentido, entende-se que a dislexia está ligada diretamente ao processo que envolve a linguagem e a leitura, e no decorrer desse processo a criança terá dificuldades de desenvolver algumas de suas habilidades.

2. IMPLICAÇÕES DA DISLEXIA

Uma característica a ser destacada desse distúrbio é o fato das crianças, jovens e adultos apresentarem dificuldade no processo de ensino e aprendizagem da linguagem. Segundo Céu (2011), isso não significa dizer que todos (as) irão apresentar as mesmas barreiras no processo de alfabetização, a maneira como interfere varia de pessoa para outra.

O diagnóstico da dislexia é feito por uma equipe multidisciplinar eles realizarão uma bateria de testes avaliando o nível de inteligência e todas as dificuldades encontradas pela criança. Os responsáveis pelo diagnóstico são psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos e oftalmologistas. É de suma importância que a criança passe por esses especialistas para que ela tenha um diagnóstico correto e inicie o tratamento adequado.

Mousinho (2003, p.04), em seus estudos acerca da dislexia, aborda a questão dos vários tipos de dislexia, o grau de severidade e as dificuldades que diferenciam bastante uns dos outros.

188

Tabela 1

Tipos de dislexia e as dificuldades que diferenciam um e outro tipo	
INDICADORES	
Possibilidade de atraso de linguagem.	
Dificuldade em nomeação.	
Dificuldade na aprendizagem de música com rimas.	
Palavras pronunciadas incorretamente; persistência de fala infantilizada.	
Dificuldade em aprender e se lembrar dos nomes das letras.	
Falha em entender que palavras podem ser divididas (sílabas e sons).	
DIFICULDADES BÁSICAS	
Dificuldade de alfabetização.	
Leitura sob esforço.	
Leitura oral entrecortada, com pouca entonação.	
Tropeços na leitura de palavras longas e não familiares.	
Adivinhações de palavras.	
DESDOBRAMENTOS COM O AVANÇAR DA ESCOLARIDADE	
Leitura lenta, não automatizada. Dificuldade em ler legendas.	
Falta de compreensão do enunciado prejudicando outras disciplinas.	
Substituição de palavras no mesmo campo semântico (Ex: mosca/abelha).	
Substituição de palavras por aproximação lexical atrapalhando a interpretação geral (começa a ler e adivinha os restos da palavra).	
Dificuldade para aprender outros idiomas.	
ALTERAÇÕES NA ESCRITA	
Omissões, trocas, inversões de grafemas – (surdo/sonoro: p/b,t/d, K/g, f/v, s/z, x/j; em sílabas complexas: paria ao invés de praia, trita ao invés de trinta) e outros desvios fonológicos;	
Dificuldade na expressão através da escrita. Dificuldades na concordância (sem que apresente oralmente);	
Dificuldade na organização e elaboração de textos escritos;	
Dificuldades em escrever palavras irregulares (sem correspondência direta entre grafema e fonema – “dificuldades ortográficas”).	
HABILIDADES	
Excelente compreensão para histórias contadas.	
Habilidade para gravar por imagens.	
Criatividade; Imaginação.	
Facilidade com raciocínio.	
Boa performance em outras áreas, quando não dependem da leitura, tais como: matemática, computação, artes, biologia ...	

Dentro deste contexto, as causas da dislexia podem ser desconhecidas e seus sintomas podem ser transitórios. Aponta Massi (2007) que “a dislexia vem sendo (in) definida uma vez que suas causas são desconhecidas e seus sintomas temporários, acometendo crianças somente enquanto estariam aprendendo a ler e a escrever” (p. 44). A dislexia pode ser herdada geneticamente, ou seja, se há casos de disléxicos na família, o indivíduo poderá ter o transtorno. Destaca Lima (2012) que,

A dislexia pode ocorrer devido à complexidade durante o parto, e também através do desequilíbrio alimentar resultante de uma alimentação deficiente o que afeta o sistema nervoso central, em suma, comprometendo a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual da criança. O processo neuropsicológico que a criança atravessa para adquirir a linguagem sua compreensão

e coordenação pode ser impedida devido ao mau funcionamento ou atraso na maturação e perturbação nos neurônios (p.07).

Embora a dislexia não seja ocasionada por fatores do meio social e/ ou familiar, o seu desenvolvimento depende inteiramente do meio. Portanto, torna-se necessário uma educação que reconheça as dificuldades específicas destes (as) alunos (as), pois muito poderá contribuir para o seu desenvolvimento. Levando em conta que a leitura e a escrita são instrumentos essenciais na escolarização do sujeito, tudo o que depende desta tarefa pode ser prejudicado. É necessário buscar adaptações e novas metodologias que abarquem todas as necessidades e dificuldades que alunos (as) disléxicos (as) podem necessitar.

É importante frisar também que os órgãos públicos devem fornecer de forma gratuita a avaliação, contratando os profissionais necessários para o diagnóstico final, para que nenhuma criança, independente de classe social, seja desamparada e excluída de tratamento.

2.1 DISLEXIA: DISTÚRBO DE APRENDIZAGEM E IMPLICAÇÕES

NO CONTEXTO DE SALA DE AULA

A alfabetização é uma importante etapa no processo de ensino e aprendizagem de uma criança, pois se vive em uma comunidade letrada. Quando há uma interferência ou dificuldade no andamento desse processo a criança é prejudicada. Segundo Moraes (1999) “muitas das vezes, por exemplo, o professor se depara com situações em que o aluno apresenta distúrbios de aprendizagem que só podem ser resolvidos com ajuda de especialista.” (p.64)

Segundo Collares e Moysés (1992) são alterações manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, da fala, leitura, escrita, raciocínio, alterações devidas à disfunção do sistema nervoso central. Tais dificuldades são vivenciadas diariamente por docentes no cotidiano de uma sala de aula. Muitos deles quando percebem determinadas situações em que os (as) alunos (as) não conseguem aprender o conteúdo, sentem-se envergonhados achando que a culpa é deles. Moraes (1999) destaca em seu estudo que,

[...] nesse caso, a maturidade do profissional é primordial para que o mesmo esteja consciente de que a não aprendizagem não é motivo para desespero. Pelo contrário, o momento da não-aprendizagem é ideal para que se avalie as condições internas e externas do processo de aprendizagem do educando (p.60).

Em certos casos, se os distúrbios de aprendizagem não forem trabalhados de forma adequada, pode influenciar para o baixo rendimento escolar do (a) aluno (a) o que pode contribuir para o fracasso escolar. Isso não significa dizer que esse (a) aluno (a) não possa aprender, pelo contrário, segundo Moraes (1999), alunos (as) com distúrbio de aprendizagem podem apresentar predisposições especiais para a aprendizagem numa área particular. É preciso que a escola e os (as) docentes ofereçam condições para que esse (a) aluno (a) desenvolva e/ ou aprimore suas habilidades.

A dislexia é um desses distúrbios de aprendizagem que pode interferir no processo de ensino aprendizagem da criança. Segundo dados disponíveis no site da ABD estima-se que entre 10% e 15% da população mundial sofre desse distúrbio. Cerca de 4% da população apresentam dificuldades acentuadas. Segundo Pimenta (2012),

Crianças disléxicas têm uma baixa capacidade ao nível da ortografia e dificuldade em ler fluentemente, mostram progresso na alfabetização surpreendentemente mais lento do que o de seus colegas da mesma idade e do mesmo nível intelectual associa-se frequentemente problemas de memória e tendem a ser mais lentos e imprecisos a nomear figuras (p.02).



O que é comum nas escolas são aplicações de metodologias que não reconhecem ou não são pensadas para atender alunos (as) disléxicos. Destaca Lima (2012) em seu estudo que como consequência disso acontece à evasão escolar por parte desses (as) discentes, uma vez que muitos (as) deles (as) sentem-se frustrados (as) de não conseguir aprender como os (as) demais colegas.

Afirma Moraes (1999) que “a culpa, porém, não deve recair apenas sobre o professor porque o mesmo não tem culpa de ter sido mal preparado.” (p.56) O professor que não tem conhecimento e preparo para reconhecer que seu (sua) aluno (a) é disléxico na maioria das vezes os classifica como preguiçosos (as), desatentos (as), bagunceiros (as), o que prejudica a vida escolar desses estudantes. Inês e Nico (2002) afirmam que:

Seria muito importante que todos os professores soubessem o que é dislexia. Haven do suspeita de que um aluno esteja apresentando algum distúrbio de aprendizagem, o melhor é não tentar adivinhar ou diagnosticar, mas entrar em contato com a orientação pedagógica da escola para mais informações sobre o aluno (p. 72).

Nesse sentido, torna-se importante que o docente observe se o (a) aluno (a) apresenta algum indício de dificuldade em relação a uma boa leitura e compreensão, já que uma está ligada à outra. Para que isso aconteça é imprescindível que o docente disponha de uma formação de qualidade para lidar com as adversidades de uma sala de aula. E ter conhecimentos e informações sobre todos os tipos de transtornos que podem interferir no processo de ensino e aprendizado.

3 O ESTADO E O PROBLEMA DA DISLEXIA NO ÂMBITO ESCOLAR

Estabelece a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB 9.394/96) que é direito de todos terem acesso a uma educação de qualidade, sendo o dever do Estado e da família promovê-la, conforme enfatiza o Art. 2º sobre os princípios e fins da educação nacional,

191

Art. 2º A educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideias de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (p.01).

Partindo desse pressuposto, entende-se que a educação de qualidade é direito de todos, sem fazer distinção de classe, cor, sexo, idade ou deficiência, tais diversidades encontram-se na realidade rotineira das escolas. Na maioria das vezes, essas diferenças podem influenciar de forma positiva ou negativa no (a) educando no decorrer do processo de ensino e aprendizagem.

A dislexia é uma deficiência sensorial que interfere no ensino e compreende-se que há certa negligência por parte do Estado em relação ao preparo dos (as) professores (as), coordenadores (as) e diretores (as) para trabalharem essa problemática. Na realidade, o que se vê são muitas teorias e poucas práticas. Como consequência desse descaso, o sistema educacional falha e desampara esses (as) alunos (as) reforçando o retrocesso na aprendizagem. Isso fere o Art. 58 - 59 da LDB (9.394/96) que estabelece os direitos dos (as) discentes com necessidade especiais,

Art. 58 Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidade especiais. [...] A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59 Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: [...] III- professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais

afins, bem coras para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora. [...] (p.23)

Observa-se que muitas dessas Leis que asseguram e protegem os portadores de necessidades especiais como os (as) dos (as) disléxicos (as), na maioria das vezes não são conhecidas pelos (as) seus (uas) próprios (as) beneficiários (as), o que acaba contribuindo com as negligências e os descasos que muitos deficientes enfrentam ao longo da vida escolar.

Atualmente, a legislação brasileira ainda não possui leis específicas que atendam os (as) alunos (as) disléxicos (as). Porém, já há em alguns Estados Leis aprovadas, mas ainda não regulamentadas, o que impede sua aplicação. Um exemplo é no Estado de São Paulo com a Lei Nº 12.524, de 02 de Janeiro de 2007, projeto de lei nº 321, de 2004, de autoria da Deputada Maria Lúcia Prandi – PT, que assegura a criação do Programa Estadual para identificação e tratamento da dislexia na rede oficial de educação. O Art. 2º destaca a capacitação dos docentes para lidarem com essa problemática,

Art. 2º - O Programa Estadual para Identificação e tratamento da Dislexia na Rede Oficial de Educação deverá abranger a capacitação permanente dos educadores para que tenham condições de identificar os sinais da dislexia e de outros distúrbios nos educandos. (Fonte: site: www.al.sp.gov.br)

O Estado tem o dever e a obrigação de oferecer profissionais capacitados para atender todas as necessidades e dificuldades que os (as) disléxicos (as) poderão apresentar ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

4 O PAPEL DOCENTE NA FORMAÇÃO DE ALUNOS (AS) DISLÉXICOS

O (a) professor (a) exerce um papel de suma importância na formação de qualquer aluno (a), pois em alguns casos é o (a) professor (a) que apresenta ao aluno (a) o primeiro contato com a escrita e leitura. No caso da formação de alunos (as) com dislexia o (a) professor (a) desempenha uma função que vai além de um (a) simples professor (a). Ressalta Lima (2012) que,

192

Além de estimular as diversas competências disciplinares, é responsável por transmitir conhecimento e modificar o meio; e dentro deste papel fundamental em nossa sociedade, é necessário que haja um olhar diferenciado para o aluno e suas necessidades, que possa haver um reconhecimento das habilidades e até das desabilidades. A escola enquanto formador de futuros formadores tem de estar a par das necessidades e precisa ter preparação necessária para atender crianças com problemas de aprendizagem e suprir as deficiências escolares. (p.14)

Como se observa o (a) professor (a) desempenha um papel essencial na alfabetização, pois é nesse período que transparecem as dificuldades e principalmente os sintomas da dislexia. Por isso, é importante que o professor se capacite para atender estas dificuldades presentes na sala de aula, para amenizar e evitar situações constrangedoras para o (a) estudante.

A criança disléxica precisa de um professor encorajador, alguém que lhe apoie que lhe incentive mesmo quando as coisas não estão indo bem, alguém que não apenas acredite nele, mas que demonstre isso no dia a dia, alguém que compreenda a natureza da dificuldade que ele tem alguém que trabalhe incansavelmente e o auxilie no que precisar. (POLESE, COSTA e MIECHUANSKI, 2011, p.18)

Portanto, é necessário que o (a) professor (a) reconheça que através de um trabalho paciente e constante poderá prestar à criança disléxica a ajuda que ela tanto necessita, e quanto mais rápido forem detectadas as dificuldades, mais fácil será de lidar e trabalhar com a dislexia, pois menos serão as frustrações e sentimentos de fracasso que afetam negativamente a motivação do (a) aluno (a).

MATERIAS E MÉTODOS

Na pesquisa de campo realizada no ambiente escolar inicialmente seria realizada em duas escolas Estaduais, sendo uma (01) de Ensino Fundamental e uma (01) de Ensino Médio, e os sujeitos seriam oito (08) docentes, quatro (04) de Língua Portuguesa, (04) Matemática e duas (02) Pedagogas, totalizando dez (10) análises. No entanto, devido alguns empecilhos referentes ao fim do ano letivo, fizeram com que o número de escolas Estaduais passasse para três (03) e o de professores diminuísse para seis (06) de diferentes áreas do conhecimento.

Tornou-se importante fazer uma pesquisa bibliográfica para entender o que é dislexia, como e quando ocorre, quais suas consequências, quais maneiras de diagnosticar o quanto ela interfere no processo de ensino e aprendizado do (a) aluno (a); serviu para adquirir informações sobre a dislexia: significados, causas e possíveis tratamentos para a amenização deste distúrbio que tanto afeta pessoas em níveis escolares. Por meio das leituras, foi possível entender melhor qual seria o papel do estado em relação à formação do (a) docente para lidar com essa problemática em sala de aula, e também as obrigações do Estado no que concerne aos suportes, que são direitos das pessoas com esse problema para serem incluídas no meio escolar. Segundo Lakatos (2010), a pesquisa bibliográfica possibilita compreender a problemática levantada e os estudos feitos a respeito, assim como permite a pesquisadora um olhar que busque possíveis soluções.

Partindo dessa realidade, considerou-se importante fazer a pesquisa de campo em algumas escolas estaduais do município de Tefé; também buscou-se informações na Coordenação da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (SEDUC). Nesta perspectiva, segundo Lakatos (2010), a utilização dessa técnica possibilita recolher informações e/ou conhecimentos acerca da temática para, dessa forma, fazer uma análise coerente, que culmina com resultados condizentes com a realidade analisada.

193

A pesquisa é qualitativa, envolvendo especialistas e professores, o que possibilitou investigar a fundo a realidade dos fatos, “buscando apreender a totalidade de uma situação e, criativamente, descrever, compreender e interpretar a complexidade de um caso concreto” (MARTINS, 2008, p. 5). Inicialmente, pretendia-se realizar uma roda de conversa, mas tornou-se inviável devido à falta de disponibilidades do professorado. Foram escolhidas três (03) escola estaduais: uma (01) de Ensino Fundamental e duas (02) de Ensino Médio, e (1) uma professora do Centro de Estudos Superiores de Tefé CEST/UEA. Os sujeitos levam nome fictício como forma de resguardar a identidade das pessoas estudadas.

A aplicação dos questionários foi à técnica utilizada para identificar qual o nível de conhecimento que o professorado possui acerca da problemática e até mesmo entender como o estado prepara o (a) docente para lidar com essa questão dentro da sala de aula. Segundo Lakatos (2010) “questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série de ordenadas de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença de entrevistador” (p.184). Os questionários foram aplicados para docentes de diferentes áreas do conhecimento e pedagogas; no total participaram cinco (5) professoras e uma (01) professora da Universidade, uma (01) pedagoga, totalizando sete (07) análises.

A aplicação dos questionários foi realizada em dias alternados para não prejudicar a rotina escolar dos sujeitos envolvidos na pesquisa de campo no ambiente escolar. Os questionários estão divididos em duas partes: a primeira constituída de questões para caracterização dos sujeitos; a segunda envolve perguntas específicas sobre a temática. Foi elaborado um questionário especial direcionado a uma professora da área, pois ela pediu que fosse um questionário breve.

No entanto, existiram alguns empecilhos que prejudicaram o andamento da investigação; um deles é a recusa de alguns professores (as) para responder ao questionário. Todos os envolvidos na pesquisa receberam e assinaram um documento (TCLE) autorizando a pesquisadora a utilizar suas repostas como embasamento para os objetivos da pesquisa. Feito isso, as respostas foram recolhidas,



etiquetadas e analisadas. Para resguardar a identidades dos sujeitos envolvidos na pesquisa seus nomes não aparecem no corpo do texto. Quando citados, é utilizada sigla que fará referência tanto ao seu nome como a escola em que leciona. Ficando na seguinte ordem:

Tabela 02

Apresentação dos sujeitos envolvidos na pesquisa de campo

Inicial do nome Professor (a) / Pedagogas / Especialista	Iniciais do nome da Escola / Órgão municipal	Sigla	
Professora de Ensino Médio			
(MRBS)	E.E.D.A.S. M	MRBS-DASM	
Professora de Ensino Médio			
(SSR)	E.E.F.A. C	SSR-FAC	
Professora de Ensino Médio			
(TDMFS)	E.E.F.A. C	TDMFS-FAC	
Professora de Ensino Fundamental			
(DARC)	E.E.S. J	DARC-SJ	
Professora de Ensino Fundamental			
(KMO)			
	E.E.S. J	KMO-SJ	
Pedagoga de Ensino Médio			
(R.S)	E.E.D.A.S. M	RS-DASM	
Especialista Psicóloga			
(ESP.PSI)	CAPS	ESP.PSI-CAPS	
Professora de Nível superior			
(MDA)	CEST		MDA-CEST

Realizou-se uma busca para saber quantos profissionais especializados há sobre a questão da dislexia nas escolas, no CAPS e no UBS Irmã Adonai. Também foi realizado um levantamento de dado na Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (SEDUC), para saber quantos alunos (as) disléxicos há na rede estadual e quantos deles recebem atendimento especial.

Por fim, os dados foram recolhidos e catalogados para análise. Feito isso, os resultados das perguntas fechadas estão apresentados em forma de tabela. Os resultados das perguntas subjetivas foram analisados, e, a partir desses resultados foram retirados os eixos temáticos para a discussão.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

1. DISLEXIA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

O (a) professor (a) é peça fundamental no processo de ensino e aprendizagem, pois, segundo o que a sociedade reza, é ele (a) o (a) principal responsável por transmitir ao aluno (a) o conhecimento e oportunizar a ele (a) o contato com a leitura e a escrita, funções essas que são de suma importância para o desenvolvimento do ser humano, tanto na sua vida social como na profissional. Com isso, o (a) docente exerce um papel importante na formação de qualquer discente.

No caso dos (as) alunos (as) com dislexia, o (a) professor (a) tem a função de estimular e apresentar as inúmeras competências disciplinares e é dele (a) a responsabilidade de transmitir o conhecimento, sempre levando em conta as diferenças e as necessidades que o (a) discente com essa necessidade especial possa apresentar no decorrer da vida escolar.

O (a) professor (a) necessita portar decerta sensibilidade para reconhecer as habilidades e até das desabilidades dos seus (suas) alunos (as), pois o docente precisa estar a par das necessidades e precisa ter preparação necessária para atender crianças com problemas de aprendizagem e suprir as deficiências escolares. Para que isso ocorra, é necessário que o (a) professor (a) passe por uma formação profissional e acadêmica de qualidade que é dever do Estado fornecê-la.

O perfil dos sujeitos envolvidos nesta investigação são professoras da rede pública estadual que estão atuando nas salas de aulas e duas (as) pedagogas. São docentes e pedagogos graduados com pós-graduação em áreas relacionadas à educação; apenas a professora (TDMFS-FAC) tem especialização em Educação Inclusiva em Libras, mas como já previsto nenhum dos envolvidos apresentou algum curso ou especialização na temática em estudo.

Tabela 03

Representativa das respostas das perguntas fechadas

195

QUESTÃO	RESPOSTAS		
	Sim %	Não %	
Conhecimento sobre o distúrbio de aprendizagem “dislexia”?	90%	10%	
Qual o nível de conhecimento eles (as) tinham sobre a dislexia?	Muito	Pouco	Nenhum
	0%	100%	0%
Se já haviam tido ou tinham algum (a) aluno (a) disléxico (a)?	Sim %	Não %	N.R
	20%	80%	0%
Se haviam ou tinham algum apoio pedagógico da escola para auxiliá-los (as) para trabalharem com esses (as) alunos (as)?	Sim %	Não %	N.R
	20%		

	0%	80%	
Estavam preparados (as) para lidar com essa problemática na sala de aula?	Sim %	Não %	N.R
	0%	100%	0%
Na opinião delas a instituição na qual trabalham estava preparada pra atender alunos (as) com dislexia, e se proporcionava a esse (a) discente uma educação de qualidade como previsto na LDB – 9.394/96 Art.2º?	Sim %	Não %	N.R
	0%	100%	0%
Como professoras da rede Estadual, o Estado já havia fornecido a elas algum curso na área da dislexia?	Sim %	Não %	N.R
	0%	100%	0%

1.1 PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS PARA ATENDER ALUNOS (AS) DISLÉXICOS (AS)

196

Na rotina escolar há certos fatos e situações em que o (a) professor (a) pode renovar suas práticas pedagógicas, principalmente nas situações onde as dificuldades de aprendizagem persistem. A ausência de formação especializada pode impossibilitar o (a) docente a identificar certos problemas intelectuais que seu (sua) aluno (a) pode apresentar.

Portanto, o profissional capacitado que seja capaz de suprir as dificuldades presentes na sala de aula é de suma importância para amenizar e evitar situações constrangedoras devido à dificuldade de aprendizagem.

Atualmente, observa-se que há certa cobrança para que a escola atenda e alfabetize os (as) alunos (as) com dislexia ou qualquer outro (a) com necessidade especial. No entanto, o Estado não dá subsídios didáticos e nem proporciona formação especializada para que os (as) docentes aprendam não só na teoria, mas na prática como lidarem com tais necessidades na sala de aula.

Essa questão ficou evidente em conversas informais com os (as) professores (as). Segundo a professora DARC-SJ “não temos apoio nenhum do Estado, até agora eles ainda não ofereceram nenhum curso nessa área, se eu não correr atrás de metodologia, não conseguimos trabalhar com esse tipo de aluno.” Afirmou a professora quando foi apresentada a proposta da investigação. Outra reafirmou que “O Estado só cobra resultado, ele não está interessado se o aluno aprendeu ou tem um ensino de qualidade, o que é importante são números, só isso mesmo” (MRBS-ASM).

Foi notório na pesquisa que 100% dos (as) docentes envolvidos na investigação julgaram-se não estarem preparados para identificar e trabalhar com alunos (as) disléxicos (as) na sala de aula. Na visão delas “os professores deveriam ter cursos para trabalhar com esses alunos.” (TDMFS-FAC).

A professora KMO-SJ afirma que “no município é difícil diagnosticar disléxicos, porque acredito que necessite de um profissional especializado e não temos, e as escolas também não estão preparadas para esse atendimento”.



Isso pôde ser comprovado na fase da pesquisa em que buscou se haviam profissionais que atuam no município. Encontrou-se somente duas (2) profissionais que atuam em órgãos municipais; uma trabalha na área da psicologia e a outra na fonologia; as duas fazem atendimento a crianças que são mandadas por escolas Municipais com possíveis sintomas da dislexia. É no atendimento que elas diagnosticam o tipo de distúrbio de aprendizagem que esse (a) aluno (a) tem e o nível que ele está; mediante isso, o tratamento é iniciado. Em conversa informal com a psicóloga, ela informou que, “devido o número de paciente, os atendimentos são realizados uma (1) vez por mês, o que atrapalha o desenvolvimento da criança, uma vez que o tratamento tem que ser contínuo.” (ESP.PSI-CAPS).

Outro ponto levantado pela psicóloga é a falta de preparo e/ou conhecimento que o (a) professor (a) tem sobre o distúrbio, pois segundo ela “eles observam a criança e ela já é rotulada que tem qualquer distúrbio e é mandada pra gente, muitas das vezes a criança tem o problema ou só tem dificuldade de se adaptar no ritmo da escola.” (ESP.PSI-CAPS).

Como já citado no referencial, o tratamento do (a) aluno (a) com especialista precisa ser atrelado com as metodologias que o (a) professor (a) desenvolve na sala de aula. No entanto, se esse (a) docente não souber como trabalhar as dificuldades que os (as) alunos (as) podem apresentar, acontecerá uma falha no tratamento. “Por falta de informações os (as) professores acham que o tratamento só é responsabilidade nossa e não fazem a parte deles que é de suma importância para o desenvolvimento da criança.” (ESP.PSI-CAPS).

Essa questão levantada pela psicóloga vai ao encontro das afirmações dos (as) professores (as), que não se sentem preparados para trabalhar com esse (a) tipo de distúrbio na sala de aula, “[...] não há na escola nem um profissional gabaritado para tal orientação.” (SSR-FAC); “O Estado não considera a dislexia uma deficiência de aprendizagem. Tanto que pouco é dada atenção e não é feita formação para o professor saber lidar com estes casos.” (MRBS-DASM). Ainda que a entrevistada afirme que o Estado não considera a dislexia um problema de aprendizagem, essa problemática consta na Lei, citado no decorrer do trabalho.

Collares e Moysés (1992) também destacam que dislexia é um problema significativo na aprendizagem, já que a dislexia pode estar relacionada a audição, fala, leitura, escrita, raciocínio, alterações devidas à disfunção do sistema nervoso central.

197

2 DISLEXIA E O PAPEL DO ESTADO PELA INCLUSÃO DOS (AS) DISLÉXICOS (AS)

Segundo o artigo 58, parágrafo 3º, da LDB, a Educação Especial deve ser ofertada aos educandos. É obrigação do Estado fornecer oportunidade para que o educador possa se especializar para entender, identificar e organizar metodologia para eliminar os obstáculos que impedem a participação dos (as) alunos (as) com necessidades na sociedade. Cumprido o seu papel, o Estado proporciona autonomia e independência tanto para o (a) profissional quanto para o (a) disléxico (a) dentro e fora da escola. Segundo a professora entrevistada (TDMFS-FAC) “preparando os professores com cursos para trabalhar de forma satisfatória com esses alunos, sem prejudicar o processo de ensino e aprendizado desse aluno.” Ou seja, as professoras que lidam com essa problemática têm plena consciência do não comprimento do Estado com relação à profissionalização e suporte para os (as) disléxicos (as).

Na visão das professoras, o papel do Estado é fornecer cursos preparadores e criar uma parceria com as escolas para atuar na busca de soluções que contribuam para o desenvolvimento do (a) aluno (a) com necessidade. Segundo a pedagoga RS-DASM:

A escola sozinha nunca dará conta de resolver estas dificuldades, é preciso oferecer meios que resultam em conhecimento e isso só será possível, através de cursos e oficinas que oportunizam os professores conhecerem o problema e encontrar soluções.

Além disso, a Lei determina que o Estado tem o dever de preparar estruturalmente a escola e proporcionar um ensino de qualidade para o (a) aluno (a) disléxico buscando a inclusão deles (as) na



sociedade. No entanto, o que se apurou na pesquisa é que as escolas pesquisadas não estão preparadas para receber discentes disléxicos (as). Isso ficou visível no discurso das envolvidas na investigação que destacaram que “a escola não está preparada pra receber esse aluno, uma vez que não há nenhum profissional gabaritado para tal orientação” (SSR-FAC). Também durante as observações nas escolas, a pesquisadora comprovou que, realmente, as instituições não estão adaptadas para acolher alunos (as) disléxicos (as). O que se percebeu é que para o Governo, inclusão significa apenas matricular esses (as) alunos (as) e que, estatisticamente, eles (as) apareçam em números como bem sucedidos (os).

3. A LEI E OS (AS) DISLÉXICOS (AS)

Os disléxicos (as) são considerados, segundo a LDB, discentes com necessidades funcionais, e são considerados alunos (as) com necessidades especiais, portanto, são assegurados pela Lei 9394/96 com a Educação Especial. No entanto, isso é somente em teoria, porque realidade não se aplica.

O que se identificou nessa pesquisa foi certa negligência e esquecimento do Estado com a formação e o preparo do (a) professor (a) para atender os (as) alunos (as) com dislexia, como também a disponibilidade de especialistas nas escolas que atendam as necessidades que podem surgir tanto por parte dos (as) discentes como também pelos (as) docentes. Isso só contradiz a teorização presente na Lei e a prática vivenciada nas escolas em que foi realizada a pesquisa.

Segundo informações recolhidas na SEDUC, não há um levantamento específico que determine um número exato de alunos (as) disléxico (as) que a rede Estadual atende atualmente. Nesta perspectiva, o (a) discente disléxico (a) pode ser considerado um (a) aluno (a) “invisível” perante a sociedade e o Estado, uma vez que ele (a) não é identificado, passando assim despercebido ou até mesmo classificado de outros adjetivos que não contribuem para o seu desenvolvimento, virando, assim, mais um na estatística do “fracasso” escolar.

A professora SSR-FAC destaca que “os educandos que tem esse distúrbio são taxados de inúmeros adjetivos, mas nunca como os que precisam de um atendimento voltado para tal deficiência.”

O Estado, muitas das vezes, culpa o (a) professor (a) como sendo o único responsável pelo (a) “fracasso” do (a) aluno (a), isso pode refletir negativamente no seu desenvolvimento profissional dentro da sala de aula. O (a) discente também pode sofrer, podendo até construir para si uma identidade negativa, que pode acarretar problemas pessoais e psicológicos que podem ou não influenciar no seu desenvolvimento social e pessoal. Moraes (1999) destaca em seu estudo que,

[...] nesse caso, a maturidade do profissional é primordial para que o mesmo esteja consciente de que a não aprendizagem não é motivo para desespero. Pelo contrário, o momento da não-aprendizagem é ideal para que se avalie as condições internas e externas do processo de aprendizagem do educando (p.60).

Neste sentido, torna-se indispensável o apoio psicológico e social tanto para o (a) aluno (a) quanto para professores (as) dentro e fora do ambiente escolar. Pois mesmo (a) professor (a) sendo dinâmico e criativo para elaborar técnicas de ensino para esses (as) alunos (as) disléxicos (as), isso não é suficiente, já que teoria e prática constituem a práxis.

3.1 DESMITIFICANDO O DISCURSO INCLUSIVO

Na LDB 9394/96 a Educação Especial é descrita como tendo o princípio de inclusão social, garantindo o acesso e permanência, da pessoa com necessidades especiais à educação escolar de qualidade no decorrer dos diferentes níveis escolares que vai do Ensino Fundamental ao Superior.

Os (as) disléxicos (as) são considerados (as) alunos (as) com necessidades especiais, e como tal necessitam de atendimento e uma educação de qualidade para que estes se sintam incluídos na sociedade.

Perante a sociedade as escolas são consideradas como sistemas capazes de formar e transmitir valores, morais e ética, que podem ser tanto positivas como negativas e que serão usados durante a vida toda.

A educação inclusiva defende uma educação que contemple qualquer aluno (a) sem qualquer exceção, e possibilite a ele (a) desenvolver e aprimorar suas habilidades, a fim de que desempenhem seu papel na sociedade.

Porém, quando o (a) discente com necessidades especiais não é identificado dentro do ambiente escolar, como foi afirmado anteriormente, ele (a) é considerado um (a) aluno (a) “invisível”. Essa pesquisa mostrou que os (as) disléxicos (as) encontram-se nesta situação perante o Estado.

O aluno não identificado ele é um aluno “invisível” sim, perante a sociedade, o Estado, o professor e seus colegas de turma. Muitos estão lá dentro da sala de aula e não são respeitados, não tem o direito de ser, pertencer e aprender no ambiente comum de aprendizagem, em função de sua diferença ou pode ser qualquer outra transtorno. Isso gera exclusão, essa invisibilidade que acontece os estudantes em condição de alguma diferença, isso impede que essas pessoas de terem os seus direitos garantidos. (MDA-CEST)

Utilizando-se do discurso da professora, pôde-se entender que isso configura uma quebra no discurso da educação inclusiva que é modismo nas escolas, uma vez que se esse (a) discente não é identificado ele (a) não receberá uma educação que atenda a suas necessidades, e pode ser esquecido ou até mesmo considerado só mais um “fracasso”, e será excluído (a) do sistema educacional, e que o discurso da inclusão desaprova. Na visão da professora MDA-CEST isso se configura uma falha que ocorre no momento em que a Lei deixa de ser teoria e passa a ser prática na escola. Segundo ela,

199

A contradição está no que determinado a política e a legislação brasileira e o que de fato se concretiza na prática, o paradigma da inclusão não é contraditório, mas sim as práticas que não conseguem implementar o paradigma que foi instituído nas políticas públicas. Quando isso não acontece na prática ocorre uma contradição entre política, legislação e a concretização das práticas educativas. (MDA-CEST)

Portanto, quando a educação não atende a necessidade do (a) aluno (a) e não alcança a qualidade que o paradigma educacional que a Lei determina, ela não pode ser considerada uma Educação inclusiva, pois o (a) discente não é de fato incluído, ele (a) pode estar inserido naquela realidade, mas ele não tem direito de inclusão na sociedade de fato.

2 EXPERIÊNCIA COMO ALUNA DISLÉXICA (História de vida)

Como aluna disléxica, tenho capacidade de afirmar que já passei e passo por situações desagradáveis no ambiente escolar. A opção de desenvolver um trabalho com essa temática ocorreu porque vivenciei essa problemática, e como futura professora queria saber qual papel que o Estado desenvolve para preparar o (a)educador (a) para atender e lidar com o (a) aluno (a) com dislexia.

A vida de um aluno (a) disléxico (a) dentro do ambiente escolar não é fácil, pois além de não sermos identificados, não temos uma educação voltada para as nossas necessidades.

Fui aluna em toda a minha trajetória escolar de escola pública estadual, e nunca tive um atendimento como a Lei determina. Alguns (algumas) professores (as) quando sabiam das minhas limitações não sabiam como lidar e nem trabalhar com elas. Por conta disso, muitas vezes me considerava uma aluna excluída, mas inserida em um contexto que, em alguns momentos, me entristecia pelo fato de nutrir um sentimento de impotência para controlar as minhas dificuldades e sintomas da dislexia. No início, eu não sabia o porquê dessas dificuldades, e por que eu era tão diferente das outras pessoas, isso só fazia o sentimento de exclusão aumentar.

Meu pai e minha mãe sempre eram chamados na escola para ouvir reclamações referentes ao meu desenvolvimento intelectual, porém os (as) professores (as) não sabiam explicar o porquê. Eu era tão habilidosa em algumas áreas e em outras eu não conseguia me desenvolver. Foi procurando resposta que fui diagnosticada com dislexia. Para chegar até esse diagnóstico, a minha família buscou outros recursos fora do ambiente escolar.

No entanto, explicar aos professores (as) as minhas limitações só fazia o sentimento de exclusão aumentar, uma vez que eles (as) não sabiam como lidar com minhas limitações. Então fui esquecida por muitos deles (as) no canto da sala. Na pesquisa eu pude comprovar que isso ainda acontece hoje, em algumas escolas, com aluno e aluna que tem qualquer tipo de necessidade.

Hoje, posso afirmar que a dislexia foi e é uma dificuldade com a qual tenho que conviver todos os dias; não é fácil viver com as limitações desse distúrbio. O preconceito, o pouco conhecimento que o (a) professores (as) têm sobre o distúrbio e a falta de apoio que o Estado dar aos alunos (as) e suas famílias são os principais fatores que dificultam o desenvolvimento e a inclusão desse (a) discente de fato na sociedade.

200

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não foi nada fácil estudar sobre essa problemática. Existiram algumas dificuldades no decorrer do desenvolvimento da pesquisa. A primeira foi encontrar referência bibliográfica e trabalhos acerca do distúrbio na biblioteca do CEST. Somente um trabalho de uma professora da instituição foi utilizado como referencial isso mostrou a pouca importância que é dada a essa problemática, que, como já foi comprovado neste estudo, está presente no ambiente escolar.

Na fase da pesquisa de campo o empecilho principal foi encontrar especialista no município que trabalhasse na área. No entanto, foram encontradas duas especialistas, uma fonoaudióloga na UBS- Irmã Adonai e uma psicóloga no CAPS; ambas trabalham em órgão público administrado pela prefeitura. No entanto, por serem especialistas que não residem no município impossibilitou entrevistá-las, ainda assim, foram realizadas conversas informais que colaboraram no andamento da pesquisa.

Na aplicação de questionário, o que chamou a atenção foi à recusa de alguns professores, o que reforçou o pouco conhecimento que os (as) professores (as) têm acerca da temática em estudo.

Em conversas informais, alguns chegaram a declarar que não sabiam o porquê da investigação. Na opinião deles pesquisar essa problemática era uma perda de tempo, e não teria relevância para elas. Mediante isso, houve a necessidade de apresentar um breve resumo da proposta da pesquisa antes da aplicação do questionário, o que fez com que as professoras repensassem e respondessem o questionário. Porém, todas essas dificuldades serviram para deixar o trabalho mais interessante e desafiador.

Inicialmente, pretendia-se fazer uma roda de conversa com as especialistas, professoras, alunos (as) e pais e mães desses (as) alunos (as) para socializar as dificuldades existente nas instituições e de que maneira apoiava. Entretanto, não foi possível por causa da incompatibilidade de horários tanto dos profissionais quanto das demais pessoas envolvidas. E entre essas dificuldades, a que mais se destacou foi o fato das instituições não terem o mapeamento das pessoas disléxicas.

REFERÊNCIAS

- ABD-ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA. Disponível em: <http://www.dislexia.org.br> Acesso em 28 de Janeiro de 2017
- BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996.
- CAMPOS, Dinah Martins de Souza. **Psicologia da aprendizagem**. 41 ed. – Petrópolis, Vozes, 2014.
- CÉU, Maria de Souza **Domienne**. **Dislexia: Uma jeito de ser e de aprender de maneira diferente**. Universidade de Brasília UnB / Departamento de Psicologia Escolar e de Desenvolvimento. Brasília, 2011.
- COELHO, Diana Tereso. **Dislexia, Disgrafia, Disortográfica e Discalculia**. 2011.
- COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **A História não Contada dos Distúrbios de Aprendizagem**. Campinas: Papirus, 1993. p. 31-48.
- CONDEMARÍN; Mabel; BLOMQUIST, Marlys. **Dislexia: manual de leitura corretiva**. Tradução de Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. Disponível em: <<http://www.ciecuminho.org/documentos/ebooks/dislexia.pdf>> Acesso em Março de 2017.
- DOZZA, Ana Paula de Oliveira. **A dislexia fator implicador na aprendizagem da linguagem na visão dos professores**. Trabalho monográfico curso de Ciências Biológicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul de Minas Gerais IFECT-MG – Câmpus Machado 2014.
- IANHEZ M. E; NICO, M. A. **Nem sempre é o que parece: como enfrentar a dislexia e os fracassos escolares**. São Paulo: Alegro, 2002.
- FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas Técnicas para o Trabalho Cientificam**: Explicitação das Normas da ABNT. – 17 ed. – Porto Alegre: Dáctilo Puls, 2016.
- Lei Nº 12.524, de 02 de Janeiro de 2007. Disponível no site: www.al.sp.br. Acesso em 27 de Março de 2017.
- LIMA, Iris Giane Soares. **A dislexia e o contexto escolar**. Anhanguera Educacional Vol. X, Nº. N, Ano 2012.
- MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de Caso: uma estratégia de pesquisa /.** – 2 ed. – São Paulo: Atlas, 2008.
- MASSI, Gisele. **A Dislexia em questão**. São Paulo: Plexus Editora, 2007.
- MORAES, Maria de Fátima Castro Amorim. **O fracasso escolar na perspectiva psicopedagógica**. Trabalho monográfico do curso de especialização pela Universidade Estadual Rio de Janeiro – UERJ. 1999.
- MOUSINHO, R. **Desenvolvimento da Leitura, Escrita e seus Transtornos**. In. Goldfeld, M. Fundamentos em Fonoaudiologia - Linguagem. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003 - 2º edição, 39-59.
- NISKIER, Arnaldo. **LDB: a nova lei da educação: tudo sobre a lei de diretrizes e bases da educação nacional: uma visão crítica**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Consultor, 1996.
- PIMENTA, Daniela Cristina Freitas Garcia. **Dislexia: um estudo sobre a percepção de professores do ensino fundamental**. V Seminário Nacional de Educação Especial / IV Encontro de Pesquisadores em Educação Especial e Inclusão Escolar. Uberlândia – MG 2012.
- POLESE, Caila Lanfredi. COSTA, Gisele Maria Toninda. MIECHUANSKI Graciele Pogorzelski. **Dislexia: um novo olhar**. Vol. 6 – Nº 13 – Janeiro: REI, 2011.
- PORTO, O. **Psicopedagogia Institucional: teoria, prática e assessoramento psicopedagógico**. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak , 2009.
- TOPCZEWSKI, Abram. **Dislexia: Como lidar?** São Paulo: All Print Editora, 2010.

4 LINGUAGEM NÃO SEXISTA NO CONTEXTO ACADÊMICO

NASCIMENTO, Nayara Gomes do³⁷⁸
MORAES, Maria de Fátima Castro Amorim de (Orientadora)³⁷⁹

INTRODUÇÃO

A escolha do tema se deu através do interesse em trazer para discussão a percepção e uso do gênero gramatical masculino como forma, muitas vezes, invisivelmente, de excluir o gênero gramatical feminino e, dessa forma, a exclusão da participação da mulher em vários contextos, como: científico, político, social, econômico, dentre outras instâncias. Quando se faz uma reflexão sobre sexismo na linguagem, observa-se que quando se diz “eles” não está incluído o gênero feminino; ou seja, se do contrário se utilizasse “elas”, seguramente o gênero masculino não se sentiria incluído. Mas hoje ainda é muito utilizado o gênero gramatical masculino com intuito de abarcar o gênero gramatical feminino, o que denota uma linguagem que discrimina o sexo feminino, ao adotar o gênero masculino como fórmula única para se referir a homens e mulheres de forma genérica, principalmente no meio acadêmico-científico. A partir de conversas e observações no dia a dia na comunidade acadêmica, ao notar que há discussões em torno da temática, foi despertando certo interesse em saber mais sobre o assunto e proporcionar uma reflexão sobre as práticas utilizadas e sobre os maus julgamentos feitos.

No meio acadêmico, durante palestras, apresentações de trabalhos, conferências, etc. É notório o uso constante de uma linguagem que destaca somente o sexo masculino, deixando evidenciar no discurso o preconceito, a discriminação e a resistência que algumas pessoas ainda têm em utilizar a linguagem não discriminatória. Sendo assim, ao notar esses fatores, veio a necessidade de pesquisar sobre o tema e trazer à tona reflexões mais profundas e mais complexas sobre esse tipo de abordagem, uma vez que, como se vai mudar o discurso dos novos trabalhos científicos, se os próprios livros trazem consigo uma linguagem sexista? Vamos deixar de usar citações literais e passar a usar a paráfrase? Em conversas sobre o tema, muitas pessoas, especificamente homens, questionam por que somente nos dias atuais a mulher começa a sentir esse tipo de discriminação linguística. É dessa forma, que se propôs levantar reflexões e apontar dados que justifiquem e demonstrem o porquê da mudança feminina em aspectos relacionados as suas concepções sociais, políticas, religiosas, culturais e linguísticas.

Para realização e amparo desta pesquisa, utilizou-se teóricos como: (ALVES e ALVES, 2013), que, em seu trabalho traz, toda uma parte histórica, que diz respeito ao movimento feminista, o qual foi de grande importância na construção do trabalho. Foi utilizado também (SORJ, 2005), em que aborda sobre os estigmas existentes em volta do feminismo. (CORREA, 2009), aborda sobre os preconceitos, machismo, etc., que invisibilizam a mulher.

Assim também como (MORAES e SOUZA, 2016), que retratam muito sobre a identidade das pessoas com relação a linguagem. Desta forma também (FRANCO e CERVERA, 2014) que defendem muito o uso da linguagem não sexista em indeterminados contextos. (CALDAS, 2007), que traz também um aparato histórico da relação da linguagem, suas manifestações e a gramática. Essas autoras citadas, foram algumas das que foram utilizadas para enriquecimento teórico.

378 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. E-mail: naygomes1@hotmail.com

379 Estudou Magistério; Especialização em Psicopedagogia, pela UFRG; Doutora em educação, pela Universidade de Valladolid – UVA – Espanha, título convalidado pela UFC; concursada na área de Linguística, Comunicação e Expressão e Língua Portuguesa, na UEA/CEST; grupos de pesquisa: Educação, Sociedade e Cultura no contexto do Médio Solimões; Trabalho, Mulheres e feminismo na Amazônia – MIRANTE; linhas de pesquisa: Mulheres, linguagem e identidade na Região Amazônica; Formação de professores, pluralidade cultural e práticas pedagógicas no contexto do Médio Solimões. Coordenadora de área do PIBID/CAPES. Email: fatimabr2005@hotmail.com; mmoraes@uea.edu.br



Dessa forma, o trabalho teve como objetivo geral: analisar a violência de gênero através da linguagem e suas implicações no contexto social e acadêmico-científico. E como específicos; adentrar no universo acadêmico, observando o tipo de discurso utilizado por homens e mulheres em diversos contextos; descrever o que pensam homens e mulheres sobre o uso da linguagem de gênero. As hipóteses que permeavam o trabalho foram todas comprovadas, já que nos trabalhos científicos, observa-se a discriminação a partir da linguagem de gênero masculino com a intenção de abarcar o gênero feminino. E no universo acadêmico, as pessoas, em seus trabalhos, muitas vezes, nem percebem que estão discriminando através da linguagem. Grosso modo, mulheres não se sentem ofendidas com um discurso discriminatório. O homem, ao contrário, se no discurso for utilizado um termo feminino com o intuito de incluir o gênero masculino, com certeza, ele se sentirá ofendido, ou melhor, excluído. Os procedimentos metodológicos utilizados foram: a pesquisa de campo, que possibilitou adentrar no contexto em estudo, como método de abordagem o indutivo, que parte de uma ideia geral para uma específica. E, para coletar os dados, foram realizadas entrevistas gravadas.

Com a realização da pesquisa, foi perceptível que algumas pessoas da comunidade acadêmica já começam a abordar sobre questões como a linguagem não sexista, inclusive, perceber sobre a invisibilidade feminina que ocorre nos discursos das pessoas. Além do mais, levou a perceber que há pessoas que concordam que o uso da linguagem não discriminatória em diversificados campos, como educacionais, governamentais, etc. De modo geral, os resultados obtidos foram muito satisfatórios para analisar como essa linguagem é vista e como está circulado no âmbito acadêmico.

1 FEMININO E FEMINISMO- DESCONSTRUINDO ESTIGMAS

Sabe-se que feminismo é um movimento, que surgiu devido aos ideais de mulheres que começaram a questionar a sua atuação na sociedade, com o desejo de libertação, para serem independentes e desfrutar dos mesmos direitos dos homens, bem como político, jurídico, econômico, configurando-se na busca da igualdade de gênero.

204

O movimento feminista teve início, ou como se pode dizer, a primeira onda, ocorreu nas últimas décadas do século XIX. (PINTO, 2009). Ocorreu,

[...] quando as mulheres, primeiro na Inglaterra, organizaram-se para lutar por seus direitos, sendo que o primeiro deles que se popularizou foi o direito ao voto. As sufragetes, como ficaram conhecidas, promoveram grandes manifestações em Londres, foram presas várias vezes, fizeram greves de fome. Em 1913, na famosa corrida de cavalo em Derby, a feminista Emily Davison atirou-se à frente do cavalo do Rei, morrendo. O direito ao voto foi conquistado no Reino Unido em 1918. (PINTO, p. 15, 2009).

Essa primeira onda, pode ser considerada um momento inicial. Em que as mulheres já se atentavam sobre questões de opressão de gênero, pode se dizer. (PINTO, 2009). Dessa forma, foram se desenvolvendo pautas e discussões mais profundas.

A segunda onda ocorreu por volta da década de 60, especialmente nos Estados Unidos, depois se estendeu pelo ocidente, em que a proposta principal do movimento era a libertação da mulher (ALVES E ALVES 2013). Essa propensão ao movimento feminista se iniciou pelo século XX, esse período é marcado pelo pós-guerra, é nesse momento que o movimento feminista se estrutura verdadeiramente como movimento “organizado”, indo além de questões de gênero.

Já na terceira onda feminista, as mulheres já estavam lutando pelo direito à educação indo para as ruas. E conforme as autoras abordam, esse movimento:

[...] reunia mulheres intelectuais, anarquistas e líderes operárias, sendo que defendia o direito à educação, abordando temas como a dominação masculina, a sexualidade e o divórcio. Por sua vez, a terceira vertente era “o menos comportado dos feminismos”, que se expressava através do movimento anarquista e do Partido Comunista. (ALVES, ALVES, p. 3. Ano, 2013).



Nessa terceira vertente o movimento juntou-se ao grupo de militantes anarquistas e do partido comunista, passando a manifestar suas ideias (ALVES E ALVES 2013). Mediante a expansão do movimento feminista, o tradicional foi perdendo suas forças sobre a mulher e o pensamento de mudanças e de luta passam a tomar conta das mulheres. (ALVES E ALVES 2013).

O tradicionalismo sobre as mulheres enfraquece, e a sociedade passa a aceitar mais o novo pensamento feminino. Mediante a todos esses acontecimentos histórico-sociais, em 1975 a Organização das Nações Unidas (ONU) declara o dia internacional da mulher. No Brasil várias mulheres participavam da luta por mudanças e até mesmo contra a ditadura militar no país. E como acrescentam as autoras Alves e Alves, “De forma compassada; os temas relacionados ao feminismo passaram a fazer parte dos eventos e fóruns nacionais, como ocorreu na reunião da Sociedade Brasileira pelo Progresso da Ciência (SBPC), em Belo Horizonte, no ano de 1975”. (p. 3. Ano, 2013).

Outro marco histórico da luta do grupo feminista aconteceu em Fortaleza-Ceará, entre 1979 e 1985, quando por solicitação do grupo de mulheres do movimento, foi realizado o I Encontro Nacional Feminista no encontro anual da SBPC. Foi nesse encontro que se reuniram mulheres de vários estados, momento em que fluíram vários temas para debate e discussões, dentre os quais se destacaram a Saúde e a Violência. No entanto, foi neste encontro, também, que foram discutidas prioridades relacionadas a violência doméstica e sexual, que sempre foram abafadas e fadadas à impunidade³⁸⁰.

Como se pode observar a luta da mulher pela inclusão social e política não para. Em consequência disso, ocorreu a 32ª reunião anual da SBPC, no Rio de Janeiro, que também foi o local do II Encontro Feminista, considerado momento histórico, pois o evento contou com mais de 1.500 participantes; dentre esses participantes, havia: professoras, estudantes universitárias e inclusive as militantes feministas. O 3º encontro ocorreu em Salvador, em 1981, que juntou representantes de 20 grupos e Organizações Não Governamentais (ONGs) de mulheres e mais de 100 feministas, com intuito de debater designadamente questões sobre as violências causadas contra a mulher. Com o objetivo de sensibilizar o público da SBPC para questões voltadas a mulheres, foram realizadas dramaturgias e oficinas de vivências. Desse modo, a partir do ano de 1986, os Encontros Feministas passam a ser autônomos, isto é, passaram a ser realizados fora da esfera da SBPC³⁸¹.

205

A partir de todas essas conquistas, o grupo de mulheres seguiu tendência do movimento internacional, chamado movimento sufragista, em que as mulheres lutavam pelo direito ao voto, fato que ocorreu também no Brasil, como afirma Pinto (2009),

A sufragetes brasileiras foram lideradas por Bertha Lutz, bióloga, cientista de importância, que estudou no exterior e voltou para o Brasil na década de 1910, iniciando a luta pelo voto. Foi uma das fundadoras da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, organização que fez campanha pública pelo voto, tendo inclusive levado, em 1927, um abaixo-assinado ao Senado, pedindo a aprovação do Projeto de Lei, de autoria do Senador Juvenal Larmartine, que dava o direito de voto às mulheres. Este direito foi conquistado em 1932, quando foi promulgado o Novo Código Eleitoral brasileiro. (p. 16).

Ainda nessa onda do feminismo no Brasil, vale ressaltar o movimento das operárias de ideologia anarquista, União da costureiras chapeleiras e classes anexas, em manifesto de 1917, em que proclamam um momento de reflexão para suas realidades, nas fábricas e oficinas (PINTO, 2009).

Oliveira e Cassab (2014) destacam que no período da ditadura a luta pelos direitos iguais foi forçadamente paralisada, em consequência do regime militar, período negro no Brasil. As autoras ratificam que o movimento era visto, por muitas pessoas, como mulheres que não tinham o que fazer, como se fossem desocupadas. De acordo com as análises das autoras, observa-se que começam a surgir na sociedade estereótipos e estigmas relacionados às mulheres engajadas nas lutas, como se pode ver no trecho abaixo:

380 Disponível em: http://www.cfemea.org.br/plataforma25anos/_anos/1979.php?iframe=1_o...fortaleza. Acesso em: 20 de outubro de 2017

381 Disponível em: http://www.cfemea.org.br/plataforma25anos/_anos/1979.php?iframe=1_o...fortaleza. Acesso em: 20 de outubro de 2017

[...] luta que as mulheres tiveram ao enfrentar tudo e todos, em busca de direitos mais justos e igualitários dentro de uma sociedade completamente conservadora e desigual, com forte distinção entre gênero. As mulheres eram vistas como participantes da classe burguesa, desorientadas, que “lutavam por lutar”, sem um objetivo concreto ou meta traçada a ser atingida, como se o fizessem por “hobbie”. (p. 5. Ano, 2014).

Desde o primeiro impacto feminista traçado, é perceptível que essa luta não era somente de mulheres de classes altas ou baixas, a necessidade de justiça uniu mulheres de várias classes em prol de uma luta que beneficiaria todas e com objetivos cravados no intuito de serem alcançados. Como muitos pensavam, ou até pensam, as mulheres que participavam e participam dos movimentos visam a igualdade e as mudanças.

Mediante a criação do movimento feminista, que na sua maioria é formado por mulheres, acabou surgindo vários paradigmas em volta de mulheres que se autodeclaravam feminista, visto que aos olhos de uma sociedade preconceituosa, a mulher feminina é aquela que usa saias, que é indefesa, que é magra, etc. E a mulher feminista, para muitos, pensam que é uma mulher que quer se igualar ao homem, que mediante a luta não irá depender mais dele para nada, como se ele não tivesse valor algum para a mulher. Muitos até dizem que são homossexuais. Mas a verdade é que não passa de deduções precipitadas e julgamentos errados que acabam se tornando estigmas. A sociedade mudou e está em constantes mudanças, e o mundo precisa acompanhar as mudanças que vão ocorrendo no dia a dia da sociedade. Sorj (2005) salienta que,

É muito difícil saber como os estereótipos emergem na sociedade, embora seja muito fácil perceber os efeitos, muitas vezes, devastadores que eles provocam. Os estereótipos são generalizações simplistas sobre um grupo de indivíduos que levam as pessoas a percebê-lo e tratá-lo de acordo com preconceitos injustificáveis. (p.1)

De fato, é o que realmente acontece com qualquer mulher que se declare feminista, ou que a partir de um momento da vida se identifique com o movimento e queira participar da luta. Qualquer mudança visual e comportamental a partir dali, conforme o pensamento de algumas pessoas da sociedade, tudo seria efeito de um surto feminista, como se qualquer atitude reversa ou ruim para um “comportamento feminino” fosse advinda somente do grupo feminista. Esses estereótipos influenciam nas pessoas que desejam manifestar-se como feminista, pois existe muito preconceito envolvido, é o que Sorj discute claramente,

206

Por que as pessoas resistem tanto a se identificar com o feminismo, ao mesmo tempo em que se mostram tão satisfeitas com a mudança de mentalidade por ele promovida? Provavelmente, uma das respostas é porque esse movimento foi objeto de um descrédito sistemático: quantas vezes ouvimos que as feministas são mulheres mal-amadas, histéricas, frustradas, raivosas, mal-humoradas como se esses atributos de personalidade fossem monopólio das feministas e não estivessem aleatoriamente distribuídos em qualquer grupo político, profissional ou religioso. (SORJ, Ano 2005. p. 1).

Apesar de tudo, o movimento é bem-sucedido quando se trata de ter válido todas suas lutas. Se mulheres estão vivendo melhor hoje do que antes é por causa desse movimento e de mulheres que deram seu sangue para obter um espaço no mundo como ser humano.

O meio social é tão contraditório quando se trata da mulher, ela é bonita, linda, e os elogios vão se encerrando. De acordo com Gama,

A relação da sociedade com a mulher é muito peculiar e contraditória, pois “endeusa” a figura feminina em alguns aspectos, porém, ao mesmo tempo, inferioriza em muitos outros. Obviamente existe uma correlação entre esses dois tipos de tratamento que só faz confundir aqueles que começam a se questionar. O cavalheirismo é um bom exemplo. Esse conceito é camuflado pela ideia de proteção e de respeito às mulheres para reforçar a concepção da mulher fraca e supersensível. (2013, p. 1).



Ainda conforme a autora, essa concepção de cavalheirismo, tido como proteção à mulher, acabou tornando-se, também, um estigma, em que homens passaram a acreditar que como algumas mulheres começaram a questionar essas atitudes dos homens em respeito a mulher, findaram entendendo que isso significava que a mulher não precisaria de sua ajuda para mais nada, já que queria independência e igualdade, pois algumas reivindicações femininas são vistas como desqualificadas. Mas, na verdade, muitas mulheres apreciam esses atos como prova de educação e até de afeto. No entanto, o que a autora crítica é a concepção de que o cavalheirismo reflete a fragilidade da mulher.

Assim como qualquer mulher, que goste de se arrumar, usar saias, maquiagens, sapatos, a mulher feminista também aprecia esses mecanismos que a deixam mais bela e feminina. A sociedade precisa deixar de ser preconceituosa e parar de tarjar mudanças consideradas radicais, como consequência do movimento feminista, pois há mulheres que se desfazem de maquiagens ou de outros instrumentos que o mercado capitalista disponibiliza. Mas, essa atitude é uma decisão espontânea, como um grito de liberdade. Assim como existe, também, estigmas voltados para mulheres que não costumam seguir e nem se preocupam com padrão de beleza feminina imposto pela sociedade.

Há quem questione por que, no mundo atual, muitas mulheres se sentem excluídas e até discriminadas quando alguns discursos destacam apenas o sexo masculino. E por que tem sido sempre assim, inclusive no campo científico, e até então, essa linguagem não havia sido questionada, nem mesmo pelas mulheres. Ora, na idade média, por volta do século XVI, a mulher era totalmente excluída da sociedade, a não ser que se tratasse de procriação. Segundo, Nascimento (1976), a sociedade era e ainda continua sendo muito patriarcal, ou seja, não só na idade média, como em outras épocas existia e ainda existem preconceitos contra a mulher.

A sociedade feudal foi, sem dúvida, patriarcal e, para muitos autores, estaríamos falando de uma época histórica na qual as mulheres estavam obrigadas a circular exclusivamente na esfera privada. E, ainda assim, estaríamos falando de uma circulação somente permitida dentro dos limites da casa paterna, da casa marital ou do convento. (NASCIMENTO, 1976, p. 85)

207

Esta análise da autora ressalta ainda mais os estereótipos e estigmas relacionados ao mundo feminino, pois a mulher não tinha muitos direitos e funções. Ainda segundo a autora, a mulher tinha um espaço limitado, começando pelo meio familiar, pois era uma época em que a condição feminina era encarada de forma negativa. Mediante isso, o que se pode perceber é que estão havendo mudanças devido a inserção de mulheres no ambiente científico, político e entre outros âmbitos, onde só poderiam circular figuras masculinas.

Concluindo essa primeira discussão, faz-se importante destacar que todas as mudanças relacionadas às conquistas das mulheres foram graças a um grupo delas que ousou desmistificar um leque de preconceitos, estereótipos e estigmas que, infelizmente, ainda estão muito enraizados na sociedade, independentemente de qual seja ela.

2 INVISIBILIDADE DA MULHER ATRAVÉS DA LINGUAGEM

A partir de estudos teóricos e observações realizadas no dia a dia na comunidade acadêmica, pôde-se perceber que a linguagem de gênero é algo que traz consigo uma certa discussão polêmica. Vale ressaltar que as pessoas, inconscientemente, utilizam a linguagem sexista. E a visibilidade desse uso linguístico só é percebido, muitas vezes, por estudiosos ou estudiosas sobre inclusão da linguagem não sexista nos discursos orais e escritos. A visibilidade da mulher através da linguagem sexista passa quase que imperceptível, pois as pessoas não percebem que não usando a linguagem inclusiva, estão excluindo a mulher. De acordo com Correa (2009),

[...] as palavras que parecem ser tão usuais no cotidiano das pessoas, muitas vezes não são percebidas como carregadas de machismo e preconceito em relação às mulheres. Porém, como as relações sociais ainda são desiguais, cristalizaram-se algumas “normalidades”, tendo-se como normal a invisibilização [...] (p. 15).

Ao falar de invisibilidade feminina, pode-se notar que isso sempre foi constante na vida feminina, mas de acordo com Matos (2002), “[...] uma das mudanças mais marcantes na sociedade mundial, talvez a maior delas, ocorreu nas relações entre homens e mulheres, cabendo destacar nesse processo o impacto do crescimento da presença-visibilidade das mulheres [...]” (p. 238). Essa análise da autora vê-se refletida na sociedade contemporânea, em que, inevitavelmente, surgem diversificados campos de trabalhos, nos quais é notável a visibilidade feminina, não só em comunidades acadêmicas, mas também, no meio político partidário, empreendedorismo, e outros campos, possibilitando um olhar diferenciado quanto ao emprego da linguagem não sexista, ocorrendo a quebra de paradigmas. Pode-se perceber que já houve muito avanço, favorecendo a inclusão da mulher nos diversos discursos e nos mais variados contextos.

Outro fator muito importante é a influência que o discurso exerce, e de acordo com Figueiredo (2006), o discurso, dependendo de como ele é utilizado, influencia muito no meio social, familiar, etc. E que o discurso constrói o social, não só representa a sociedade, mas também pode construir e modificá-la. Isso pode refletir na criação do ser humano e até modificar identidades sociais. Figueiredo (2006) destaca que

[...] experiências sociais e distintas posições histórico-culturais influenciam profundamente as formas individuais de ser/estar, agir e pensar. Em função desse entrelaçamento de posições subjetivas, histórias pessoais e entornos sócio históricos na criação e performance das identidades [...]. (p. 142).

Partindo das afirmativas da autora, é possível afirmar que a construção da identidade feminina sofre um processo de invisibilidade desde o meio familiar. Infelizmente, hoje, na maioria dos casos a educação familiar é determinadamente machista. Pode-se afirmar, ainda, que muitas mulheres não se dão conta de que a educação transmitida é machista.

Nesse contexto, o que se percebe são discursos discriminatórios e inflexíveis. E as pessoas que buscam esse discurso prudente, desejam apenas uma construção e afirmação de identidade, acreditando que esta identidade esteja ameaçada (BARROS, 2015).

Partindo dessa realidade, ainda muito marcante, pode-se afirmar que a violência de gênero através da linguagem sempre esteve presente nos mais diversos contextos, na história da humanidade; no universo científico, essa violência linguística esteve por milênio imperceptível. Até porque não havia anteriormente a presença da figura feminina no campo científico e político. É uma realidade ainda muito recente tomando o ponto de vista histórico cotidiano feminino. No entanto, há luta pelo desafio de inserir a linguagem de gênero no discurso acadêmico-científico, visto que esse campo da luta se expandiu. Matos (2002) enfatiza que o “[...] campo se expandiu e questões emergentes nessas pesquisas têm contribuído de modo significativo [...]”. (p. 239), possibilitando descobertas de novas temáticas, documentos e até testemunhos em que são observadas situações linguísticas com linguagem literalmente sexista.



Destaca-se, ainda, a existência da opressão de gênero, que, de acordo com Silva (2001), “[...] tem sua origem nos primórdios da humanidade, mas os mecanismos da opressão mudam conforme os contextos históricos e sociais [...]” (p. 06). Como já citado acima, a discussão acerca dessa temática não é atual como se pensa; é uma realidade vivenciada pela mulher desde os tempos mais remotos. No entanto, de acordo com a evolução social, esta realidade vem mudando pouco a pouco, em consequência das incansáveis lutas das mulheres pela sua inclusão nos mais diversos contextos, inclusive no campo linguístico. Essas análises ratificam o estudo feito pelo autor Bagno (1961). Em seu livro se reflete a todas e todos professores e professoras, somente como professoras e ele se justifica da seguinte maneira:

Estatísticas oficiais do Ministério da Educação revelam que mais de 85% dos docentes de língua portuguesa no Brasil são do sexo feminino. Por isso neste livro, vou me referir preferencialmente às professoras, esperando que os colegas do sexo masculino se reconheçam incluídos nessa valente categoria. (p. 28).

Aprofundando na discussão mais linguística, é visível a resistência do e da falante de português em utilizar a linguagem não sexista, e que a própria Língua Portuguesa bane a inserção de masculino e feminino em determinadas palavras, ao defender que o gênero feminino está inserido no gênero masculino e vice-versa, que é universal, de acordo com a gramática. Entretanto, para Cabral e Diaz (1998), a

[...] desigualdade de gênero, como outras formas de diferenciação social, trata-se de um fenômeno estrutural com raízes complexas e instituído social e culturalmente de tal forma, que se processa cotidianamente de maneira quase imperceptível e com isso é disseminada deliberadamente, ou não, por certas instituições sociais como escola, família, sistema de saúde, igreja, etc. (p. 3).

Nos livros acadêmicos e científicos encontra-se claramente a linguagem sexista, visto que é notável a despreocupação com a inserção da linguagem não sexista. Quando o (a) autor (a) na apresentação de sua obra não manifesta preocupação no uso de uma linguagem não sexista e, no vocativo, começa por “caros leitores”, como se a obra fosse ser lida apenas pelo sexo masculino.

209

Como se pode observar, há muitas implicações complexas existentes que não estão somente na questão religiosa, mas cultural, que acabam sendo deixadas de lado por algumas instituições e até mesmo por pessoas.

A ideia da linguagem inclusiva é necessária para que se desconstrua a cultura gramatical de que o gênero masculino é universal no sentido de que, ao se utilizar determinado termo nesse gênero, está-se incluindo o gênero feminino. Em contrapartida, ao se utilizar no discurso, oral ou escrito, palavras no gênero feminino nem sempre os homens se sentem incluídos. Daí a necessidade de se desconstruir essa concepção cultural e linguística e se começar a construir um discurso não sexista, a começar pelas práticas pedagógicas, já que essas práticas se estendem ao meio acadêmico-científico. É neste sentido que o trabalho aqui apresentado ousa iniciar discussões quanto ao uso sexista não sexista. Continuando a discussão sobre a questão da invisibilidade da mulher através da linguagem, apresentam-se outros subtemas que envolvem a gramática como instrumento dessa invisibilidade e a prática pedagógica, pois essa “nova linguagem não sexista” necessita fazer parte do cotidiano da leitura e da escrita em todos os contextos.

3 LINGUAGEM NÃO SEXISTA E SEUS PARADOXOS

É inegável a importância do movimento feminista, pois trouxe muitas conquistas para as mulheres que ainda estão lutando por novas aquisições. No entanto, não é válido falar que apenas mulheres declaradas feministas podem se sentir excluídas ao perceberem a utilização do termo “homem” para incluir os dois gêneros, quer seja no discurso oral, quer seja no discurso escrito, pois se tornou perceptível, em algumas falas, a invisibilidade feminina, devido ao uso do masculino genérico. E muitas pessoas continuam sem perceber, principalmente nas entrelinhas dos discursos orais e escritos a discriminação com o gênero feminino, visto que a linguagem sexista é advinda de uma sociedade patriarcal, conforme aborda Araújo e Silva,

[...] a linguagem sexista é fruto de uma prática social sexista, pautada pela educação sexista recebida na família, na escola, nas igrejas, no ambiente de trabalho e de lazer ou através dos meios de comunicação. A forma como um povo se expressa através de sua linguagem no sentido amplo da palavra, revela a qual é sua visão do mundo, quais são os valores e sentimentos que norteiam a dinâmica de sua organização social e psicológica. (2004. p. 3).

Desse modo, torna-se quase inviável romper com os sistemas de educação. Sendo que são hábitos que já estão arraigados como valores. O mundo mudou, mas há pessoas que resistem a adaptar-se a essas transformações que ocorrem. Tornando difícil a compreensão da necessidade da visibilidade feminina na linguagem.

Existem pessoas que pensam que o uso da linguagem não sexista é dispensável, que não há necessidade de inclusão e tampouco de visibilidade das mulheres na linguagem. À medida que o mundo se moderniza e as mulheres adentram no mundo científico, elas vão percebendo que em determinadas expressões poderiam ser utilizados termos que abarquem os dois gêneros. É por esse e outros motivos que a mulher tem sentido e vem sentindo a necessidade da utilização da linguagem não sexista. Amorim (2011), em seus estudos, destaca que:

O gênero, como elemento constitutivo das relações sociais entre homens e mulheres, é uma construção social e histórica que define a masculinidade e a feminilidade e os padrões de comportamento, aceitáveis ou não, tanto para homens quanto para mulheres [...]. (Apud SCOTT, p. 07).

Como afirma o autor acima, a questão do gênero sempre esteve e estará presente nas relações sociais, ou seja, o gênero serve de certa forma, para determinar tudo o que é social, político, ideológico, cultural e até histórico, além do que o gênero também determina a identidade das pessoas. Desse modo, o uso da linguagem não sexista não é uma questão de feminismo ou machismo, mas de empoderamento sócio-político-cultural e ideológico tanto do homem quanto da mulher (MORAES e SOUZA, 2016). Além do mais essas análises corroboram o fato de que a sociedade está em constante mudança, já que as pessoas são imperfeitas, embora sempre busquem a perfeição, e nesse processo está a linguagem. E na sociedade, em sua maioria, existe a desproporção de gênero. E tudo isso pode fomentar outras desigualdades sociais (AMORIM, 2011).

210

A linguagem exerce um papel grandioso para a socialização de gênero na sociedade, uma vez que são atribuídos a mulheres determinados adjetivos e para homens também. E o que constitui esse conjunto de predicados dos gêneros masculinos e femininos é nada mais que a sociedade, família, escola, religião, os meios de comunicação e até mesmo a linguagem. E esse processo de socialização dos gêneros torna a distinguir o que seria o “correto” e o “errado” para homens e mulheres. No que se refere a mulher: mãe, dona de casa; responsável por tarefas relacionadas a produção familiar. O homem: pai, provedor; chefe de família (FRANCO e CERVERA, 2014). A língua é um ato que se manifesta naturalmente nas pessoas. Mas conforme abordam as autoras:

[...] a linguagem não é algo natural e sim uma construção social e histórica, que varia de uma cultura para outra, que se aprende e que se ensina, que forma nossa maneira de pensar e de perceber a realidade, o mundo que nos rodeia e o que é mais importante: pode ser modificada. [...]. (FRANCO e CERVERA, 2014, p. 24).

Ainda no pensamento das autoras, o que se nota é que a forma de aprendizado da linguagem é algo que pode ser apreendido. E que tudo que foi ensinado vem de aspectos culturais e até históricos, mas que pode ser modificado. Segundo Chimamanda (2012), “A cultura não faz as pessoas. As pessoas fazem a cultura. Se uma humanidade inteira de mulheres não faz parte da nossa cultura, então temos que mudar nossa cultura.” (p. 65). Está claro na análise da autora que é necessário romper com os paradoxos existentes na linguagem de gênero, já que quando se trata de um gênero, é necessário especificar que gênero, e se nessa especificação o gênero feminino não existe, nossa própria cultura demonstra que não existe mulher na sociedade.



Conforme o pensamento das autoras Franco e Cervera (2014), há a existência do androcentrismo e sua tendência tem enfoque totalmente no homem, como representativo do geral. Desse modo, a interpretação geral entendida é que o homem é o sujeito de referência e a mulher é o ser dependente, submissa e pior que isso, inexistente. E conforme as autoras, esse androcentrismo só se dá dessa forma devido ao mau uso e desigualdade das palavras no conteúdo semântico de certos vocábulos ou com a utilização do masculino genérico. Ao fazer referência a isso, vale ressaltar que não se nomeia não existe. E com a utilização do masculino genérico pode ser dado essa invisibilidade às mulheres, inclusive até em fatores históricos. Ao analisar essa frase do período da revolução francesa, pode se dizer que “Os homens lutaram na revolução francesa por um mundo mais justo, marcado pela liberdade, igualdade e fraternidade”. O que não se sabe é se está empregado apenas o masculino genérico ou se realmente não havia nenhuma mulher que participou dessa luta, e se houve, não está sendo dada a visibilidade necessária, e, dessa forma, ficam excluídas da história e do mundo (FRANCO e CERVERA, 2014).

“A inclusão da mulher como sujeito diferenciado das políticas públicas é o único caminho possível para o alcance mínimo de equidade (grifo meu) social, nas sociedades contemporâneas” (FEGHALI, apud AMORIM, 2011, p. 279). Sendo que para uma sociedade que está vivendo o pós-modernismo, é um espanto perceber que a sociedade, principalmente por parte dos homens, apresenta resistência em utilizar a linguagem não sexista, pois é visível que essa ação exige prudência discursiva. Visto que no decorrer da história, quando a mulher sempre teve um papel limitado em todos os âmbitos, pensar atualmente na inclusão da linguagem não sexista na gramática, parece ser uma agressão ao mundo masculino, à gramática tradicional e para as pessoas que discriminam totalmente a percepção de que Língua Portuguesa pode ser excludente.

Na sociedade, os preconceitos existentes com a diversidade de linguagens vivente em um só país, e a luta contra esses preconceitos linguísticos se perpetuam. Mas, paradoxalmente esse preconceito só evolui, principalmente quando se trata da “linguagem não sexista”. (HAWAD, 2013). Sendo que as mentes dos e das falantes da língua no Brasil ainda não se atentaram para isso. É o que Hawad (2013) discute, estabelecendo que essa falta de percepção das pessoas seja por motivos de natureza estrutural e funcional (HAWAD, 2013).

211

O caso da alternativa presidente / presidenta é um dos aspectos da questão. O objeto do presente artigo, porém, é a rejeição, por parte dos defensores desse estilo, do emprego da forma masculina para fazer referência a ambos os sexos, indistintamente. Por exemplo, para esses defensores, a frase “Os convidados ficaram impressionados com a suntuosidade da festa” (em que convidados significa inequivocamente, para qualquer falante nativo, “pessoas convidadas”) deveria ficar assim: “Os convidados e as convidadas ficaram impressionados / impressionadas com a suntuosidade da festa”. (HAWAD, 2013, p. 64).

De acordo com o pensamento da autora, percebe-se a funcionalidade discursiva, outro fator, a necessidade do e da falante em utilizar o masculino genérico do português (HAWAD, 2013). Sabe-se que na gramática, gênero se refere a masculino e feminino, que pode servir para indicar se é ele ou ela. Como em: o homem, o cachorro, a mulher, a cachorra. No entanto, apenas alguns substantivos se encaixam nesse caso, visto que gênero não se atribui ao sexo masculino ou feminino, como ocorre em seres inanimados, ou emoções e noções abstratas (HAWAD, 2013).

As pessoas falantes do português se utilizam da fala (1) “Você tem filhos?”; ao invés de (2) “Você tem filhos ou filhas?”, usando o termo “filhos” de forma geral. Embora seja perceptível na fala uma incoerência discursiva, pois já está internalizado nos e nas falantes de português. Além do mais a maioria dos e das falantes não optam pelo uso do segundo exemplo devido a fala trazer uma prolixidade. E sabe que a língua se compõe de vários termos que podem abranger o masculino e o feminino, sem que seja necessária a omissão de algum gênero (FRANCO e CERVERA, 2014).

Uma vez que a língua é um ato flexível, em constantes evoluções, pode-se muito bem adaptar-se à realidade da sociedade, com o intuito de criar uma sociedade justa. Como por exemplo, ministras, executivas, presidentas, esses são termos que anteriormente eram considerados totalmente errôneos perante a gramática, mas que sofreram mudança de uso e hoje estão sendo utilizados pelas pessoas (FRANCO e CERVERA 2014).



Desse modo, é visível que a problemática da questão sexista está inteiramente ligada aos fatores ideológicos. Na resistência em que muitos possuem em dar e utilizar os termos adequados que possibilitam a inclusão da mulher (FRANCO e CERVERA, 2014).

E conforme Amorim (2011), os homens já silenciaram as mulheres por muito tempo, e, portanto, a linguagem não sexista também é um direito delas por opção. Neste sentido, “Gênero se refere ao conjunto de relações, atributos, papéis, crenças e atitudes que definem o que significa ser homem ou ser mulher. Na maioria das sociedades, as relações de gênero são desiguais. [...]” (AMORIM, 2011, p. 7). Pode-se observar que a linguagem sexista se reflete nas ciências, nas leis, na política, no contexto socioeducativo das práticas sociais. As abordagens realizadas corroboram as afirmações de Gama (2013), de que essa é uma luta feminina contra a desigualdade, em busca de equidade social.

Esta linguagem designada não discriminatória já está sendo abordada, comentada e até tratada, em meios considerados de grande importância e influência, por isso Bueno (2015) ressalta em seu trabalho que a língua exerce imenso poder de nomeação.

A linguagem sexista já é um objeto de estudo e intervenção tratado em diferentes níveis de governo, tendo chegado ao âmbito das Nações Unidas através da vigésima quarta reunião da assembléia geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que propôs o exame e a revisão dos registros escritos e dos discursos orais que apresentem formas de discriminação de linguagem com relação às mulheres, visando promover a igualdade de gênero a nível linguístico, institucional e social. (p. 3).

Desse modo, Bueno (2015) fala dessa iniciativa como um dos maiores reconhecimentos de gênero feminino. Essa iniciativa só teve vigor em 1987, quando a Unesco distribuiu o primeiro guia linguístico por uma linguagem sem discriminação. Esse registro tem o intuito de retratar uma nova realidade para as mulheres, dentre elas, a de igualdade de direitos, de condições e de capacidades entre os gêneros (BUENO, 2015). Mediante essas afirmações de Bueno (2015), surge a indagação, porque essa linguagem ainda é tratada como um “modismo”?

O que se discute aqui é dar a determinada e merecida visibilidade às mulheres nesses campos educacionais, políticos, científicos e de trabalho; no que se refere à linguagem, porque é uma agente de grande importância na socialização e na comunicação, ao moldar inclusive os pensamentos e interpretações das pessoas (FRANCO e CERVERA, 2014). Além do mais, a linguagem é um instrumento para o indivíduo na construção de identidade (CHARAUDEAU, 2015).

4 A QUESTÃO DOS GÊNEROS NA GRAMÁTICA

Muitas pessoas chegam a criticar por haver o desejo em mudar a linguagem por considerarem uma agressão à gramática. Eis a problemática, como se pode mudar algo que deveria haver sido pensado antes de ser criado. Infelizmente é na gramática, onde mais se encontra a linguagem excludente. E os estudiosos e criadores da gramática sequer pensaram nessa questão. Até porque a mulher, na época dos grandes filósofos, era, completamente invisível socialmente. Imagina pensar cientificamente em linguagem não discriminatória.

De modo geral, a gramática traz uma exclusão linguística, pois, para a Gramática normativa, a linguagem falada é totalmente discriminada devido suas regras. No entanto, é na gramática onde se observa que é na linguagem que se começa a discriminação linguística; a exclusão do sexo feminino começa com palavras machistas em algumas frases, pensando que está abarcando os dois sexos. Já que há pessoas que sofrem certa resistência em utilizar ele ou ela; o ou a, uma das propostas é buscar utilizar termos em que incluam o sexo masculino e feminino, sem a intenção de exaltar um ou outro. Sobre essa questão da linguagem não sexista nas gramáticas e livros didáticos, Bueno afirma que:

O chamado sexismo linguístico é uma forma de discriminação revelada, por exemplo quando ao referir-se a um sujeito composto em uma oração gramatical, a norma culta da língua portuguesa obriga o gênero feminino a embutir-se ao termo masculino. (2015, p. 2).



Seguindo a análise de Bueno acerca do emprego do gênero na gramática, Lessa (2011) é ainda mais enfática ao dizer que as expressões utilizadas no campo científico se mostram impregnadas, de estereótipos, desigualdades, desrespeitos e até preconceitos relacionados a mulheres e homens. “Por que ainda utiliza-se palavras como Homem para designar toda a espécie humana ao invés de Humanidade? Ou quais as implicações para se ter um único gênero representando lexicamente a dignidade da espécie? (p. 2)”.

Apesar de todas essas análises acerca do emprego da linguagem não sexista no meio acadêmico científico, Caldas (2007), em seus estudos, destaca que as primeiras indagações sobre linguagens e relações de gênero foram levantadas por volta da década de 60, devido haverem constatado que a linguagem era totalmente arraigada às estruturas sociais patriarcais, que enfatizavam a supremacia masculina. E Caldas faz crítica sobre a referência que é feita à mulher na Língua Portuguesa, visto que é notável que esta referência ao gênero feminino não existe, pois é feita de forma genérica.

De acordo com Caldas (2007), a palavra gênero foi utilizada primeiramente pelo gramático grego Protágoras, que “[...] deriva-se de fato de uma palavra que significava ‘classe’ ou ‘tipo’. [...]” (CALDAS, 2007, p. 233). Protágoras denominou suas subclasses de: masculina, feminina e neutra. E a palavra gênero passou a significar ‘classes relacionadas ao sexo’. Feito isso,

[...] depois de ter classificado os substantivos exclusivamente de acordo com critérios inflexionais, alterou as inflexões de alguns substantivos para que o gênero das palavras concordasse com o sexo da/o referente. Isto foi feito para que as classes se tornassem mais consistentes em relação ao sexo. Mas, apesar dos esforços de Protágoras e seus sucessores, ‘gênero’ permaneceu uma divisão da classe dos substantivos feita do acordo com critérios inflexionais e não biológicos. Em alguns casos e em algumas línguas, não há correspondência entre o sexo da/o referente e o gênero do substantivo que a/o denomina. Por exemplo, ‘garota’, é neutro em alemão, ‘criança’ é feminino em Português. (CALDAS, 2007, p. 234).

Dessa forma, a questão do gênero na gramática não era para ser meramente uma divisão de classes, mas foi o que ocorreu, embora o gramático Protágoras tivesse trabalhado para que fossem inflexões biológicas.

213

O que parece é que essa categorização do substantivo nos termos de gênero, não aparenta ser tão importante. No entanto, um sistema gramatical de uma determinada língua, pode levantar diversas questões sócio-políticas muito sérias, quando é dada prioridade apenas a um sexo, pois, na maioria das sociedades o sexo masculino é prioritário. Segundo Caldas (2007),

Outras pesquisas do final da década de 70 apontaram para as diferenças sexuais na escolha de palavras e na sintaxe. Essa foi a fase em que itens lexicais foram listados (quantas palavras temos em para designar uma prostituta, por exemplo e quantas palavras nomeiam ‘um prostituto’) e estruturas sintáticas foram reavaliadas (por que temos que ser chamadas de ‘ele’ nas formas genéricas, ou por que somos sempre denominadas em relação a um homem - mulher de, filha de?) (p. 234-235).

Mediante isso, a questão das linguagens passou a ser revista. Conforme a autora fala, muitos trabalhos focalizaram, “[...] as diversas formas pelas quais a linguagem ajuda a definir, depreciar e excluir as mulheres linguisticamente. Análises mostraram que havia assimetria na forma pela qual as mulheres eram denominadas em relação aos homens. [...]” (CALDAS, 2007, p. 235).

Por isso, vale refletir sobre o assunto, principalmente professores e professoras que ensinam a língua; não devem esquecer o verdadeiro objetivo da língua portuguesa. Bem como ressalta Waal (2009), deveria ser a leitura e a escrita, sem esquecer do ensino da linguagem. E não focar tanto no ensino da gramática tradicional.

Outra questão muito interessante de avaliar, são os nomes pessoais e formas de tratamento em português. Como Caldas (2007) exemplifica:

[...] podemos verificar aspectos interessantes que ainda não foram mudados no Brasil. Apesar das mulheres brasileiras transmitirem a seus filhos um de seus sobrenomes, na maioria dos casos, é o

sobrenome do pai que é transmitido. Também significativa é o fato de que, no Brasil, o filho ou neto de José Silva e Maria Souza Silva poder ser chamado de José Silva Filho/Junior ou Neto. A filha de Maria Souza Silva não poderia, no entanto, ser chamada nem de Maria Souza Filha nem de Maria Souza Silva Filha. Por isso, então, a palavra 'Neta' após um nome completo feminino é totalmente inaceitável. As denominações 'filho' e 'neto', desta forma excluem completamente o nome da mãe e da avó. Mulheres, no entanto, não excluem de seus sobrenomes sua ascendência masculina e é, portanto muitas vezes difícil descobrir sua ascendência feminina. (p. 235).

De acordo com Caldas (2007), a base teórica da deficiência na linguagem feminina seria porque apontava para uma dicotomia binária entre homens e mulheres, visto que as mulheres eram deficientes linguisticamente, por terem sido socializadas como mulheres, sem direito a educação escolar muitas vezes. E foi na década de 80, que segundo Caldas (2007), algumas linguistas da época questionaram os conceitos gramaticais como masculinos.

Há termos masculinos que são usados para denominar além dos homens, as mulheres, gerando um sexismo genérico, por exemplo nas falas a seguir: “como estão seus filhos”, mesmo se a maioria desses “filhos” fossem meninas, ainda assim o termo masculino é que predominaria. Ou se alguém chegasse em uma sala e se só tivesse um homem e o restante fosse vinte mulheres, e a pessoa avistasse esse homem, ela iria dizer: “Bom dia a todos!”, sendo que chega a não fazer muito sentido, devido a maioria serem mulheres.

Dessa forma, a explicação dada à escolha das palavras masculinas ou com terminações em (o) é a seguinte: o feminino não poderia ser utilizado devido ao gênero masculino denotar um entendimento de que se trata de homens e mulheres, e ao utilizar o feminino para ambos (homens e mulheres), denotaria apenas mulheres, pois, esse gênero gramatical carrega marca semântica do feminino e o masculino não carregaria, uma vez que abarca o gênero humano como um todo (MADER 2015). Mas, a pergunta após essa justificativa seria, por quê?

Essa explicação do masculino genérico ser um gênero não marcado vai perdendo seu fundamento apresentando alguns problemas. Conforme Mader (2015) discorre,

- a) nem sempre o masculino é empregado genericamente, mas em algumas línguas e em alguns contextos é o feminino que cumpre essa função;
- b) nem sempre o masculino permite uma interpretação genérica, ou permite tanto uma interpretação genérica quanto uma específica (de acordo com a intenção de quem profere o enunciado), e mesmo quando aparentemente possibilita uma interpretação genérica, esta tende para o masculino específico; c) esta explicação baseada no conceito de “marca” é uma simples descrição tautológica, desprovida de poder explicativo. (p. 22).

Nesse contexto, (MADER 2015) retrata que da mesma forma que há o masculino genérico, também poderia haver o feminino genérico, uma vez que há línguas em que é o feminino que cumpre a função de geral. Nesse sentido, é possível afirmar que não há justificativa coerente para uso do masculino genérico.

Dessa forma, sabe-se que o masculino, é masculino e não neutro, nem feminino é muito menos genérico. Além do mais, a gramática não afirma em nenhum momento que o masculino seja genérico, incluindo o feminino. Tampouco que serve para nomear o feminino; ou substantivos sobrecomum e epiceno justifiquem o uso do masculino para feminino. E não se percebe o neutro em nenhum momento como forma de representar um grupo heterogêneo ou diferentes (FRANCO e CERVERA 2014). Ainda se tratando deste tema Franco e Cervera (2014) afirmam que:

Não há um acordo sobre concepção do gênero gramatical dos nomes substantivos entre as pessoas que estudam o português. É a tradição fixada pelo ideal linguístico de correção e pelo uso que determina o costume do masculino genérico. Quando a presidenta Dilma Rousseff transformou em lei a obrigatoriedade de expedir diplomas e certificados com a flexão de gênero correspondente ao sexo da pessoa diplomada, ao designar a profissão e o grau obtido, houve muita polêmica. (p. 33).



Dessa forma, gênero também pode significar classe, tipo e até espécie. É nesse sentido que o gênero gramatical requer de uma concordância de palavras referidas aos nomes. Pois, os e as falantes do português no Brasil têm a tradição do “certo e errado” internalizado, influenciando no uso do masculino como geral (FRANCO e CERVERA 2014). Por exemplo, no português, um nome masculino necessita de que os determinantes sejam flexionados no masculino, dessa forma também ocorrerá com nomes femininos. Concluindo que o gênero do nome determina o gênero da palavra, isso reflete na concordância sintática, o artigo deve obrigatoriamente concordar em gênero com o nome (MADER 2015). Ainda que se tenha várias classificações, como afirma Mader (2015), o gênero masculino é quem ocupa um espaço maior e especial na utilização da fala e da escrita.

É por isso que Mader (2015) ressalta em seu trabalho que as categorias de gênero na maioria das línguas nunca concordam com o que há no mundo real, visto que essas classes não parecem estar ligadas a nenhuma prática pela qual o gênero de um nome possa estar determinado.

Nesse sentido, o tradicional tem o objetivo de perdurar conceitos, experiências e até as práticas entre gerações, mas que pode extinguir-se se não for interpretada constantemente. E daí surgem os famosos dizeres: “sempre foi assim”. No entanto, Paul Ricoeur afirma: “uma herança não é um pacote fechado que se passa de mão em mão sem abri-lo, mas um tesouro de onde sacamos com as mãos repletas e que renovamos na operação mesma de sacá-lo”. Ou seja, a cada ano, cada pessoa que questiona ou que lê, essas tradições culturais, educacionais, políticas, etc., e que podem sofrer alterações, modificações, ocorrendo mudanças inevitáveis.

E com essas transformações é impossível a inexistência de pessoas que manifestem resistência em aderir ao novo e acompanhar as mudanças, quaisquer que sejam elas na sociedade. E nesta discussão não se poderia deixar de analisar a questão do gênero nas gramáticas, pois estas são instrumentos elitistas e que ditam as regras do bem falar e do bem escrever. A Gramática também possui sistema fechado e aberto.

MATERIAIS E MÉTODOS

215

Esta pesquisa é de cunho qualitativo, em que, “[...] O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. [...]” (PRODANOV e FREITAS, 2013, p. 70). Nessa abordagem, o ambiente é de suma importância na coleta dos dados, possibilitando adentrar na realidade que foi estudada. Prodanov e Freitas (2013) ressaltam que esse é um caso em que as questões que estão sendo estudadas no ambiente não sofrem nenhum tipo de manipulação pelo (a) pesquisador (a); a natureza seria a essência para colher os fatos; o foco principal a exploração de conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema investigado (GOMES, 2013). Partindo desta modalidade de pesquisa, é que se a considera totalmente qualitativa. O procedimento técnico empregado nesta pesquisa, ou seja, a maneira pela qual os dados foram obtidos, foi através da pesquisa de campo, que:

[...] utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procuramos uma resposta, ou de uma hipótese, que queiramos comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que presumimos relevantes, para analisá-los. (PRANDONOV e FREITAS, 2013, p. 59).

Adentrar no ambiente social da pesquisa possibilita grande relevância na execução e para finalização do trabalho, permitindo analisar os fatos que podem ser encontrados e de que maneira esses fatos ocorrem.

A forma para coleta de dados da pesquisa foi realizada através de entrevistas que, de acordo com Lakatos (2013, p.124), obtém uma “conversação efetuada face a face, de maneira metódica, que proporciona ao entrevistador, verbalmente a informação necessária”. Sendo que na entrevista houve conversação necessária para elaboração dos resultados. Desse modo, utilizou-se o tipo de entrevista despadronizada ou não estruturada. Conforme Marconi e Lakatos (2010) abordam, ao utilizar esse tipo



de entrevista, o pesquisador tem livre-arbítrio para “[...] desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão. Em geral, as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal” (p.180).

Os dados coletados nessa pesquisa não se resumem somente às entrevistas, mas também às observações feitas em sala de aula, através das apresentações de trabalhos pelos (as) estudantes, explanação de aulas pelos (as) docentes que, muitas vezes, em seus discursos invisibilizam a mulher.

Com o objetivo de esclarecer e descrever os fatores existentes que foram coletados, foi utilizada a técnica descritiva (PRONDANOV e FREITAS, 2013). Após recolhidos os discursos das entrevistas, eles foram transcritos e codificados para resguardar os sujeitos. Estes sujeitos estão assim categorizados: os (as) universitários e universitárias receberam a codificação: ACHF corresponde a Acadêmica do Curso de História Feminino. E ACHM correspondendo a Acadêmico do Curso de História Masculino. E docente, somente dois, PCLF correspondendo Professora do Curso de Letras Feminino, PCLM correspondendo a Professor do Curso de Letras Masculino, totalizando 12 pessoas entrevistadas, que foram enumerados levando o código de 1 a 12. No entanto, não foi utilizado para análise todas as pessoas entrevistadas, somente as mais pertinentes para as análises dos resultados da pesquisa.

Os eixos contidos no quadro teórico levaram em conta as leituras bibliográficas, os objetivos e as hipóteses da pesquisa. Já os eixos que constam nos resultados foram retirados baseados nas perguntas e respostas das entrevistas, levando em conta, também, as análises teóricas e a essência do conteúdo dos discursos. Para fundamentar os eixos teóricos dos resultados, foram utilizados só os discursos pertinentes e descartados os não pertinentes. O discurso de um mesmo entrevistado foi utilizado mais de uma vez, retirando fragmentos pertinentes ao que se estava se discutindo no eixo temático. Portanto, o objeto de análise desta pesquisa são os discursos das pessoas envolvidas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

216

1 LINGUAGEM NÃO SEXISTA NO CONTEXTO ACADÊMICO

O resultado da pesquisa acerca da linguagem não sexista é fruto de uma prática sexista e totalmente relacionada a sociedade patriarcal que ainda permeia na sociedade atual, incluindo a educação, como: religiosa, escolar e até na família. Desse modo, a educação que se recebe, independentemente do contexto, irá refletir por toda uma vida, se a pessoa pautada por essa educação sexista não se atentar para isso mais tarde. Uma vez que a forma como uma comunidade se expressa na sua linguagem mostra a percepção de mundo, os sentimentos, a ética e valores que a conduz refletirá na vida social e psicológica (ARAUJO e SILVA, 2014).

1.1 LINGUAGEM ACADÊMICA NOS EDITORIAIS, LIVROS E REVISTAS

O discurso das pessoas, dependendo de como está sendo usado, pode influenciar e causar impacto na vida dos/as cidadãos e cidadãs. E esse discurso poderá ser a representação de uma determinada comunidade ou sociedade (FIGUEIREDO, 2006). E no universo científico e acadêmico a presença da mulher tem se tornado cada vez mais forte. E por esse motivo, muitas delas passaram e passam a questionar a invisibilidade que é dada a elas através da linguagem. (MATOS 2002). Atualmente já se percebe a inclusão de dois gêneros em publicações de artigos, resumos, livros didáticos e em algumas revistas, visto que antigamente pouco se percebia ou nem se via a presença de masculinos e femininos em substantivos ou adjetivos utilizados para homens e mulheres.

Dessa forma, mediante a pesquisa de campo realizada na unidade acadêmica, foi perceptível nos discursos acadêmicos/as que a maioria deles/as não se atenta muito para essa linguagem em livros, revistas, etc., como assim dizem as pessoas entrevistadas:



- **(ACHF¹)**: “não é preciso tanto esforço para perceber uma linguagem machista”.
- **(ACHM²)**: “nos livros, artigos e até mesmo nos trabalhos não acadêmicos, percebemos que a mulher sempre estar em posição subalterna ao homem”.
- **(PCLF³)**: “ainda não visualizo uma preocupação sobre usar uma linguagem não sexista nos trabalhos acadêmicos e artigos científicos, apenas os/as pesquisadores/as que são realmente dessa área de estudos de gênero que se preocupam com essa escolha de um vocabulário não sexista. E alguns e algumas pesquisadores/as de outras áreas estão começando a acordar para esse tipo de linguagem. Mas, eu ainda acho algo muito iniciante”.

Através dos discursos acima, fica claro que os/as acadêmicos/as e professores/as pesquisadores/as ao serem atentados/as e devido aos seus estudos para essa problemática percebem a invisibilidade que é dada e como é tratada a figura da mulher, usando um discurso excludente e até irredutível. Sendo que as pessoas que visam inserir esse discurso não discriminatório, seja na linguagem escrita ou oral, só desejam uma construção e confirmação de identidade, crendo estar ameaçada (BARROS, 2015).

1.2 LINGUAGEM NÃO SEXISTA NA ORALIDADE E NA ESCRITA

A língua não é algo que se aprende ou que se ensina, mas sim uma expressão cultural, social e até histórica; é diversificada, uma vez que podem haver mudanças de uma língua para outra. E essa mudança pode, inclusive, se refletir na maneira de pensar, de falar e escrever das pessoas (FRANCO e CERVERA, 2014).

O fato de muitas pessoas sentirem dificuldades de inserir em sua fala ou escrita a linguagem não discriminatória é marcada pela educação com práticas sexistas desde a infância. Dessa forma, muitos/as dos/as entrevistados/as deixaram isso bastante claro. Conforme se demonstra nos discursos abaixo que corroboram as dificuldades existentes para inserir a prática não sexista da linguagem:

- **(ACHM²)**: “crescemos sabendo o papel do homem e da mulher na sociedade, ou melhor, qual deveria ser o papel. E quebrar essas barreiras ditadas pelos costumes não é tão fácil quanto parece”.

- **(ACHF¹)**: “é complexo, pois em nossa formação preponderou uma linguagem única que coloca o gênero masculino de forma predominante. Então já está enraizado, mas pode-se mudar”.

- **(PCLF³)**: “não sinto dificuldade, inclusive eu estou sempre observando isso na sala de aula, quando eu observo alunos/as falando algo que, as vezes em um tom até de brincadeira, sem intenção de ofender, mas que de alguma forma existe uma discriminação. Eu sempre tenho uma preocupação de corrigir, me corrijo também porque as vezes por força do hábito, expressões populares que a gente utiliza são expressões discriminatória, não apenas em relação a mulher, mas em relação a todas as minorias e todos os grupos segregados historicamente. Então eu tenho essa preocupação e não sinto dificuldade, mas de vez em quando, quando caio nas minhas armadilhas eu me corrijo, procuro sempre está atenta”.

- **(ACMF⁴)**: “Com certeza, por que já é uma cultura, é um costume, a gente sempre fala que “o homem descobriu” “o homem é autor daquilo”. Acho que até mesmo a gente quando vai falar, ou algum artigo, algumas descobertas feitas antigamente, sobre fórmulas, sempre a gente fala o nome masculino, uma forma masculina, emprega uma forma masculina na hora de pronunciar”.

Como se pode observar em todos os discursos acima as pessoas entrevistadas mostram a dificuldade da inserção da linguagem não sexista nos mais diversos contextos, inclusive, na faculdade. O discurso da entrevista (PCLF³) confirma que existe, ainda que sem intenção de discriminar a mulher, um discurso que discrimina e acarreta a invisibilidade da mulher nas diversas linguagens. As dificuldades que os/as entrevistados/as sentem em inserir a linguagem não sexista na fala ou escrita só corroboram as afirmações das autoras Franco e Cervera (2014) como já discutido anteriormente. E as autoras ainda ratificam dizendo que essa problemática sexista só perpetua por estar interligada a fatores ideológicos, nos quais a sociedade se apega, trazendo essa resistência na compreensão de muitas mudanças que ocorrem e continua ocorrendo no mundo (FRANCO e CERVERA, 2014).

2 A LINGUAGEM NA COMUNICAÇÃO ENTRE HOMENS E MULHERES

Pode-se se dizer que uma das mudanças mais marcantes que aconteceu na sociedade foi a transformação que ocorreu nas relações entre homens e mulheres. Destacando aqui o papel da mulher na sociedade, ou seja, a presença dela em diversificadas instâncias, acarretando cada vez na visibilidade feminina (MATOS, 2002). Mediante isso, pode-se dizer que a linguagem também é muito influente na comunicação entre homens e mulheres, uma vez que essa linguagem pode causar discriminação relacionada a ambos os sexos, visto que é evidente a figura da mulher nos dias atuais nas mais diversas instâncias que compõem a pirâmide social. Dessa forma, os gêneros possuem grande predominância na construção da comunicação social entre eles e elas, pois a igualdade em todos os sentidos proporciona e ajuda na identidade das pessoas. Neste sentido, a linguagem não sexista é questão de valorização das pessoas, sejam homens ou mulheres (MORAES e SOUZA, 2016).

2.1 LINGUAGEM NÃO SEXISTA NOS TRABALHOS ACADÊMICOS DO CEST

De acordo com as entrevistas realizadas e observações feitas em sala de aula, nas apresentações, palestras e publicações, nota-se a necessidade em abordar mais sobre essa temática e inclusive sobre o movimento feminista, já que muitas pessoas sequer ouviram falar sobre o assunto, e se já ouviram não sabem explicar com propriedade do que se trata.

As pesquisas realizadas no Centro de Estudos Superiores de Tefé (CEST) tornaram mais evidente que, por mais que na universidade o ser humano vai mudando as suas concepções e ampliando seus horizontes intelectuais, é perceptível que muitas pessoas não têm conhecimento sobre a temática. Realidade que foi comprovada durante as entrevistas com relação as apresentações de trabalhos orais e escritos em sala de aula e nos eventos que ocorrem no CEST, no que concerne ao emprego da linguagem não sexista. Como se pode perceber nos discursos dos/as entrevistados/as:

- **(ACMF4):** “nas apresentações continua sendo utilizada uma linguagem sexista, mas assim, não tanto como antigamente. Acho que agora já está conseguindo inserir mais uma forma feminina da abordagem relacionada mulher”.

- **(AMSC.M5):** “não, acho que ainda precisa mudar muito. Agora no mestrado, por exemplo, essa questão acaba que se tornando um pouco mais normal, de ver uma linguagem inclusiva, não sexista, que fale sobre gênero, identidade. Isso no mestrado a gente consegue ter uma proximidade maior, mas dentro da graduação, na minha experiência de graduação, não tive isso, e tenho muitos/as colegas aqui nos CEST que são da graduação, da qual eu também não percebo isso na linguagem deles/as, não percebo nos trabalhos. Então eu acho que isso ainda precisa mudar bastante. E isso é uma questão de ausência de discussão, ausência de trabalhos, debates. Se você for falar para alguém, para outras pessoas talvez da graduação, “a linguagem não sexista”, as pessoas vão ficar sem saber o que é. Pois, elas não sabem o que é, não conhece o conceito. Mesmo como você me perguntou em outra questão, se isso estava relacionado somente a questão feminista. Tem gente que não sabe nem o que é o feminismo ainda. Então são questões que por mais que estejam fazendo parte das discussões, dentro da academia, também nos âmbitos sociais, mas ainda são tímidas, são em locais fechados, restritas. E precisa-se criar um debate maior para que essa linguagem comece a fazer parte, não só dentro da academia, mas também no social”.

Conforme afirma **(AMSC.M5)** em seu discurso, destacando que durante a sua graduação não havia percebido em momento algum a discriminação contra a mulher através da linguagem, mas ao adentrar no mestrado em que houve discussões, voltadas inclusive, para a questões de gênero e a visibilidade feminina, pôde ter mais proximidade com a temática. E dessa forma, as respostas do entrevistado e da entrevistada corroboram com as afirmações da autora, que dizem que há muitos estereótipos que rodeiam



a sociedade relacionada a temáticas que tenham qualquer tipo de ligação com o movimento feminista, e no que se refere a linguagem não sexista, pois antes das pessoas buscarem ter conhecimento sobre o assunto já fazem maus julgamentos e isso ocasiona até em bloqueio nas pessoas quando diz respeito a temática, devido aos preconceitos (SORJ, 2005).

A comunicação entre homens e mulheres, mulher e sociedade, chega até ser incoerente, visto que aos olhos de algumas pessoas da sociedade, “endeusam” a mulher quando querem se referir a elas com relação a aspectos físicos, mas também a inferiorizam e as subjagam (GAMA, 2013).

3 INFLUÊNCIA DO MOVIMENTO FEMINISTA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Com o passar dos anos, décadas e séculos, as mulheres foram ganhando cada vez mais destaque em indeterminados contextos de trabalhos e de estudos devido a lutas por direitos iguais. Pode-se dizer que, atualmente, a situação atual da mulher está cada vez mais ganhando vigor, mas que essa luta por direitos iguais ainda não encerrou. A mulher deixou de ser apenas um ser para procriar, cuidar da casa, da família, estando limitada a circular por determinadas esferas para ser o que ela quisesse ser e estar aonde tivesse vontade (NASCIMENTO, 1997).

É válido ressaltar que muitas transformações que ocorreram e que continuam ocorrendo na sociedade, com relação ao papel da mulher, é mérito de mulheres que perceberam sua situação e que não poderiam mais aceitar tamanha desigualdade.

Por isso, pode se dizer que a linguagem não sexista é mais um dos questionamentos feitos por mulheres, já que a mulher está adentrando cada vez mais em contextos científicos e até percebendo que a linguagem não lhe está dando a devida visibilidade, pois a linguagem constrói a identidade das pessoas (FRANCO e CERVERA, 2014). Essas afirmações reforçam as respostas de alguns entrevistados e algumas entrevistadas com relação ao feminismo. Como assim descrito abaixo:

219

• **(PCLF³)**: “acho que essa questão da linguagem não sexista, ela surge com a importância do movimento feminista sim, foi o movimento feminista que levantou essas bandeiras de direitos iguais, de buscar sempre igualdade nas relações de trabalho, nas relações de poder e também na linguagem, porque a nossa língua é símbolo de poder também. Então no momento que a gente privilegia também o gênero feminino na nossa linguagem, nós estamos também dando direitos iguais para mulher nesse sentido de dar uma visibilidade. E é claro que a partir disso vai acompanhar uma evolução do mundo moderno, então o feminismo levantou a bandeira e o feminismo é que briga por essa igualdade em todas as esferas, em todas as relações e acho que é importante enfatizar a importância do movimento feminista para essa causa das mulheres e combater essas violências de gêneros que ocorrem nas falas das pessoas de homens e mulheres, porque existem muitas mulheres que se apropriam de uma linguagem machista e usam como se fosse a coisa mais comum do mundo”.

• **(ACBM6)**: “Na sinceridade, eu acho que é uma forma de mostrar que as mulheres estão aí né e que sabe que o mundo é muito machista né! Querendo ou não a gente tem estereótipos. Tem que quebrar ainda esse paradoxo, é um pouco complicado isso. Mas, eu acho importante. Assim como eu acho importante ter as cotas, como por exemplo tem o vestibular né, é necessário esse tipo de atitude na verdade. Tem coisas que devem ser trabalhadas dentro da universidade e dentro de escolas”.

A partir dos discursos é visível que tanto homens quanto mulheres, no caso acima, ressaltam a importância do movimento feminista perante as conquistas e as lutas na sociedade, já que a linguagem possui um grande papel na socialização de gênero na sociedade (FRANCO e CERVERA, 2014). E muitos homens já começam a perceber a importância do papel da mulher na sociedade. As pessoas que se identificam com o discurso não sexista, às vezes, sentem-se excluídas por compartilhar destas ideologias (BUENO, 2015). É mais ainda visível no discurso da entrevistada (PCLF³), que ressalta a importância das feministas, uma vez que elas saíram às ruas para lutar em prol de igualdade. E a atenção dada para a visibilidade da mulher através da linguagem é mérito, também, do grupo feminista, visto que as mulheres têm lutado e continuam lutando cada vez mais por sua visibilidade social. E se começa a perceber que



a linguagem sexista não tem conexão com sua identidade ou que não a representa, por isso ocasiona conflitos sociais, culturais e linguísticos, já que a utilização correta de gênero masculino e feminino determina o papel de ambos nos contextos: social, político e cultural (MORAES e SOUZA, 2016).

4 LÍNGUA E LINGUAGENS E SEU PAPEL NA VISIBILIDADE FEMININA

A linguagem está introduzida em um contexto de construção e perpetuações de relações de poder que refletem na maneira como as pessoas e os grupos são considerados (CINTRA e SOUZA, 2017). É nesse sentido que as autoras chamam atenção para o caso da Língua Portuguesa e para outros idiomas indo-europeus. Segundo elas, a língua possui uma estrutura gramatical binária. No entanto, o uso do gênero masculino é utilizado com o intuito de englobar o gênero feminino.

• **(AMSC.M5):** “[...] acho que ainda precisa mudar muito. Agora no mestrado, por exemplo, essa questão acaba que se tornando um pouco mais normal, de ver uma linguagem inclusiva, não sexista, que fale sobre gênero, identidade [...]”.

Pode-se observar que as análises das autoras convergem para o discurso acima, ou seja, na estrutura da língua ocorre a negação da feminização, invisibilizando não só as mulheres, como também as mudanças socioculturais em busca da igualdade (CINTRA e SOUZA, 2017). É neste sentido, que as autoras apresentam discussão crítica em torno do gênero masculino utilizado nos mais diversos contextos linguísticos, inclusive nas gramáticas e livros didáticos, como forma de abranger o sexo feminino.

As autoras insistem na inclusão das mulheres em determinadas posições na sociedade, como forma de retirá-las do anonimato profissional e/ou acadêmico-científico e, por conseguinte, em sua capacidade de gerenciar e/ou criar sua independência e empoderamento social. E essa inclusão é marcada, também, pelo uso da linguagem, como consta no discurso abaixo:

• **(AMSC.M5):** “no geral acho muito machistas, [...] essa questão da linguagem se cristalizou de forma muito machista, a gente é machista e as vezes a gente nem percebe, e não só homens mas as mulheres também, por uma questão de ter se cristalizado no uso da linguagem”.

220

Observa-se nesse discurso que a cristalização do uso do gênero masculino com o intuito de englobar o feminino, acontece imperceptivelmente. E como pode acontecer dessa forma se quando buscamos uma palavra no dicionário, vem especificado o significado de uma palavra, a classe gramatical seguida do gênero e seus diversos significados. Por exemplo:

1º Caso: advogado s.m. 1. Formado em direito; 2. O que defende em juízo. 3. (fig.) O que intercede por outrem; defensor, patrono, mediador. (KURY, 2001, p. 24)

2º Caso: homofóbico, ca {ho-mo-fó-bi-co, ca} Adj. Da homofobia ou relacionado a essa aversão aos homossexuais ou à homossexualidade. (RAMOS, 2011, p. 444)

Como se observa, nos dicionários mais antigos não há preocupação com a linguagem não sexista, como no segundo caso. No entanto, encontrou-se dicionários que já utilizam a linguagem não sexista; o segundo caso. A partir destas análises, pode-se dizer que já existe, ainda que em menor grau, a preocupação com o uso da linguagem que especifique o gênero masculino e o gênero feminino. Logo, pode-se afirmar que na Língua Portuguesa não existe o neutro e que, tampouco, o gênero masculino abarque ortograficamente e semanticamente o gênero feminino.

Dessa forma, a conclusão a que se chega é que a língua, enquanto sistemas de regras e signos linguísticos, exclui a mulher da representação do real. Um exemplo prático é quando em determinado espaço há cinco pessoas, e apenas uma é do sexo masculino. E o (a) locutor (a) se refere utilizando o termo “senhores”. E se ao contrário, o (a) locutor (a) utilizasse o termo “senhoras”, único homem existente se sentiria incluído?

Essa prática linguística comprova que o uso do termo feminino quando existe gênero masculino, o homem logicamente se sentirá excluído. Então, porque a mulher vai se sentir incluída quando o (a) locutor (a) utiliza um termo masculino com a intenção de generalizar? É neste aspecto que se discute



o emprego da linguagem não sexista nos mais diversos contextos para, desta forma, o discurso não invisibilizar a figura da mulher.

- **(ACHM2)**: “[...] para dar visibilidade feminina na linguagem é acabar com o preconceito, entender a importância feminina ao longo da história e como ela não foi valorizada permitem um leque de opções que poderia abrir caminhos para outras possibilidades”.

- **(ACHF1)**: “[...] na prática educativa é um bom começo para introduzir essa linguagem que não priorize só um gênero”.

- **(ACMF4)**: “[...] procurar inserir na fala ou escrita, tanto homem quanto mulher, de forma geral, não pegando só “ela” ou “ele”, mas sim a humanidade, as pessoas”.

No caso específico da entrevistada **(ACMF4)**, há uma realidade que corrobora as análises até aqui feitas sobre a questão da invisibilidade da mulher, pois, segundo seu relato, trata-se de uma turma com quatro estudantes, sendo que três são mulheres e apenas um homem. Ainda assim, elas são tratadas como minoria através das expressões linguísticas utilizadas pelos professores, que são em maioria, pois só existe uma professora.

Partindo das análises sobre a questão da linguagem não sexista nos discursos dos sujeitos entrevistados e nas análises de autores e autoras, pode-se dizer que a construção dos discursos, em sua maioria, invisibilizam a mulher. Inclusive há línguas cujos nomes são classificados em gêneros gramaticais baseados em critérios semânticos, como é caso do Inglês, por exemplo: “The teacher”, que é utilizado tanto para homens quanto para mulheres. Porém há aquelas línguas classificadas por critérios morfológicos e fonológicos e semânticos, como o português (MADER, 2015).

4.1 PRÁTICAS PARA O USO DA LINGUAGEM NÃO SEXISTA

Viu-se até aqui discussões e análises acerca do emprego da linguagem não sexista em diversos contextos. Baseado em estudos feitos pela UBI, cuja vertente principal é: “[...] compromisso é a promoção do uso não sexista da linguagem e de uma imagem da instituição de visibilidade igualitária de mulheres e homens. (2009, p. 2). Em vista disso considerou-se importante apresentar um quadro cujos resultados são dos trabalhos de pesquisa da Universidade da Beira Interior (UBI) em que mostra esta prática:

221



Tabela 1

Amostra de alternativas para uso da linguagem não sexista

Utilização de duas formas	
Utilizar	Em vez de
os alunos e/ou as alunas	alunos
filhas e/ou filhos	filhos
mãe e pai	pais
trabalhadores e trabalhadoras estrangeiras ou trabalhadoras e trabalhadores estrangeiros	trabalhadores estrangeiros
o pai solteiro e/ou a mãe solteira	os pais solteiros

Emprego de barras
o/a docente a/o presidente os/as estudantes a/o chefe de departamento E a/o cidadã/o o/a tutor/a a/o funcionário/a o/a diretor/a a/o médica/o o/a beneficiário/a a/o aluna/o

Substituição por palavras que abarquem todo/as

Utilizar	Em vez
a pessoa que requer	o requerente
as pessoas interessadas	os interessados
a população da Covilhã	os covilhanenses
Coletivos ou termos abstratos ou nomes representando instituições/organizações	
Utilizar	Em vez de
a coordenação	o coordenador
a direção	o diretor
o pessoal da limpeza	as empregadas de limpeza
a autoria	o autor
a delegação	delegado
o pessoal de investigação	os investigadores
o pessoal técnico	os técnicos
à direção geral	exmo. Sr. Diretor-Geral
família Silva	sr./a Silva
à presidência do conselho de gestão	exmo. Sr. Presidente do Conselho de gestão

Substantivos de dois gêneros, não precedidos de artigos

Utilizar	Em vez de
requerente	o requerente
utente	o utente
jovens e seniores estão sempre de acordo	os jovens e os seniores estão sempre de acordo
Outras expressões	
Utilizar	Em vez de
filiação	filho de
data de nascimento	nascido
local de nascimento naturalidade	nascido em
o povo português, a nação portuguesa	os portugueses
o corpo discente	os alunos
o corpo docente	os professores
reunião de responsáveis	reunião de pais

a cidadania	os cidadãos
os direitos humanos, os direitos das pessoas	os direitos do homem
a pessoa	o indivíduo
consumo	consumidores
ser humano, a humanidade	homem
as famílias	familiares
pessoal, pessoas trabalhadoras	trabalhadores

Fonte: livro de Abranches, Graça (2009). Guia para uma Linguagem Promotora da Igualdade entre Mulheres e homens na Administração Pública, Lisboa, CIG, Coleção Trilhos Da igualdade.

Os estudos bibliográficos, o processo da coleta de dados e suas respectivas análises comprovaram as hipóteses levantadas neste trabalho. Os eixos e subeixos temáticos tanto no quadro teórico quanto nos resultados analisam a importância de ver o papel da mulher na sociedade sem discriminação ou preconceitos. E este processo, como foi demonstrado nos resultados, começa pela utilização de uma linguagem não discriminatória, ou seja, evitando-se uma linguagem sexista. Pois, como foi discutido nos estudos teóricos e demonstrado nos discursos dos entrevistados e das entrevistadas, o empoderamento da mulher se dará a partir de mudanças linguísticas, culturais, sociais, políticas, religiosas, etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao adentrar nesta temática, tornou perceptível sua complexidade e o preconceito que gira em torno dessa problemática, pois, foi notório por parte de algumas pessoas da comunidade acadêmica uma discriminação com o tema. Além do mais, deixou visível que a sociedade é muito apegada ao tradicionalismo, e tem uma determinada resistência ao deparar-se com discussões que saiam da sua zona de conforto. Nesse sentido, as pessoas acabam que até desrespeitando as outras pessoas que possam ter o ponto de vista diferente. Uma vez que, algumas pessoas puderam perceber a falta de visibilidade que estava sendo dada a mulher, principalmente através de sua própria língua. Visto que na língua portuguesa, o gênero masculino é tido como universal, impondo ao gênero feminino embutir-se ao termo masculino (BUENO, 2015). Por trás de uma língua podem ser levantadas várias questões sócio-políticas e até muito sérias, pois, muitas das vezes, a mulher é depreciada e até excluída linguisticamente, como se sua própria língua estivessem as subalternando como ser humano (CALDAS, 2007).

223

Devido à complexidade da temática, foi um pouco dificultoso achar trabalhos que abordassem sobre ela, por isso, para embasar o trabalho utilizou-se mais artigos. Poucos livros foram usados, devido ao difícil acesso.

Neste sentido, o processo de observação ocorreu na universidade, nas discussões, eventos, etc., que ocorriam no Centro de Estudos Superiores de Tefé (CEST). Os encontros para realização das entrevistas foram realizados na unidade acadêmica, mediante a disponibilidade das pessoas. Por parte dos (as) discentes, o encontro com eles (as) foi de fácil acesso, mas com docentes foi mais difícil, devido as suas ocupações. Inclusive, alguns e algumas docentes não receberam a sugestão de entrevista com interesse, descartando a possibilidade de disponibilidade, ao se deparar com a temática.

Ao escolher a temática, pensava-se que o assunto se tratava de uma outra coisa, como, sem saber o porquê de não sexismo, mas ao iniciar as leituras sobre o assunto percebeu-se que a abordagem da temática ia mais além do conhecimento que se tinha. E mediante as orientações dada, até a pesquisa seguiu para o caminho que proporcionou mais reflexão sobre o assunto.

Portanto, abordar sobre essa temática em diversificadas instâncias proporciona uma discussão complexa, proporcionando adentrar na temática com outro olhar. Além do mais, possibilitará a, práticas não discriminatórias, uma vez que na língua portuguesa há termos que se tornaram comuns, mas que não é de fato, apenas internalizou-se nas pessoas, na cultura e, na linguagem, etc. Por isso, falar sobre linguagem não sexista torna-se importante para proporcionar uma reflexão sobre uso da linguagem. Inclusive, os estudos da pesquisa podem dar continuidade a um estudo mais abrangente. Desse modo, as hipóteses que permeavam a pesquisa, foram todas comprovadas, possibilitando resultados concisos sobre a realidade estudada.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Ana Carla Faria Alves, ALVES; Ana Karina da Silva. **As trajetórias e lutas do movimento feminista no Brasil e o protagonismo social das mulheres.**
- AMORIM, de Teixeira Linamar. **Gênero e Movimentos Sociais.** Id. II Simpósio Gênero e Políticas Públicas. Universidade estadual de Londrina. 2011.
- ARAÚJO, Tanilda das Graças; SILVA, Félix da Silva. **A Linguagem Não-Sexista.** 2004.
- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso:** por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial. 2017.
- BARROS, de Pessoas Diana. **Intolerância, preconceito e exclusão.** São Paulo: Contexto, 2015
- BUENO, Ana Lúcia Dacome. **A produção do sexismo na linguagem:** gênero e poder em dicionários da língua portuguesa. Simpósio Internacional de Educação Sexual: Feminismos, identidade de gênero e políticas públicas. Universidade Estadual de Maringá. 2015.
- CABRAL, Francisco; DIAZ, Margarita. **Relações de Gênero.** Gráfica e editora Ltda. Belo Horizonte: 1998.
- CALDAS, Rosa Carmen. **Caro Colega:** Exclusão linguística e invisibilidade. University of Birmingham. Inglaterra. 2007.
- CAMARGO, Monica Hermini. **Versões do Feminino:** Virginia Wolf e a Estética Feminista. São Paulo. 2001.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Identidade linguística, identidade cultural:** uma relação paradoxal. São Paulo. 2015.
- CINTRA, Pastore Júlia; SOUZA, de C. Barbosa Thaís. **Manual de Linguagem Inclusiva.** 2017.
- CORREA, Alves Simone Vanisse. **Gestão Escolar e Gênero:** O Fenômeno do Teto de Vidro na Educação Brasileira. Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2010.
- DESLANDES, Suely; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Pétropolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- FIGUEIREDO, Débora Carvalho. **Discurso, gênero e violência:** uma análise de representações públicas do crime de estupro. Rio Grande do Sul: 2006.
- FRANCO, Paki Venegas; CERVERA, Julia Pérez. **Manual para o uso não sexista da linguagem.** Rio Grande do Sul. 2014.
- FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas e Técnicas para o Trabalho Científico:** Explicação das Normas da ABNT. -17. Ed. –Porto alegre: Dáctilo Plus, 2015.
- _____. **Normas e Técnicas para o Trabalho Científico:** Explicação das Normas da ABNT. -17. Ed. –Porto alegre: Dáctilo Plus, 2016.
- GAMA, Barreto Sá Maria. **A Luta Feminista e a Busca pela Igualdade de Gênero.** Distrito federal. 2013.
- HAWAD, Feres Helena. **O paradoxo da linguagem não sexista.** Rio de Janeiro: 2013.
- KURY, Adriano da Gama. **Minidicionário da língua portuguesa.** São Paulo: FDT, 2001.
- LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do Trabalho Científico:** procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7 ed- 8. Reimpr. São Paulo: Atlas. 2013.
- LESSA, Patrícia. **A fabricação dos tecno-bio-corpos e a produção do sexismo na linguagem.** Relatório final de pós-doutorado. Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ: 2011.
- MADER, Colaço Ribeiro Guilherme. **Masculino Genérico e Sexismo Gramatical.** Florianópolis: 2015.
- MATOS, Maria Izilda. **Da invisibilidade ao gênero:** percursos e possibilidades nas Ciências Sociais contemporâneas. São Paulo: 2002
- MORAES, de Castro Amorim Maria de Fátima; SOUZA, Cruz Fátima. **Linguagem e Ideologias no Contexto de Sala de Aula.** Interfaces Culturais: aspectos linguísticos, identidade gênero textuais e ideologias. / MORAES, de Castro Amorim Maria de Fátima.
- SOUZA, Silva Denir (organizadoras). – Curitiba: CVR, 2016.
- NASCIMENTO, Dias Filomena Maria. **Ser Mulher na idade média.** Brasília: 1997.
- OLIVEIRA, de Rodrigues Paula Láis; CASSAB, Antonia Latif. **O movimento Feminista:** algumas considerações bibliográficas. 2014.



- PINTO, Céli Regina Jardim. **Feminismo, história e poder**. Curitiba: 2009.
- PRODANOV, Cristiano Cleber; FREITAS, Cesar Ernani. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas de Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul. Brasil. 2013.
- RAMOS, Rogério de Araújo. **Dicionário didático de Língua Portuguesa**. São Paulo: Edições SM, 2011.
- ROSEMBERG, Fúlvia, MOURA, de Cardoso Neide; SILVA, Paulo Vinicius. **Combate ao Sexíssimo em Livros Didáticos: Construção da agenda e sua crítica**. 2009.
- SORJ, Bila. **O estigma das feministas**. Rio de Janeiro. 2005.
- UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR. **Manual de Imagem Institucional Igualitária da UBI**. Covilhã- Portugal: 2017.
- WAAL, Daiane Van Der. **Gramática e o ensino da língua portuguesa**. Curitiba: 2009.

5 O LETRAMENTO NA IDADE ADULTA: PERDAS E GANHOS

SOUZA, Sildilene Sabino de³⁸²MORAES, Maria de Fátima Castro Amorim de (Orientadora)³⁸³

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos- EJA é definida pelos autores pesquisados como uma modalidade de ensino destinada a jovens e adultos que não tiveram acesso, ou que, por algum motivo, não puderam concluir o ensino na idade própria. É um curso ofertado a jovens a partir dos 15 anos de idade, pela secretaria de educação, nas formas presencial ou a distância. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394, de 1996, no artigo 37, evidencia preocupação em garantir a continuidade e acesso aos estudos por aqueles que não tiveram oportunidade em idade própria. O parecer da Câmara de Educação Básica- CEB/2000 regulamentou “As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos” (CEB nº 11/2000, aprovado em 10 de maio de 2000), preconiza que a EJA então não possui mais a função de suprir somente a escolaridade perdida, mas sim a função reparadora, qualificadora e equalizadora, e é garantida dessa forma na legislação. A EJA apresenta muitos desafios, principalmente por ser uma alternativa para minimizar o problema de exclusão social.

A opção pelo tema surgiu através de um curto período de experiência na modalidade de ensino EJA; ou seja, através do estágio supervisionado I e II; percebeu-se a força de vontade de muitos estudantes, em sua maioria senhores (as) de meia idade, trabalhadores e chefes de famílias que em seu cotidiano enfrentam uma árdua caminhada e por algum motivo acabaram deixando de estudar por anos, e que hoje decidiram voltar a frequentar a escola. Sabemos que mesmo que tenham passado muitos anos fora de sala de aula os alunos não pararam de aprender, continuaram aprendendo no decorrer da vida e com as experiências vividas, apenas se afastaram da aprendizagem sistemática que é na escola.

226

A EJA é um programa educacional que exerce papel importante na sociedade. Pretende resgatar, através de novos paradigmas formatados para o ensino e aprendizagem dos sujeitos, as noções de cidadania que possibilitem sua inclusão social, a garantia de seus direitos, sua força emancipatória e o poder de intervir no seu meio social para, assim, ter socializado o conhecimento, a cultura e os bens culturais de acesso amplo, negados a este público. (BRITO, 2011).

Estudos feitos por diferentes autores sobre a EJA apresentam visões que diferenciam tanto do ponto de vista de sua gênese quanto ao lugar que ela ocupa hoje na Educação Nacional.

Alguns autores são otimistas e definem a EJA como uma etapa avançada e inovadora da Educação de Adultos, que na sua última fase era denominada de Ensino Supletivo; já outros pesquisadores dessa modalidade, veem a EJA como um retrocesso no processo educativo que se destina a fazer da escola também um lugar para aqueles que dela foram excluídos na idade própria estabelecida pela legislação para cursar os níveis fundamental e médio, apenas para se dar cumprimento aos direitos assegurados pela Constituição Federal. (BRITO, 2011).

Em virtude da necessidade e outros obstáculos, muitos alunos optaram por parar de estudar e continuar tendo uma aprendizagem sistematizada e significativa. A maioria sempre retoma os estudos após anos fora de sala de aula e, ao retornar, deparam-se com inúmeras inovações no sistema de aprendizagem escolar, a começar pelos colegas de turma que muitos são jovens e adolescentes; a dura decisão de chegar

382 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.

383 Estudou Magistério; Especialização em Psicopedagogia, pela UFRG; Doutora em educação, pela Universidade de Valladolid – UVa – Espanha, título convalidado pela UFC; concursada na área de Linguística, Comunicação e Expressão e Língua Portuguesa, na UEA/CEST; grupos de pesquisa: Educação, Sociedade e Cultura no contexto do Médio Solimões; Trabalho, Mulheres e feminismo na Amazônia – MIRANTE; linhas de pesquisa: Mulheres, linguagem e identidade na Região Amazônica; Formação de professores, pluralidade cultural e práticas pedagógicas no contexto do Médio Solimões. Coordenadora de área do PIBID/CAPES. Email: fatimabr2005@hotmail.com; mmoraes@uea.edu.br



do trabalho árduo e ainda ir à escola na busca de ampliar seus conhecimentos adquiridos no decorrer de uma caminhada pesada e cansativa; a dificuldade de entender e executar os conteúdos e atividades ministrados pelos professores e o tempo para estudar que é pouco devido a rotina corrida que muitos levam, entre trabalho, casa, família e escola.

Partindo desse contexto, optou-se em fazer uma pesquisa de campo para descobrir porque os (as) alunos (as) decidiram retomar os estudos na EJA; na visão deles o que ganham e o que perdem optando por retomar os estudos em um programa específico EJA nessa fase da vida, e saber dos (as) alunos (as) o que os mesmos esperam dessa modalidade de ensino.

A pesquisa aqui apresentada foi realizada na Escola Estadual Eduardo Ribeiro, situada no centro da cidade do Município de Tefé, AM. A Escola é mantida pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), e funciona nos três turnos. É no período noturno que acontece o ensino de educação de jovens e adultos com início das aulas às 19h00min até às 22h30min, sendo ofertado de segunda-feira à sexta-feira, no total são sete turmas de EJA na escola em análise; com idades de 15 a 60 anos.

Fazem parte do estudo quatro (04) turmas e destas foram selecionados quatro (04) alunos sendo dois jovens e dois de mais idade, três (03) professores que atuam na área de Língua Portuguesa; vale ressaltar que esses três professores atuam nas quatro turmas. O questionário do professor (a) está estruturado com duas (02) perguntas fechadas e sete (07) perguntas abertas. Já o do aluno está estruturado somente com três (03) perguntas sendo duas (02) fechadas e uma (01) aberta.

Os professores (as) analisados (as) estão categorizados como: professor (P1, P2 e P3), e os (as) alunos (as) estão categorizados como sujeito (S1, S2, S3, S4). E os eixos temáticos foram tirados a partir das análises dos discursos desses professores (as) e alunos (as). E, conforme o conteúdo das questões do questionário lançado, foi-se encaixando as respostas, conforme o eixo e as análises dos discursos; foi-se traçando a relação discursiva analítica entre os resultados obtidos e o levantamento bibliográfico.

Os resultados obtidos foram analisados, selecionados, categorizados e a partir deles retirados os eixos temáticos pertinentes aos objetivos propostos no trabalho. Como forma de resguardar a identidade dos sujeitos, foram usados nomes fictícios, apesar de que todos os entrevistados assinaram um termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

As leituras bibliográficas permitiram retirar vários eixos temáticos para fundamentar os resultados obtidos.

227

1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

A aprendizagem se dá numa perspectiva de mudança. Alfabetizar jovens e adultos não é somente um ato de ensino, mas oportunidade que o Estado dá para o exercício da cidadania.

Na época de colonização do Brasil, somente as classes médias e altas tinham acesso ao conhecimento nas poucas escolas que existiam; os filhos recebiam atendimento escolar em casa; não havia a necessidade de alfabetizar jovens e adultos; a classe pobre era desfavorecida; não tinha nenhum acesso à escola. Conforme Ghiraldelli Jr. (2008), a educação brasileira teve seu início a partir da vinda dos jesuítas para o Brasil, cujo interesse era difundir o catolicismo pelo mundo, iniciado aqui a partir da catequização dos povos indígenas. Segundo o autor:

A educação escolar no período colonial, ou seja, a educação regular e mais ou menos institucional de tal época, teve três fases: a de predomínio dos jesuítas; a das reformas do Marquês de Pombal, principalmente a partir da expulsão dos jesuítas do Brasil e de Portugal em 1759; e a do período em que D. João VI, então rei de Portugal, trouxe a corte para o Brasil -1808-1821. (GHIRALDELLI JR.,2008, p,24)



O ensino jesuítico, naquele tempo, possuía apenas o interesse de propagar a fé cristã, era destituído de objetivos voltados para a transmissão de conhecimentos científicos; isso aconteceu até o período pombalino. Esse período remeteu a ameaça que os jesuítas causavam para os colonizadores, quando eles começaram a perceber a utilização de seus ensinamentos para a domesticação e resiliência dos povos indígenas a imposição do trabalho forçado pelo processo colonizador.

Marquês de Pombal agiu de forma rígida contra os jesuítas, expulsando-os do Brasil. Dessa forma, os jesuítas vieram a ser expulsos por Marquês de Pombal, e a organização da educação se deu sob seu domínio de forma a respeitar e impor os interesses do Estado. (BRITO, 2011).

A história da EJA no Brasil tem seu início com os ensinamentos jesuíticos e era realizada com a intenção de “ensinamentos cristãos”, por parte dos jesuítas, ou seja, não havia ação do governo quanto ao desenvolvimento de políticas educacionais que viessem atender esse público. (NASCIMENTO, 2013).

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil cabe aqui ressaltar, surgiu como alternativa à qualificação de mão de obra, com vistas ao atendimento da demanda industrial, onde sua principal função era a de formar indivíduos que agissem como “máquinas”, sem nenhum senso crítico.

No período da ditadura, a única proposta de educação era que formasse cidadãos críticos e foi desenvolvida pelo educador Paulo Freire, que foi dilacerada pelo regime militar. Inúmeros programas de EJA- Educação de Jovens e Adultos, após a experiência Freiriana foram desenvolvidos, mas não eram valorizados por parte dos governantes, pois a esses importava a formação de mão de obra e não o conhecimento adquirido. (BRITO. 2011).

Não é possível atuar em favor da igualdade, do respeito ao direito à voz, à participação, à reinvenção do mundo, num regime que negue a liberdade de trabalhar, de comer, de falar, de criticar, de ler, de discordar, de ir e vir, a liberdade de ser. (FREIRE, 2002, p.193).

A primeira Constituição Brasileira foi outorgada após a proclamação da independência. Em seu artigo 179 diz que a “instrução primária era gratuita para todos os cidadãos”, mesmo assim nem todos tinham acesso, principalmente a classe pobre. No decorrer do século, houve muitas reformas. Soares (2002) afirma que:

No Brasil, o discurso em favor da Educação popular é antigo: precedeu mesmo a proclamação da República. Já em 1882, Rui Barbosa, baseado em exaustivo diagnóstico da realidade brasileira da época, denunciava a vergonhosa precariedade do ensino para o povo no Brasil e apresentava propostas de multiplicação de escolas e de melhoria qualitativa de Ensino (p. 08).

Já nos anos 1930, a partir do governo de Getúlio Vargas, com a criação do regime militar chamado de “Estado Novo”, houve o interesse de organizar a educação de forma a atender as demandas do setor produtivo, forte naquela época pelas políticas de substituição de importação, dadas a partir da necessidade de organização do Estado frente às consequências da Primeira Guerra Mundial. A Constituição de 1934, embora tenha sido mais progressista no que se refere a educação, perdeu espaço para a nova constituição de 1937, que tirava do Estado a responsabilidade para com a formação educacional no país. (NASCIMENTO, 2013). (GHIRALDELLI JR. 2008) destaca que:

A constituição de 1937 fez o Estado abrir mão da responsabilidade para com educação pública, uma vez que ela afirmava o Estado como quem desempenharia um papel subsidiário, e não central, em relação ao ensino. O ordenamento democrático alcançado em 1934, quando a letra da lei determinou a educação como direito de todos e obrigação dos poderes públicos, foi substituído por um texto que desobrigou o Estado de manter e expandir o ensino público. (p. 78)

Com o objetivo de favorecer o Estado, retirando toda sua responsabilidade, foi criada a Constituição de 1937, favorecendo o ensino profissionalizante. Com intuito de capacitar os jovens para trabalhar nas indústrias, sem interesse de transmitir o conhecimento científico, a educação seria para poucos, pois o povo sem educação estaria suscetível ao que lhe era imposto. (NASCIMENTO, 2013).



Surge na época do regime militar o movimento de alfabetização “MOBRAL”, no intuito de erradicar o analfabetismo no Brasil. O método adotado pelo Mobral era o de ler e escrever, com o mesmo intuito do precursor da educação de jovens e adultos, Paulo Freire, educador que sempre lutou pelo fim da educação elitista, com o objetivo de desenvolver uma educação libertadora e democrática, que visava partir da realidade vivida pelo aluno. Segundo Aranha (1996):

Ao longo das mais diversas experiências de Paulo Freire pelo mundo, o resultado sempre foi gratificante e muitas vezes comovente. O homem iletrado chega humilde e culpado, mas aos poucos descobre com orgulho que também é um “fazedor de cultura” e, mais ainda, que a condição de inferioridade não se deve a uma incompetência sua, mas resulta de lhe ter sido roubada a humanidade. O método Paulo Freire pretende superar a dicotomia entre teoria e prática: no processo, quando o homem descobre que sua prática supõe um saber, conclui que conhecer é interferir na realidade, de certa forma. Percebendo – se como sujeito da história, toma a palavra daqueles que até então detêm seu monopólio. Alfabetizar é, em última instância, ensinar o uso da palavra. (p. 209)

Paulo Freire se preocupava com formação crítica dos educandos; a base da sua metodologia era o diálogo; o Mobral usava cartazes, fichas, família silábica, porém não baseava-se no diálogo. Nesse sentido, pode-se inferir que o diálogo e sua ausência no Mobral como método de ensino de jovens e adultos era a principal característica que o diferenciava do método de Paulo Freire, ao mesmo tempo em que ficava limitada a formação crítica do aluno, que aprendia a ler e escrever destituído de uma visão de mundo crítica e interventora. Sua pretensão era, portanto, formar sujeitos aptos a consumir e adaptados às novas formas de produção.

O projeto MOBRAL permite compreender bem esta fase ditatorial por que passou o país. A proposta de educação era toda baseada aos interesses políticos vigentes na época. Por ter de repassar o sentimento de bom comportamento para o povo e justificar os atos da ditadura, esta instituição estendeu seus braços a uma boa parte das populações carentes, através de seus diversos Programas. (BELLO,1993, p. 213).

229

Somente no século XX é que a educação de jovens e adultos obteve uma considerável valorização. A história da educação de jovens e adultos no Brasil é recente. Durante muitos anos, as escolas noturnas eram os únicos meios de alfabetização; constituíam-se em espaços informais, pois quem sabia ler e escrever transmitia aos que não sabiam, depois de um dia árduo de trabalho, o que exigia esforço por parte dos educandos. (NASCIMENTO, 2013).

O crescimento da industrialização atraiu aos centros urbanos migrações da zona rural; os que migravam tinham a expectativa de melhorar a qualidade de vida. Esses trabalhadores precisavam ser alfabetizados, o que demandou o crescimento das escolas de alfabetização de jovens e adultos. (BRITO. 2011).

Na década de 40, foi lançada a campanha de alfabetização em três meses, a alfabetização que, naquela época, era condição para participar de eleições também contribuiu para a criação de escolas de EJA. (NASCIMENTO, 2013).

Com a Lei de Diretrizes e Bases-LDB 5692/71, implantou-se o supletivo. E essa lei dedicou-se, especificamente, ao ensino de jovens e adultos. Em 1974, o MEC propôs a implantação dos Centros de Estudos Supletivos (CES), que se organizavam com o trinômio tempo, custo e efetividade. E esses cursos oferecidos foram fortemente influenciados pelo tecnicismo, adotando-se os módulos instrucionais, o atendimento individualizado, a autoinstrução e a arguição em duas etapas - modular e semestral. Como consequências, ocorreram, então, a evasão, o individualismo, o pragmatismo e a certificação rápida e superficial. (SOARES, 2002).

No ano de 1985, veio o fim do Mobral, que deu lugar para a Fundação Educar, que apoiava a alfabetização de EJA. Com a promulgação da Constituição de 1988, o Estado aumentou o seu compromisso com a educação de jovens e adultos. Na década de 1990 incumbidos pelo governo ocorreram parcerias entre Organizações Não Governamentais- Ong’s, municípios, universidades, grupos informais, fóruns estaduais e nacionais, em prol de melhorias da educação de jovens e adultos, sendo a EJA registrada e intitulada como “Boletim de ação Educativa”. (BRITO. 2011).



Os cursos de EJA são oferecidos atualmente nas formas: presencial, semipresencial e a distância (não presencial) além de exames supletivos. A partir das diretrizes e orientações metodológicas apresentadas, no que se refere aos conteúdos, a educação de jovens e adultos deve atender aos preceitos curriculares referentes a cada nível de ensino em que está associada (ensino fundamental e ensino médio), tanto em termos de elaboração dos cursos presenciais como semipresenciais e não presenciais. (BRITO, 2011).

A educação de jovens e adultos é um direito obrigatório garantido por lei, considerando as experiências não formais, que inclui no currículo vivências e práticas, de forma a permitir a interação e o diálogo entre os educandos.

O conceito de educação de jovens e adultos vai se movendo na direção ao de educação popular na medida em que a realidade começa a fazer exigência à sensibilidade e a competência científica dos educadores e educadoras. Uma dessas exigências tem a ver com a compreensão crítica dos educadores que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular. (GADOTTI, 2003).

Freire (2007), precursor da educação de jovens e adultos, defende que o conhecimento através da educação é instrumento do ser humano para exercer sua cidadania; toda essa ação produz mudança. Portanto, não é um ato neutro, mas o do ato de educar é um ato político.

2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: MODALIDADE DE ENSINO

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que visa garantir direito àqueles que foram excluídos dos bancos escolares ou que não tiveram oportunidade de acessá-los.

Existem diversos fatores que, muitas vezes, não possibilitam a alfabetização no período da infância no decorrer dos anos. O indivíduo sente a necessidade de inserir-se nesse processo e procura a EJA (Educação de Jovens e Adultos) oferecido por escolas públicas. Em termos de acesso a essa modalidade, a legislação educacional define que a idade mínima para o ingresso nos cursos de educação de jovens e adultos e a participação nos exames supletivos é de 15 anos completos para o ensino fundamental e de 18 para o ensino médio. Conforme a Constituição Federal de 1988, no seu artigo 208 “o dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: Ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos aqueles que não tiveram acesso na idade própria (...)”. E para se efetivar o direito subjetivo a educação a LDB 9394/96, no seu artigo quinto parágrafo primeiro, define as seguintes competências para os estados e municípios num regime de colaboração e sob a assistência da união: I- recensear a população em idade escolar para a educação de jovens e adultos que a ele não tiveram acesso II- fazer-lhe chamada pública. (BRASIL, 1997, P. 27). (TEDESCHI 2007), destaca que a didática do professor para lidar com esse público pode ser adquirida durante a graduação do professor, contudo, é necessário que haja formação continuada a fim de adquirir novas metodologias de ensino e aprimorar sua prática em sala de aula.

Embora essa modalidade de ensino seja oferecida gratuitamente e garantida pela legislação, não quer dizer que atenda às exigências específicas. A educação é complexa, ainda com muitas dificuldades em relacionar teoria e prática.

De acordo com a LDB 9394/96 (art. 32), as exigências de ensino da EJA no ensino fundamental deverá ter por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- I. O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II. A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III. O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista à aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV. O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. O ensino médio, conforme a LDB, tem como finalidades:



- I. A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II. A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III. O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; e prática. (BRASIL, 1996, p. 23)

De acordo com a resolução nº 1, de 5 de julho de 2000, do Conselho Nacional de educação- (CNE) que estabelece As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a oferta dessa modalidade de ensino deve considerar:

- [...] as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:
- I. Quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;
 - II. Quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;
 - III. Quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica. (Art. 5º).

Para Freire (2002), a educação deveria corresponder à formação plena do ser humano, denominada por ele de preparação para a vida, com formação de valores, atrelados a uma proposta política de uma pedagogia libertadora, fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

231

3. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO AMAZONAS

A Educação de Jovens e Adultos na rede pública estadual de ensino do Amazonas está sob a responsabilidade da Gerência de Educação de Jovens e Adultos- GEJA do Departamento de Políticas e Programas Educacionais- DEPPE, compondo a estrutura administrativa da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas- SEDUC.

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, assegurado, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, apud GENTIL, 2005, p. 06). A partir da Constituição de 1988, a educação de jovens e adultos, em forma de supletivo, passou a ser um direito público, sendo-lhe ofertada obrigatoriamente.

As normas que regem a educação das pessoas jovens e adultas vêm indicando o caráter próprio dessa modalidade, cabendo aos sistemas de ensino e seus respectivos estabelecimentos adotarem ações em conformidade com os princípios definidos na legislação vigente.

Enquanto modalidade da educação básica nas etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio do Sistema Estadual de Ensino do Amazonas, a EJA atende às normas do Conselho Estadual de Educação do Amazonas, por meio da Resolução nº 137, de 16 de outubro de 2012. O DEPPE planeja, acompanha e supervisiona o ensino da EJA, e a GEJA coordena os cursos e os exames voltados para a educação das pessoas jovens e adultas do sistema estadual de ensino.

A Educação de Jovens e Adultos do sistema estadual de ensino do Amazonas tem por finalidade proporcionar “a universalização do ensino e a erradicação do analfabetismo” (art. 1º, Res. nº 137/2012). Conforme destaca a Resolução de 2012, a EJA tem por objetivos:

I - restabelecer a igualdade de direitos à educação garantindo a oferta de Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de Nível Médio para jovens e adultos que a eles não puderam ter acesso ou não os concluíram na idade regular; II - proporcionar formação de qualidade, com metodologia própria, criando situações pedagógicas adequadas às necessidades, expectativas e disponibilidade dos jovens e adultos; III – reconhecer e validar competências e conhecimentos adquiridos pelo educando na vida cotidiana e no trabalho; IV – ampliar as perspectivas de trabalho e de renda, de participação política e social dos educandos, visando à melhoria de qualidade de vida, pela apropriação do conhecimento sistematizado historicamente construído, com potencialização e desenvolvimento de habilidades e competências; V – oportunizar a educação continuada do cidadão com o objetivo de qualificar e elevar o nível de escolaridade (art. 2º).

Nesse restabelecimento de direitos, contempla-se a função reparadora da EJA, tendo em vista a restrição do acesso à escolarização de jovens e adultos.

Para (FREIRE 2007), a função reparadora da EJA deve significar não apenas o restabelecimento do direito através da garantia do acesso à escola de qualidade, “mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano” (Parecer nº 11/2000 – CNE). Mais do que a escolarização, a educação das pessoas jovens e adultas precisa ser concebida como um dos canais importantes para o desenvolvimento da cidadania.

Nas normas para a organização da EJA, enquanto modalidade de ensino, a oferta de cursos correspondentes ao Ensino Fundamental, ao ensino médio e à educação profissional técnica de nível médio é obrigatória para a rede pública estadual de ensino no Amazonas, dando ênfase ao processo de letramento, nas formas de curso presencial, semipresencial, à distância e exames (art. 3º da Res. nº 137/2012 – CEE).

Os cursos presenciais têm por base a Proposta Curricular da EJA de 2008, ainda em vigor. Os cursos estão organizados por etapas. O primeiro segmento (1º ao 5º ano) do ensino fundamental distribui-se em 1ª etapa: 1º ano; 2ª etapa: 2º e 3º anos; e 3ª etapa: 4º e 5º anos. O segundo segmento (6º ao 9º ano) e o ensino médio estão organizados em uma única etapa (SEDUC/Proposta Curricular da EJA, 2008).

Nos cursos presenciais de EJA, o 1º segmento, referente aos anos iniciais do ensino fundamental, desenvolve as atividades didático metodológicas por componentes curriculares, interligados de forma interdisciplinar. Os cursos presenciais do 2º segmento, referentes aos anos finais do ensino fundamental de EJA e ensino médio, desenvolvem as atividades didático-metodológicas por meio de um sistema modular de ensino (SEDUC/Proposta Curricular da EJA, 2008).

No entanto, a Proposta Curricular da EJA de 2008 é anterior às normas de organização curricular para cursos e exames desta modalidade de ensino firmadas na Res. nº 137/2012 – CEE.

Em consonância com as normas estabelecidas na Resolução de 2012, a organização curricular dos cursos presenciais deve atender uma carga horária de 1.600 horas para o primeiro segmento (anos iniciais) e, para o segundo segmento (anos finais), de 1.600 horas, totalizando 3.200 horas, e, para o ensino médio, uma carga horária de 1.200 horas (art. 17).

Nessa organização curricular da EJA de 2012, fixada para cursos e exames, são obrigatórios os seguintes componentes curriculares, correspondentes às respectivas áreas do conhecimento dos ensinos fundamental e médio:



Tabela 1
Organização Curricular da EJA de 2012.
Ensino Fundamental Ensino Médio

Linguagens:	Língua portuguesa		
Linguagens:	Língua Portuguesa;		
	Língua Materna, para populações indígenas;		Língua Materna, para populações indígenas
	Língua Estrangeira Moderna		Estrangeira Moderna; (art. 13, Res. n° 137).
	Arte;		X
	Educação Física.		X
Matemática	Ciências da Natureza;		X
	Ciências Humanas		X
Ciências Humanas	História, incluindo estudo de História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena;		X
	Geografia;		
		X	
	Ensino Religioso		X

233

Portanto, os cursos e exames devem atender às normas quanto à idade, modalidade de cursos e organização curricular determinada pelo sistema público estadual de ensino, através da Res. n° 137/2012 – CEE.

Os cursos presenciais de EJA 1° segmento, 2° segmento e ensino médio são ofertados na capital e no interior do Estado às pessoas jovens e adultas nos estabelecimentos de ensino da rede pública, através de vários projetos:

Tabela 2
Amostra das diretrizes e programas desenvolvidos no Amazonas

Projetos	Descrição
Projeto Igarité	Desenvolvido entre 2009 e 2012. Atendeu a demanda de ensino médio da EJA em escolas públicas da capital e de ensino fundamental e médio desta modalidade de ensino no interior.
Programa Brasil Alfabetizado	O objetivo do programa é promover a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos e contribuir para a universalização do ensino fundamental no Brasil.

Programa Amazonas Alfabetizado	Um dos entraves do Programa Amazonas Alfabetizado é ser constituído majoritariamente por professores voluntários, sem a devida formação para atuação na alfabetização das pessoas jovens e adultos.
Programa Projovem	O Projovem (Programa Nacional de Jovens) promove educação profissional e qualificação social a partir das demandas de diversas áreas da economia brasileira, oportunizando aos jovens o início da sua carreira profissional. Ele é um programa federal que existe desde 2005, mas passou por reestruturação em 2008, e atende jovens entre 18 e 29 anos.
Projovem Urbano	O Projovem Urbano é desenvolvido na rede pública estadual de ensino do Amazonas, através de cursos do 2º segmento para jovens de 18 a 29 anos, em que, para o ingresso, exige-se a condição de saber ler e escrever e não ter concluído o ensino fundamental.
Projovem Campo	O Programa Projovem Campo – Saberes da Terra tem por finalidade proporcionar a formação integral à população de 18 a 29 anos residente em áreas rurais com formação escolar presencial cuja base estrutura-se na qualificação profissional e social de jovens que não concluíram o ensino fundamental.
Curso Presencial Da EJA Tecnológica	O curso presencial da EJA com mediação tecnológica do sistema estadual de ensino abrange os 62 municípios que compõem o Estado do Amazonas, tendo sido autorizado pela Resolução nº 137/2012/AM.
Cursos EJA Semipresenciais	O processo de ingresso nos Cursos de EJA semipresencial- CEJAS se dá através da realização de matrículas feitas por componente curricular, não havendo exigência de sequência. As fases de matrículas são oferecidas ao longo do ano letivo, em que o aluno pode escolher até dois componentes curriculares por fase, sendo possível cursá-los em apenas um turno.

Nesses cursos presenciais, a rede pública estadual de ensino do Amazonas oferece como proposta pedagógica e eixo central a função equalizadora, “oportunizando aos educandos aquisição de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades, competências no mundo do trabalho e na vida social” (SEDUC/Centro de Mídias - Proposta Pedagógica, 2014). A função equalizadora da EJA recebe a seguinte análise de Ventura (2013, p. 31):

Assim, ao oferecer oportunidades equânimes (o mesmo ponto de partida, mesmo que tardiamente) para que todos possam competir na sociedade, o mérito individual (esforço, empenho etc.) continuaria justificando a desigual posição ocupada pelas pessoas na sociedade, escamoteando as relações de produção que ocorrem na sociedade capitalista.



Não obstante, para que haja a igualdade de oportunidades é imprescindível integrar as ações voltadas para a EJA, de modo a concentrar os esforços. Por isso, os recursos midiáticos precisam ser utilizados não como fim em si mesmo, mas como meios para possibilitar a aprendizagem dos educandos.

Acredita-se, então, que ensinar não é depositar informações de conteúdo. Não há somente uma ação a ser ensinada, a uma ação para ser aprendida. Tanto por parte dos alunos, como por parte dos professores. Há uma troca de conhecimentos entre o professor e o próprio aluno.

A Educação de Jovens e Adultos em si, é uma modalidade de ensino que enfrenta muitas barreiras, seja por motivos financeiros, pela evasão dos alunos, seja desgaste e desvalorização do professor em sala de aula, pela metodologia de ensino que o professor utiliza em suas aulas. Não basta, apenas, uma formação inicial dos professores, mas sim uma formação continuada que aprimore os estudos iniciados na graduação.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, a EJA é uma modalidade de ensino da educação básica voltada para o ensino fundamental e médio, destinadas aos jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de concluir os estudos na idade certa. Portanto, se constitui em uma modalidade com especificidade própria, e que exige profissionais preparados para atuarem nesse campo de ensino. Observando-se as Diretrizes Curriculares Nacionais, vê-se que a EJA apresenta algumas funções, tais como: A função reparadora, a função equalizadora e a função permanente ou qualificadora. Na função reparadora não é significado somente a entrada aos seus direitos civis pela restauração de um direito negado: “o direito de uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano” colocar a referência; a função equalizadora da EJA busca dar cobertura a trabalhadores que por algum motivo tiveram uma interrupção forçada, seja pela repetência ou pela evasão, proporcionando a reentrada no sistema educacional; a função permanente ou também conhecida como qualificadora é vista como uma promessa de qualificação de vida para todos, propiciando educação de conhecimentos por toda a vida. De acordo com Moll (2004):

Fazer-se professor de adultos implica disposição para aproximações que permanentemente transitam entre saberes constituídos e legitimados no campo das ciências, das culturas e das artes e saberes vivenciais que podem ser legitimados no reencontro com o espaço escolar. No equilíbrio entre os dois a escola possível para adultos. (MOLL, 2004, p.17)

235

Dessa articulação entre o conhecimento científico e o conhecimento informal, a política da EJA para escolas da rede pública, pautada na escola Libertadora e na relação dialógica, aponta também, alguns princípios para a construção de um currículo que venha a atender as necessidades e expectativas dos jovens e adultos: Compromisso com a vida, com a realidade e com os interesses dos educandos, com a formação humana e com o seu acesso à cultura; Ampliar sua reflexão crítica com atitudes éticas e compromisso político, através do desenvolvimento de sua autonomia intelectual; Educando como sujeito na construção do próprio conhecimento, mediante a compreensão dos processos de trabalho, de criação, de produção e de cultura; Dialogicidade no ato de educativo; Conteúdos trabalhados a partir da realidade social dos jovens e adultos; Tempo diferenciado de aprendizagem, respeitando os limites e possibilidades; Valorização da práxis (reflexão a ação dos educandos); Compromisso com a transformação social.

Esses princípios, definidos coletivamente na política pública da Educação de Jovens e Adultos estão sendo implementados nos projetos políticos pedagógicos das comunidades escolares, cujos currículos estão emergindo da situação real de vida do educando.

MATERIAL E MÉTODOS

A pesquisa aqui apresentada foi realizada na Escola Estadual Eduardo Ribeiro, situada no centro da cidade do Município de Tefé, AM. A Escola é mantida pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), e funciona nos três turnos. É no período noturno que acontece o ensino de educação de jovens e adultos com início das aulas às 19h00min até às 22h30min, sendo ofertado de segunda-feira à sexta-feira, no total são sete turmas de EJA na escola em análise; com idades de 15 a 60 anos.



Embasam este trabalho os estudos bibliográficos realizados em livros e artigos de várias instituições de ensino. “A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.” (SEVERINO, 2004, p.122); não é possível falar da EJA sem citar Paulo Freire e seu método de alfabetizar, mais conhecido como método Freiriano, em que trabalhou com a proposta de instrumentalizar o adulto a partir dele próprio, ou seja, um sujeito que através da educação aprendida a partir do próprio ambiente e condições de vida estaria apto a uma percepção crítica da realidade e a consequente transformação social.

A pesquisa tem como objetivo analisar a percepção dos sujeitos envolvidos na EJA. Para tanto foi feita pesquisa de campo com abordagem qualitativa, com observação e aplicação de questionários, que serão detalhados mais adiante. Essa modalidade de pesquisa permite à pesquisadora ter acesso a informações que revelam as perspectivas dos sujeitos analisados. E, dessa forma, fazer uma análise atenta dos resultados e respectiva triangulação das informações obtidas. As informações levantadas sobre o objeto de pesquisa proporcionaram o contato direto entre sujeito e objeto, de forma a explorar os dados que estavam eminentemente vinculados com a realidade investigada. Segundo destaca Doxsey & Riz (2003), a pesquisa de campo envolve a inter-relação entre teoria e prática, ou seja, o empirismo dos sujeitos pesquisados.

(...) trata-se de um estudo empírico, no qual o pesquisador sai do campo para conhecer determinada realidade, no interior da qual usando, os instrumentos e técnicas especificadas, coleta dados para sua pesquisa. A escolha de um método específico depende principalmente de objeto de estudo, mas o fator tempo e a necessidade para usar um ou vários métodos em conjunto influenciaram a seleção. Pesquisadores iniciantes não precisam ter domínio ou conhecimento de todos os métodos apresentados no quadro, mas é importante saber da abrangência de possibilidades disponíveis. Alguns tipos de estudo usam mais do que um método ou técnica de coleta de dados. O bom estudo de caso exige a utilização de documentos, da observação e da coleta de informações diretamente com os principais atores envolvidos no problema. No entanto, o pesquisador pode optar por um método único, por exemplo, a observação participante, para explorar um menos pesquisado. (Doxsey & Riz. 2003, pg. 38- 39)

236

Fazem parte do estudo quatro (04) turmas e destas foram selecionados 4 (quatro) alunos sendo dois jovens e dois de mais idade, três (03) professores que atuam na área de Língua Portuguesa; vale ressaltar que esses três professores atuam nas quatro turmas.

O questionário aplicado aos sujeitos envolve perguntas abertas e fechadas e foi elaborado com uma linguagem clara, objetiva e direta, de forma a motivar a participação e o interesse dos sujeitos pesquisados, para que compreendessem com clareza o que estava sendo perguntado.

O questionário do professor (a) está estruturado com duas (02) perguntas fechadas e sete (07) perguntas abertas. Já o do aluno está estruturado somente com três (03) perguntas sendo duas (02) fechadas e uma (01) aberta.

O processo de observação foi realizado durante e após o Estágio Supervisionado II, que viabilizou a observação e aplicação dos questionários. Segundo Demo (2001), perguntas permitem explorar um assunto ou aprofundá-los, descrever processos e fluxos, compreender o passado, analisar, discutir, e fazer expectativas.

Os resultados obtidos foram analisados, selecionados, categorizados e a partir deles retirados os eixos temáticos pertinentes aos objetivos propostos no trabalho. Como forma de resguardar a identidade dos sujeitos, foram usados nomes fictícios, apesar de que todos os entrevistados assinaram um termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os professores (as) analisados (as) estão categorizados como: (P1, P2 e P3), e os (as) alunos (as) estão categorizados como sujeito (S1, S2, S3, S4). E os eixos temáticos foram tirados a partir das análises dos discursos desses professores (as) e alunos (as). E conforme o conteúdo das questões do questionário lançado, retirou-se os eixos temáticos, encaixando as respostas conforme o eixo e as análises dos discursos. Foi-se traçando a relação discursiva analítica entre os resultados obtidos e o levantamento bibliográfico.

A partir deste contexto, pôde-se obter informações reveladoras que contribuíram para a pesquisa, com considerações e reflexões sobre os aspectos importantes quanto ao programa EJA.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

1 MODALIDADE DE ENSINO EJA NA CIDADE DE TEFÉ

Antes de adentrar no campo da pesquisa, ainda na pesquisa bibliográfica percebeu-se que alguns conceitos e concepções teóricas a respeito da EJA poderiam ser abordados com um pouco mais de profundidade, pois a história da educação de jovens e adultos não aparece em livros de história da educação brasileira; uma ou outra vez são feitas referências superficiais. Toda a produção sobre essa modalidade de ensino expõe-se em livros específicos, a maioria derivado de trabalhos de dissertações, artigos e teses.

A baixa escolaridade entre jovens e adultos é um dos problemas sociais que ainda faz parte da realidade brasileira, e em Tefé não é diferente. Os (as) jovens e adultos que não concluíram a educação básica são excluídos (as) do mercado de trabalho ou utilizados como mão de obra barata, de atividades culturais, de direitos civis e até mesmo sociais levando os sujeitos a buscarem outras condições de sobrevivência, mas sempre à margem da sociedade.

Em decorrência disso, a EJA poderia ser vista não só como uma oportunidade de concluir os estudos para quem, por algum motivo, não concluiu no ensino regular, mas também como uma oportunidade de crescimento e realização pessoal, profissional e sociocultural. Para esclarecer melhor sobre a visão dessa modalidade de ensino na cidade de Tefé, a seguir é apresentada a análise da coleta de dados feita com alunos e professores desse município.

1.1 EJA NA VISÃO DO PROFESSORADO EM TEFÉ

Conforme Freire (2002), a EJA corresponde à formação plena do ser humano, denominada por ele de preparação para a vida, com formação de valores, atrelados a uma proposta política de uma pedagogia libertadora, fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Os resultados encontrados nos discursos do professorado convergem à visão do autor, em alguns aspectos. Por exemplo, no discurso do (a) professor (a) (P2), observa-se e constata-se o que afirma Freire. “Vejo como uma proposta pedagógica flexível que considera as diferenças individuais e os conhecimentos informais dos alunos, adquiridos a partir do seu cotidiano” (P2).

No entanto, aparecem nos resultados discursos que se contrapõem às afirmações de Freire, no que concerne a preparação para a vida, como política pedagógica libertadora, como por exemplo, nos discursos: *“Em primeiro lugar, uma grande oportunidade de estudo para aqueles que por algum motivo não puderam concluir seus estudos no tempo apropriado e uma durabilidade de tempo inferior ao ensino normal, porém sem desmerecer conteúdo”* (P1). *“Como uma Modalidade de Ensino, que objetiva oportunizar às pessoas que não tiveram acesso ao ingresso, ou ao avanço na rede de ensino na idade apropriada”* (P3).

A partir dos discursos dos (as) professores (as), observa-se que a EJA é definida como um caminho que oportuniza aos estudantes que, por algum motivo, se excluíram do ensino regular e não puderam voltar para concluir na idade apropriada. Os discursos constataam que, em momento algum, os sujeitos estudados atribuíram à modalidade de ensino EJA como uma preparação para a vida, em que o estudante poderá se apoiar como base para o crescimento tanto do conhecimento que já traz consigo como do conhecimento social que será utilizado para a vida, em benefício de ser um ser humano que poderá pensar, criticar e exigir seus direitos tanto na vida profissional como na vida sociocultural, fazendo dessa modalidade de ensino uma proposta política que visa uma pedagogia libertadora, como afirma Freire.

Brito (2011), assim como Freire, afirma que a EJA pretende resgatar através dos conhecimentos adquiridos no decorrer dos estudos as noções de cidadania dos sujeitos possibilitando a inclusão no meio social, a força emancipatória e o poder do sujeito de interferir no seu meio social. Mas, na realidade, não é isso que acontece, pois os discursos dos sujeitos demonstram que o público da EJA, em sua maioria, busca a titulação como instrumento de inclusão social, não, necessariamente, de valorização das pessoas que estudam e/ou que concluíram a EJA.

2 FORMAÇÃO DO PROFESSORADO DA EJA NA CIDADE TEFÉ

Teoricamente, o profissional que pretende lecionar ou que leciona na Educação de Jovens e Adultos precisa ter formação específica para conhecer a realidade das dificuldades e facilidades que envolvem o processo de ensino e aprendizagem voltados a essa modalidade de ensino. Freire (2007) destaca que a EJA apresenta algumas funções, tais como: A função reparadora, a função equalizadora e a função permanente ou qualificadora, conforme explicado na discussão teórico deste trabalho.

No entanto, para que isso ocorra é necessário que o professor seja contemplado com formação continuada voltada para a EJA. Porém, na cidade de Tefé isso não se aplica, conforme tabela abaixo.

Tabela 3
Experiência do Profissional na Educação e na EJA

Professor (a)	Experiência no magistério	Experiência na EJA	Formação
Professor 1	15 anos	04 anos	Não
Professor 2	20 anos	02 anos	Sim
Professor 3	12 anos	05 anos	Não

Observa-se, pelos resultados, que em Tefé os profissionais que atuam nessa modalidade de ensino não estão tendo uma formação continuada específica para EJA. Constatou-se que todos os professores que trabalham nesta modalidade têm vasta experiência na carreira do magistério, mas pouca experiência de atuação na EJA, e nenhuma formação nesta modalidade, com exceção do professor (P2) que afirmou: “*Especialização não fiz. Mas participei de uma capacitação pedagógica para professor da EJA*”.

238

Diante do resultado da pesquisa com relação à formação do professorado, fica clara a questão da não formação continuada para esses profissionais. Constatou-se que, teoricamente, conforme Constituição Federal de 1988 foi garantido que seria dever do Estado garantir o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, assegurando, inclusive, a oferta gratuita para todos (as) que não tiveram acesso na idade própria, neste caso EJA, GENTIL (2005). No entanto, a realidade não se aplica à legalidade.

A EJA, por ser uma modalidade peculiar dentro do ensino público, exige formação docente específica. Nessa modalidade, o professorado precisa demonstrar cuidados especiais peculiares à condição de cada aluno, para que consigam transmitir os ensinamentos e obter os resultados desejados.

No que concerne ao alunado nesta modalidade, jovens e adultos têm histórias de vidas marcadas por insucessos escolares e dificuldades de aprendizagem. Contudo, possuem múltiplos saberes e experiências que são adquiridos pelo trabalho e pela relação com o meio em que estão inseridos.

Entretanto, a pesquisa demonstra claramente as diferenças nos níveis de aprendizagem entre EJA e o ensino regular. Segundo Gadotti (2006), a formação do educador deve ser permanente e sistematizada, porque a prática se faz e refaz.

Portanto, a formação deve ser contínua, visto que nada é permanente. Trabalhar na EJA, assim como em qualquer outra modalidade de ensino, requer preparação. O professorado precisa refletir sobre sua prática educativa e buscar novas perspectivas de ensino e aprendizagem. No entanto, o estado precisa ter o mesmo compromisso, o que na realidade não acontece, conforme comprovado nas pesquisas.

2.1 PROFESSORADO DA EJA E SUAS METODOLOGIAS

A proposta pedagógica do curso tem como eixo central a função equalizadora, “oportunizando aos educandos aquisição de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades, competências no mundo do trabalho e na vida social” (SEDUC/Centro de Mídias - Proposta Pedagógica, 2014).

A função equalizadora da EJA, segundo Ventura (2013), é proporcionar oportunidades àquele (as) que tardiamente ingressaram na escola como forma de inclusão sócio-laboral. Não obstante, para que haja a igualdade de oportunidades é imprescindível integrar as ações voltadas para a EJA, de modo a concentrar os esforços. Por isso, os recursos midiáticos precisam ser utilizados não como fim em si mesmo, mas como meios para possibilitar a aprendizagem dos (as) educandos (as).

Partindo dessas análises, apresentam-se os resultados obtidos na pesquisa de campo. Mediante os relatos do professorado, percebeu-se que buscam adequar-se de acordo com as realidades encontradas em sala de aula, ou seja, cada docente põe em prática suas técnicas metodológicas conforme a realidade da sua sala de aula, como comprovam os discursos abaixo:

- *“Procuo utilizar a mais diversificada possível, tentando igualar ao do ensino médio regular, pensando também nas limitações das faixas-etárias, mas sempre incentivando-os e mostrando que todos são capazes de assimilar os conteúdos propostos”* (P1).

- *“Procuo trabalhar com gêneros, enfatizando a entrevista, história em quadrinho. Somando a estes se faz evidente o trabalho com música e a poesia”* (P2).

- *“Penso que a metodologia de um educador precisa levar em consideração às necessidades do aluno, visto isso, busco como norte: Paulo Freire, Saviani, Vygotsky e outros”* (P3).

Observa-se que o professor (P3) primeiramente, busca conhecer a realidade de seus alunos e depois busca técnicas que mais se aproximam dessa realidade. Ou seja, ainda não havendo formação continuada do profissional dessa área, constatou-se que eles (as) buscam adequar-se ao currículo da EJA adotando propostas metodológicas individuais que facilitem a aprendizagem desse alunado, conforme os discursos dos sujeitos estudados.

Mediante a falha do estado quanto à formação do professorado, é possível afirmar que essa negligência vai repercutir, conseqüentemente, nas práticas metodológicas do professorado e na aprendizagem do alunado. Portanto, vão surgir pontos positivos e negativos.

Essa realidade constatada apresenta-se na tabela abaixo:

Tabela 4

Pontos Positivos e Negativos Encontrados no Ensino da EJA

PROFESSOR	PONTOS POSITIVOS	PONTOS NEGATIVOS
P1	“Oportunidade de conclusão;	
Ambiente favorável;		
Recursos em mídia adequado; regular;		
Participação dos estudantes em atividades extraclases”.	“Evasão escolar;	
Interesse para a construção do conhecimento;		
Conciliar trabalho, família e estudo”.		
P2	“Que a EJA para aquele aluno que realmente quer recuperar o tempo perdido é bastante favorável, devido o tempo de estudo”.	“Os tempos de aulas são muito poucos”
P3	“A oportunidade de reingresso à Escola;	
Ao mercado de trabalho;		

Perspectivas de progredir nos estudos”.	“O tempo dedicado para completar a formação do educando, que muitas vezes está há bastante tempo fora da escola, que chega com o nível de compreensão bem deficitário e que mesmo assim, é premiado a finalizar os estudos com antecedência de um do ensino regular”.	
---	---	--

Como se pode observar na tabela acima, vantagens e desvantagens no processo ensino e aprendizagem da EJA envolvem diversos fatores: formação do professorado, condições físicas e didáticas que a escola oferece, condições socioeconômicas do alunado, dentre outras condições. Pode-se afirmar que somente a força de vontade do (a) profissional não é suficiente. É preciso que os órgãos públicos disponibilizem mais cursos de capacitação. Tedeschi (2007) destaca que a didática pode ser adquirida ainda na graduação, porém, se faz necessário que o professorado seja contemplado com a formação continuada, inovando e aprimorando seus conhecimentos para poder melhorar e/ou inovar metodologias utilizadas em sala de aula. Esta postura do Estado reflete nas perdas e ganhos que o alunado poderá ter ou não.

Enfim, a formação do professorado para a EJA é essencial para que haja uma educação de qualidade; somente desta maneira o (a) educador (a) será capaz de elaborar técnicas de ensino que resultem em aprendizagem de qualidade em sala de aula. E, além disso, mostrar ao alunado a importância de continuar seus estudos, a fim de que se tornem cidadãos (ãs) críticos (as) e reflexivos para que possam interagir de forma participativa perante a sociedade no seu cotidiano. Sendo assim, a capacitação do professorado da modalidade EJA é responsabilidade do Estado; por conseguinte, a qualidade do ensino e aprendizagem do alunado da EJA, também, é responsabilidade do Estado e não somente do professorado.

240

3 O ALUNADO DA EJA EM TEFÉ

De maneira geral, os (as) alunos (as) que procuram a EJA para retomar seus estudos são pessoas da classe trabalhadora, ou seja, são alunos (as) já inseridos no mercado de trabalho ou que ainda esperam nele ingressar; são pessoas com visão de mundo já formada pelas experiências vividas e que têm suas crenças e valores já constituídos.

Além disso, jovens e adultos, ao contrário das demais modalidades de ensino, são pessoas com seus traços de vidas, origem, idades, experiências profissionais, históricos escolares, ritmos e estruturas de aprendizagens diferenciadas. Têm responsabilidades sociais e familiares e formaram seus valores éticos e morais a partir da experiência e do ambiente da realidade cultural em que estão inseridos.

As observações foram feitas no decorrer do estágio supervisionado II. Durante as observações, percebeu-se, primeiramente, que as turmas observadas compunham salas cheias com alunos (as) de diferente faixa etária entre quinze (15) e sessenta (60) anos. Porém, percebeu-se a relação de respeito e troca de conhecimentos entre esses alunos (as); o interesse da grande maioria em entender os conteúdos fazendo perguntas e esforçando-se para assimilar os ensinamentos dos (as) professores (as). Percebe-se maior preocupação e dedicação em concluir as atividades propostas pelos educadores (as) mesmo sem ter muito tempo para dedicar-se a execução dessas atividades, sempre contando com a compreensão dos professores (as).

Com relação a pontualidade, nem sempre os sujeitos pesquisados chegam na hora certa e alguns faltam muito devido ao horário que saem do trabalho. Muitos justificam a falta por estarem com filhos doentes; ou outros problemas pessoais. Porém, no que concerne à relação professor (a) – aluno (a), o professor (a) nessa modalidade de ensino transmite relação de igualdade e parceria com o alunado, como



se observa no discurso do (S1) “[...] os professores se dedicam muito para sanar conhecimento para nós e fazem de tudo para nós aprendermos de verdade”. Portanto, ambos tratam-se de igual para igual, havendo troca de conhecimentos que tornam-se relevantes para o ensino.

3.1 O QUE PENSAM OS ESTUDANTES SOBRE EJA

Diante da realidade na cidade de Tefé, decidiu-se entender o que os sujeitos da pesquisa, que se contemplam por essa modalidade de ensino pensam sobre a EJA. Ferreira (2008) afirma que a política da EJA para escolas da rede pública está pautada na educação libertadora e dialógica, sendo assim aponta alguns princípios para uma educação significativa que possa atender às necessidades e expectativas do alunado, dentre esses princípios descritos anteriormente destacam-se:

- Compromisso com a formação humana e cultural;
- Ampliação da reflexão crítica, ética e política;
- Formação de sujeitos capazes de construir seus próprios conhecimentos acerca de determinado tema;
- Capacidade de correlacionar os conteúdos estudados com a realidade em que estão inseridos.
- Fazer uso do aprendizado de forma adequada em seu cotidiano.

Porém, com a realidade em que a educação se encontra no Brasil atualmente, não se pode esperar que esse público consiga atingir todos esses princípios. E mesmo havendo os que se esforçam ao extremo nem sempre conseguem alcançar.

Durante a pesquisa, foram coletados discursos sobre como o alunado de EJA em Tefé vê essa modalidade de ensino:

- *“Para mim foi um pouco estranho, na verdade eu nem sabia como era o programa EJA. Mas gostei muito de conhecer e fazer mais um ano agora, mas eu não tenho um grande motivo por estar aqui mais eu gostei muito de estudar nesse programa”* (S1).

Nesse sentido, percebeu-se que com relação aos princípios afirmados por Ferreira (2008) nem sempre o sujeito (S1) está motivado para as aulas. Esse sujeito afirma em seu discurso que não tinha conhecimento sobre o programa EJA, e que apenas está gostando de estudar, mas sem apresentar consciência de que a EJA tem o compromisso de preparar e formar cidadãos (ãs), para a vida, conforme destaca Freire (2002).

As normas estabelecidas na Resolução de 2012, em que destaca-se a finalidade da EJA para com o alunado, inclui:

- Reestabelecer a igualdade de seus direitos;
- Reconhecer e fazer uso de competências e conhecimentos adquiridos em seu cotidiano e no trabalho;
- Ampliar as perspectivas de trabalho, renda, participação política e social desse público, visando à melhoria da qualidade de vida pela apropriação do conhecimento;
- Oportunizar a aprendizagem continuada do cidadão objetivando qualificar e elevar o nível de escolaridade;

Em consonância com as finalidades, os sujeitos (S2), (S3) e (S4) discursam sempre atribuindo o reingresso na EJA como uma porta de oportunidade, visando não só a certificação de conclusão, mas, uma porta que será aberta para que possam alcançar seus objetivos de crescimento pessoal, profissional e sociocultural.

Além disso, no discurso dos sujeitos pode-se perceber que cada um declara que pretende, através da EJA, ter uma aprendizagem continuada. Como nos discursos a seguir:

- *“A necessidade de fazer uma faculdade, para ter um emprego fixo. E também para terminar logo meus estudos e não ficar como analfabeto”* (S2).
- *“O que me motivou foi à falta de emprego que temos em Tefé e no Brasil inteiro, hoje em dia você só vai ter um trabalho digno se você tiver um estudo avançado. Eu quero terminar meu estudo para que eu possa ter esse emprego digno de sustentar minha família”* (S3).



• “O que me motivou a estudar na EJA foi meu atraso no ensino fundamental, que não me interessei e a EJA me deu uma chance para terminar meus estudos no ensino médio” (S4).

Diante do exposto, percebe-se que esses (as) alunos (as) apresentam perspectivas sobre a EJA, ratificando os princípios apresentados por Ferreira (2008) e as finalidades apresentadas na resolução de (2012), visando uma educação libertadora, levando o público que está incluído na EJA à busca pela melhoria de vida tanto na sua oralidade quanto no meio sócio – laboral.

Com exceção do (S4), que em seu discurso percebeu-se que ingressou na EJA apenas para conseguir concluir o ensino médio, buscando apenas a certificação sem perspectiva de conseguir através da EJA melhoria de vida e êxito profissional.

No entanto os sujeitos pesquisados mostram-se satisfeitos com os resultados que a EJA proporciona, como será apresentado na tabela abaixo:

Tabela 5

Correspondência da EJA ao que Esperava Quando se Matriculou

SUJEITOS	NÃO	JUSTIFICATIVA
(S1)		
X	“Porque me falavam que o programa era mais fácil, mas quando cheguei aqui vi que é muito diferente, os professores se dedicam muito para sanar conhecimento para nós e fazem de tudo para nós aprendermos de verdade” (S1).	
(S2)		
X	“Porque estou aprendendo e conhecendo muito através dos professores e cada dia busco mais conhecimento para mim” (S2).	
(S3)		
X	“Porque concluímos mais rápido que o normal e assim ganhamos tempo para estudarmos numa faculdade ou em qualquer outra escola de formação. Corresponde sim, pois estudamos as mesmas matérias só que é assim tudo na carreira, mas dá para tirar de letra” (S3).	
(S4)		
X	“Sim, porque são mais rápidas as aulas, a gente não aprende muito mais entende um pouco” (S4).	

Constatou-se com a análise dos resultados que diante da realidade da cidade de Tefé, o público alvo dessa modalidade de ensino EJA, em sua maioria, apresenta pensamentos que vão ao encontro do que consta na pesquisa bibliográfica, ou seja, na teoria apresentada pelos (as) alunos (as), há anseios de uma aprendizagem significativa. Porém, com a atual condição em que vivem, nem sempre esses sujeitos conseguem alcançar essas perspectivas, por inúmeros obstáculos que encontram durante e pós caminhada nesta modalidade de ensino. Com exceção do (S4), que em seu discurso mostra-se satisfeito com os



ensinamentos da EJA, mas por ser uma modalidade com tempo reduzido. Destaca-se que o sujeito (S4), discursa dando a entender que não está tendo uma aprendizagem significativa e se contrapõe com o que dizem Ferreira (2008) e a resolução de (2012) com relação aos princípios e finalidades estabelecidos na EJA para com o alunado.

Com relação às práxis no cotidiano do alunado, Freire (2007) afirma que a função reparadora da EJA deve constituir não apenas o restabelecimento do direito através da garantia acessível à escola de qualidade, mas também o reconhecimento da identidade ontológica de todo e qualquer ser humano. Mais do que a escolarização, a educação das pessoas jovens e adultas precisa ser concebida como um dos canais importantes para o desenvolvimento da cidadania, fazendo uso significativo em seu cotidiano. Constatando com o que é afirmado por Freire (2007), a seguir apresenta-se como o alunado faz uso da práxis em seu cotidiano:

Tabela 6

Amostra dos Discursos Sobre o Uso e o Não Uso do Conhecimento Adquirido na EJA

SUJEITO	SIM	NÃO	DE QUE MANEIRA
(S1)	X		“Quando estou em casa que meu irmão precisa eu o ajuda com os conhecimentos que aprendo na EJA, também conheço mais como é legal estudar e aprender com todos então acho que o conhecimento passado na EJA é muito bom para o meu futuro”. (S1)
(S2)	X		“De maneira em que uso corretamente a linguagem que aprendo nas aulas de português e nas outras matérias” (S2)
(S3)	X		“Uso no meu dia a dia, como no trabalho para fazer uma conta, um desenho e até mesmo para dar uma informação para meus familiares e outras pessoas” (S3).
(S4)	X		“Sim, porque um pouco que eu aprendo na EJA, eu uso no meu dia a dia, e isso é bom, serve para tudo” (S4).

Como foi exposto nos discursos dos sujeitos, constatou-se que todos fazem uso de diferentes formas da práxis pedagógica trabalhada na EJA, tanto no meio social, quanto profissional e cultural; alguns utilizam os ensinamento para auxiliar familiares, como constata-se nos discursos dos sujeitos (S1) e (S3); e outros sujeitos dentro e fora do trabalho e ao longo de seu cotidiano na sociedade.



Portanto, o discurso dos sujeitos em relação ao uso da práxis em seu cotidiano concerne com o que é afirmado por Freire (2007), ou seja, a aprendizagem que estão recebendo na EJA está contribuindo para o desenvolvimento desses sujeitos perante a sociedade. Ainda que de forma incipiente, o alunado da EJA sente-se favorecido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em teoria, a EJA se constitui numa modalidade com condições para contemplar a necessidade de educar sujeitos para a vida com um significado real e concreto, proporcionando a leitura crítica da realidade mediante os conteúdos propostos. Porém, na prática a concretização desses propósitos que constam na lei para a modalidade EJA representa um desafio.

É visível que a realidade da educação escolar no Brasil, na atualidade, encontra-se com grandes dificuldades, pois não há valorização profissional por parte dos órgãos governamentais. E as escolas públicas, em grande parte, e em vários municípios do Amazonas não apresentam as condições necessárias para uma educação de qualidade.

Educação de qualidade é um direito de todos os cidadãos e dever do Estado; garantir o exercício desse direito é um desafio para o professorado que não se contempla com a formação continuada, que deve ser ofertada pelo Estado, garantindo, assim, uma educação promissora.

Em Tefé, a Educação de jovens e Adultos tornou-se primordial para a educação desse público, que, por inúmeras razões, se exclui da vida escolar, e por conta dessa exclusão seguem por caminhos árduos, resolvendo nessa fase da vida ingressar nessa modalidade. Muitos em busca de melhoria de vida, tanto profissional quanto sociocultural ou em busca de ter uma educação continuada ingressando na faculdade. Outros apenas para concluir uma etapa da vida escolar incompleta, ou seja, apenas por certificação.

Os resultados obtidos apontam que na prática escolar, o letramento no âmbito da EJA, na realidade da escola em que foi realizada a pesquisa, os sujeitos investigados, em seus discursos confirmam as finalidades e funções da EJA. Porém, vale ressaltar que todo e qualquer êxito nessa modalidade de ensino na cidade de Tefé deve-se, principalmente, ao professorado, conforme mostram os resultados da pesquisa. Porque, apesar de não ter o apoio do Estado para sua formação específica e continuada, é o professorado que busca por si mesmo atualizar-se e adequar suas metodologias à realidade do alunado.

Os resultados obtidos mostram que os objetivos traçados no início da pesquisa foram alcançados. E o estudo bibliográfico foi imprescindível para o pesquisador correlacionar as abordagens teóricas com os resultados obtidos. O que também se confirma diante das hipóteses levantadas é que as pessoas nessa fase da vida buscam ingresso nessa modalidade de ensino em busca de realização e crescimento profissional, pessoal e sociocultural. Em sua grande maioria são pessoas com anseios de conseguir através dos estudos a inclusão social; a última hipótese confirmada é que o público específico para esta modalidade de ensino tem visão diferente sobre a EJA, visão essa que varia de aluno (a) para aluno (a).

Porém, diante dos resultados mostrados no capítulo anterior, destaca-se a visão que o professorado tem sobre a EJA, pois definem essa modalidade de ensino como um caminho para a certificação daqueles que, por algum motivo, não concluíram na idade apropriada, porém não como uma preparação para a vida.

Espera-se, portanto, que este trabalho possa colaborar para a reflexão e princípio de práticas pedagógicas para a construção do conhecimento dos jovens e adultos que buscam essa modalidade de ensino e apostam nela como oportunidade única.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. **Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os artigos 39 e 42 da Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18/abr./1997.
- BRASIL- Congresso Nacional. Constituição da República federativa do Brasil de 1988. BELLO, José Luiz de Paiva. **Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL**. História da Educação no Brasil. Período do Regime militar. Pedagogia em foco, Vitória 1993.
- BRASIL. **Constituição**: 1988: texto constitucional de 5 de outubro de 1988 com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais de 1996 e 1994.
- BRITO, José A. M. de. **As práticas de letramento no contexto da EJA**. Manaus: UFAM, 2011.
- DEMO, Pedro. **Avaliação quantitativa**. São Paulo: ed. Cortez, 2003.
- DOXSEY J. R.; de RIZ, J. **Metodologia da pesquisa científica**. ESAB- Escola Superior Aberta do Brasil, 2001-2003. Apostila.
- FERREIRA, Daisy. **Perfil dos alunos, ao currículo da EJA e os saberes necessários aos docentes de EJA**. Paraná: PDE/2008.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 44. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- Educação como prática de liberdade**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- GADOTTI, Moacir. **Saber aprender: um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação**. In: LINHARES, Célia; TRINDADE, Maria. Compartilhando o mundo com Paulo Freire. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.
- GADOTTI, Moacir. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**/ Moacir Gadotti e José E. Romão (orgs.) – 8º ed. – São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2006.
- GENTIL, V. K. EJA: **Contexto Histórico e Desafios da Formação Docente**. In: Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos. Revista Eletrônica. 2005. Disponível em: <http://cereja.org.br>. Acesso em: 24/07/2017.
- DOXSEY J. R.; de RIZ, J. **Metodologia da pesquisa científica**. ESAB- Escola Superior Aberta do Brasil, 2002-2003.
- GHIRALDELLI, Junior, Paulo. **História da educação brasileira**/Paulo Ghiraldelli JR. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- LEI DE DIRETRIZES E BASE DA EDUCAÇÃO: LEI No. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei nº 5692 de 11.08.71, capítulo IV, Mec, Brasília, 1974. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br/> acesso em: 25/07/2017.
- MOLL, Jaqueline (org.), **Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- NASCIMENTO, Mara, Sandra. **Educação de Jovens e Adultos EJA, na Visão de Paulo Freire**. Paranaíba-Paraná, UTFPR, 2013.
- OLIVEIRA, Aline Benedita Teixeira de; LIMA, Martha Barbosa; PINTO, Eliane Aparecida Toledo. **Educação de Jovens e Adultos (EJA): Perspectivas Metodológicas e Aprendizagem Significativa**, 2012.
- Prodanov, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico** / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª. ed. São Paulo: Cortez, 2007.



SOARES, Leônicio José Gomes. **O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil:** articular, socializar e intervir.

In: RAAAB, alfabetização e Cidadania – políticas Públicas e EJA. Revista de EJA, n.17, maio de 2002.

SOARES, Magda Becker. **Letrar é mais que alfabetizar.** Disponível em: <http://intervox.nce.ufrj.br/>
acesso em: 24/07/2017.

TEDESCHI, J. M. De Paula Pinheiro. **A Professora de Educação Infantil e a Alfabetização:** Relação entre a Teoria e a Prática. Dissertação para Mestrado em educação – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2007.

Disponível em: <http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-leituras/Trabalhos-academicos/A-professora-de-Educacao-Infantile-alfabetizacao.pdf>. Acesso em: 20/06/2017.

VENTURA, Jaqueline. **Educação ao longo da vida e organismos internacionais:**

Apontamentos para problematizar a função qualificadora da Educação de Jovens e Adultos. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, Vol.

1, Nº 1, 2013.

6 DO NARRATIVO PARA O DRAMÁTICO: PROPOSTA DE TRABALHO COM O CONTO NO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

LIMA, Aimee Ramos de³⁸⁴PARENTE, Feliciano Cândido Parente (Orientador)³⁸⁵

INTRODUÇÃO

A pesquisa intitulada “Do narrativo para o dramático: proposta de trabalho com o conto no 8º ano do ensino fundamental” teve como objetivo buscar, através do conto adaptado para o teatro, desenvolver no aluno o hábito e prazer pela leitura do texto literário; o despertar do senso crítico; e, por fim, adaptar o conto para o teatro, possibilitando-lhe formação para a cidadania. Este projeto traz a reflexão e a importância desse método de ensino para a formação do leitor com senso reflexivo e que adquira o hábito e o prazer pela leitura.

Para constituição desse trabalho foram necessários estudos bibliográficos de autores que embasam o tema, dentre eles: Marisa Lajolo, que afirma a importância da leitura literária para uma visão de mundo diferente, sendo mais crítico-reflexiva. Antônio Cândido, que discorre sobre a literatura e a sociedade; a autora Nádia Batella, que discorre sobre o que é conto e Ezra Pound, Afrânio Coutinho, Joaquim Dolz, que orientam em etapas a proposta de aplicação.

O trabalho está estruturado em duas etapas. Tratamos primeiramente do quadro teórico que consta da definição de literatura, sua função e sua importância; realidade da do uso da literatura na escola; do conto e de suas características. Em seguida, analisamos três livros didáticos do 8º ano do Ensino.

Na metodologia apresentamos a aplicação do conto passo a passo em sala de aula. Começamos pela leitura do conto e terminamos com a adaptação do conto em forma de resumo para uma peça teatral produzida pelos alunos.

247

1 ABORDAGEM TEÓRICA SOBRE O CONTO

A literatura é uma ferramenta que pode ser muito importante para a formação do leitor. Esse gênero textual é capaz desenvolver o senso crítico no educando, desenvolvendo o gosto pela leitura despertando assim a possibilidade na formação como um cidadão pensante e reflexivo. A literatura é capaz de envolver seu leitor, fazendo-o viajar através de seus textos, romances, contos, fábulas etc.

A leitura dos textos literários nos leva a investigar o cotidiano, familiarizando-nos com o meio social em que convivemos, traz as críticas presentes nas obras que servem como guia de referências para compreendermos e analisarmos as tendências mais marcantes e seus valores. A importância da leitura literária na vida do alunado é extremamente relevante para o aprendizado de conteúdos e aprimoramento na escrita, ajuda na interpretação de textos, a desenvolver o intelectual do aluno e conseqüentemente aguçando o senso crítico do ser humano; o hábito de leitura literária é uma prática extremamente importante para desenvolver o raciocínio, o senso crítico e a capacidade de interpretação. E para despertar o hábito e o prazer pela leitura é importante estimular os alunos desde pequenos; pois a leitura literária, quando realizada com prazer desenvolve a imaginação e o prazer estético do leitor.

A leitura literária na vida ser humano deve ser algo prazeroso, pois a leitura segue como principal forma de se construir opiniões próprias, de ter-se embasamento necessário para toda e qualquer atividade ou área. É preciso ressaltar a leitura como lazer, um hábito que dá prazer ao ser humano. A autora Luiza de Maria (2004, p. 22) diz que: “O leitor ideal, tido como padrão é o homem informado,

384 Graduada do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.

385 Mestre em letras (UFAC). Professor auxiliar da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). E-mail: parentefeliciano@gmail.com



culto, correspondendo à ideia de que o gosto também é intelectual, produto de cuidadoso preparo”. Segundo a autora, a leitura só beneficia aos leitores, tornando-os inteligentes, seres pensantes, mantendo-os informados, cultos, com a mente aberta às ideias e à sociedade. A leitura é de extrema importância na vida dos alunos para formação de leitores críticos e conscientes.

Segundo as autoras Márcia Cabral e Milena Ribeiro (2010, p. 24), “[...] o leitor tem a possibilidade de conhecer e compartilhar das diferentes dimensões da experiência humana, dos imaginários de outros povos e de outras épocas, mesmo sem ter nunca vivenciado”. Diante de um texto, abre-se a possibilidade do leitor ter experiência de viajar nos textos, conhecer diferentes histórias nas diferentes dimensões da imaginação, conhecendo outros povos. Através da leitura o ser humano pode ter essa oportunidade de viver momentos fantásticos. A leitura literária é a fonte de amadurecimento do aluno, pois ela favorecerá a consciência crítica deste. Alice Vieira, em seu artigo, sobre a formação de leitores de literatura comenta:

A formação do leitor de literatura é amplamente discutida, apontando-se na necessidade de um letramento literário que leve o jovem a não apenas ler obras literárias, mas também a conhecer textos que falem da literatura. (2008, p.455).

O jovem para ser um bom leitor precisa conhecer principalmente textos que falem de literatura. Nesse entendimento, de acordo com o MEC:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto sobre o autor que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica em estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. (PCNs, 2007, p.88, 89).

Para o MEC, o ensino tradicional de leitura sobrecarrega por muitas das vezes o aluno com muitas informações cansativas e mecanizadas. E uma das formas de tornar o ensino menos cansativo é articular e ampliar as competências do aluno acerca da disciplina. É preciso tornar o leitor crítico e não apenas um decodificador do texto. A autora Marisa Lajolo, seguindo essa ideia, afirma que:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros os textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que o seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a essa leitura, ou rebelar-se contra ela propondo outra não prevista. (LAJOLO, 1995, p.101).

Segundo a autora, o ato de ler não é uma adivinha em que o leitor vai adivinhar o sentido, significado de um texto, mas cada com suas significações e é capaz de relacioná-los a outros textos significativos. O bom leitor deve reconhecer o tipo de leitura de texto que ele está lendo e suas significações e verdades.

Portanto, o ato da leitura é e sempre será fundamental na vida do ser humano que o possibilitará a adentrar em um mundo que antes de se tornar um leitor era um mundo apagado sem nenhum sentido, e o leitor tomando o gosto pela leitura se abrem novos horizontes; um olhar diferenciado diante das situações a serem resolvidas; um olhar mais crítico, mais reflexivo, com decisões mais conscientes diante da sociedade. Enfim, a leitura é algo essencial que levaremos para a vida toda.

Cosson (2014, p.105) aborda que o conhecimento da literatura só pode ser proporcionado através da leitura. Afirma: “O que importa manter é o objetivo de proporcionar ao aluno o conhecimento da literatura que só pode ser feito, antes de qualquer coisa, pela leitura do texto literário”.

O objetivo é, através do conto adaptado para o teatro, buscar desenvolver no aluno o hábito e prazer estético pela leitura do texto literário; o despertar do senso crítico; e, por fim, adaptar o conto para o teatro, possibilitando-lhe formação para a cidadania. No sentido abrangente, a literatura envolve todo texto escrito, de qualquer gênero. Trataremos aqui da literatura no sentido artístico. A literatura como objeto artístico. Nesse entendimento, segue o que afirma Itabaiana:

A literatura e a leitura são modos discursivos entre vários contextos, que vão além de elaborações linguísticas usuais. Segundo MEC (2006), o texto literário diferente de outras formas de comunicação e garante ao leitor uma maior liberdade de interpretação que pode levar aos limites da possibilidade da língua materna. Porém, é válido ressaltar que, mesmo o texto com amplas possibilidades de interpretações, é preciso ter cautela, pois a interpretação de textos literário não pode ser feita de maneira solta e sem as mediações adequadas do professor. (ITAIBAIANA 2001, p.86).

Segundo Massaud Moisés (2012, p. 5), “o vocabulário “literatura” provém do latim *litteera*, que significa o ensino das primeiras letras. No sentido original-arte de escrever - manteve-se até o século XVIII”.

Segundo o autor, nos meados dos séculos XVIII começou a tomar corpo o sentido moderno do termo literatura e não cessou de evoluir desde essa época, pois a literatura a cada dia se inova. Massaud (2012, p.9) afirma que:

Não é de hoje, que os historiadores, filósofos, estetas vem procurando conceituar a literatura de forma convincente e conclusiva. Entretanto, por mais esforços que tenham sido feitos, o problema continua aberto, pelo fato de que, neste particular, somente podemos falar em conceito, nunca em definição.

Adiante, esse autor ainda afirma que a literatura nunca terá uma definição, somente conceito, pois a literatura está sempre inovando. Ela é a arte de criar, compor textos; é um conjunto de habilidades de ler de escrever, de composições, com significados. Assim, assim a literatura é de grande importância como qualquer expressão artística. A literatura propicia o desenvolvimento integral do homem, que ajuda na linguagem, na escrita, e que percorre mundos desconhecidos, cria e recria realidades, vivencia situações, amplia o conhecimento de mundo, auxilia no equilíbrio emocional e desenvolve seu senso crítico, que seja no seu papel como leitor ou escritor. A literatura possibilita ao homem a expansão do potencial criativo e imaginativo.

A literatura é algo que se inova a cada dia, “é uma novidade que permanece novidade” (POUND, 2001, p.33). Segundo o autor Pound, “Literatura é linguagem carregada de significado. Grande literatura é simplesmente carregada de significado até o máximo grau possível” (p.32). Podemos ver, segundo o autor, que a literatura vem repleta de significados tanto na escrita quanto na fala. A literatura não se define a um só conceito, mas ela carrega consigo vários conceitos e significados.

249

A literatura tem um papel muito importante na vida do ser humano, pois ela atinge de maneiras diversas as pessoas com temperamentos diferentes, além da função estética da arte da palavra e expressão do belo, uma obra literária tem várias funções e significados. Pois através dos textos literários vem provocar nos seus leitores certo encantamento por parte de quem ler, proporciona diversão, conhecimento de mundo, sensibilidade e reflexão sobre a realidade vivenciada.

A literatura é de grande importância para a vida em sociedade, porque além de ser prazerosa, contribui para o enriquecimento intelectual e cultural do leitor, assim desenvolvendo seu senso crítico e despertando para novas experiências.

Segundo Lajolo (1995, p. 29), “aos olhos da nossa tradição cultural, o domínio da escrita vale muitos pontos. É timbre de distinção, atestado de superioridade intelectual, marca de valor: tanto para indivíduos quanto para civilizações”. E segue afirmando: “O que a literatura proporciona ao leitor, só ela faz e esse prazer não pode ser confundido com nenhum outro, informação, documentação, crítica” (p.8). Segundo a autora, a literatura vem propiciar e trazer prazer aos leitores; a leitura literária faz o leitor ter sensações indescritíveis; faz com que o leitor viaje nas leituras dos textos, dos romances, das fábulas, dos contos dentre outros gêneros textuais.

“A literatura, como toda arte, é uma transfiguração do real, é a realidade recriada através do espírito do artista retransmitida através da língua para as formas que são os gêneros e com os quais ela toma corpo e nova realidade”. (LAJOLO, 1995, p.9). Segundo essa teórica, a literatura é como uma arte, é uma transfiguração, mudança da realidade na qual é transmitida através do artista; ao fatos de outra natureza, diferentes dos fatos naturais que são objetivados pela ciência ou pela história ou pelo social. O artista literário cria e recria um mundo de verdades que não são mais medidas pelo mesmos padrões das verdades ocorridas no mundo real.



Cada texto tem seu significado, vem trazendo ao leitor uma infinidade de abertura do que cada leitura pode ter seu significado para seus leitores. Para Lajolo (1995, p.91):

Quase todas as concepções de literatura que se sucederam ao longo do longo século XIX parecem ter comungado a crença (ou fazer de conta que acreditavam) na transparência todopoderosa da palavra. Embeber-se e fazer embeber em sentimentos, transmitir emoções, amarrar-se em verdades científicas do tempo, fazer o sentido emergir de contornos claros e realçados por torrentes de luz que destacam massas e volumes...são alternativas semelhantes, próximas.

A autora fala que durante esse período as concepções quase foram definidas, mas a literatura nunca fica estagnada, ela se aprimora, se inova a cada dia, pois a literatura envolve o leitor a embeber-se de sentimentos e emoções diante de um texto.

O autor Cândido (2004, p. 184) afirma que “a eficácia humana é função da eficácia estética, e, portanto, o que na literatura age como força humanizadora, ou seja, a capacidade de criar formas pertinentes”. Segundo o autor, dentro da literatura a qualidade humana é que traz a função da qualidade da estética; a literatura age como força humanizadora que é capaz de criar formas com propósito de qualificar o leitor literário tornando mais humano. O autor defende o direito e a importância do contato entre o ser humano e a literatura como sendo um direito fundamental para viver.

O segundo o autor Nicolau Sevcenko (1999, p. 233) “a literatura não é uma ferramenta inerte com que se engendrem idéias ou fantasias somente para a instrução ou deleite do público. É um ritual complexo que, se devidamente conduzido, tem o poder de construir e modelar simbolicamente o mundo, [...]”. Sevcenko vem nos afirmar que a literatura não é uma ferramenta que se movimenta ou que se gera, que cria, inventa fantasias só para instruir a adquirirmos conhecimentos, mas é um ritual que abrange vários elementos que estão ligados entre si, e se for conduzido corretamente tem o poder de construir, moldar simbolicamente o mundo através da literatura e dos leitores literários.

A literatura é “atividade essencial a qualquer área do conhecimento”, conforme Silva (1987, p.43). Essa leitura está relacionada com o sucesso, não apenas acadêmico, mas também social e econômico, pois se lhe atribui a capacidade de promover os indivíduos. “É reconhecida, igualmente, a importância da arte da literatura, por ser capaz de situar o indivíduo diante de si mesmo e de seu contexto; por possibilitar-lhe a percepção de variados pontos de vista e por estimular sua criatividade”. (ASSAMANN, 2001, p.24).

250

A autora afirma que a leitura está relacionada ao sucesso acadêmico, mas também está relacionada ao social, econômico e a capacidade de promover as pessoas, assim também a importância a arte da literatura pois ela é capaz de colocar o indivíduo diante de si mesmo e de seu contexto, e possibilita a pessoa ter uma percepção, visão de seus vários pontos de vista.

Segundo Assmann (2001, p. 27), “paralelamente, pelos artifícios da linguagem literária, o leitor desenvolve um posicionamento crítico frente aos recursos expressivos da língua, buscando, ele próprio, novas formas de dizer e ampliando, portanto, sua capacidade linguística”. Já para Cosson (2014, p. 47),

[...] a aprendizagem da literatura que consiste fundamentalmente em experienciar o mundo por meio da palavra; a aprendizagem por meio da literatura, que envolve conhecimento de história, teoria e crítica; e a aprendizagem por meio da literatura, nesse caso os saberes e as habilidades que a prática da literatura proporciona aos seus usuários.

O autor aborda que a aprendizagem da literatura consiste como base em experimentar o mundo, ter experiências por meio da palavra, assim envolvendo a história, a teoria e crítica, e a aprendizagem sendo por meio da literatura, que as habilidades, a prática da literatura proporciona seus usuários que são os leitores.

Cosson afirma que a “literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. E cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários”. (2014, p.47).

A literatura é prática do discurso e que deve ser compreendida pelo aluno. Mas para o aluno compreender, cabe ao professor fortalecer no aluno essa disposição crítica e levar seus alunos a ultrapassar os limites.



Enfim, a literatura é fundamental para a vida do leitor, pois ela pode lhe facilitar uma visão mais ampla a respeito de mundo.

2 A LITERATURA NA ESCOLA

A literatura na escola é fundamental para desenvolver no aluno o prazer pela leitura e a formação e a aprendizagem de conteúdos relacionados a diversos campos do saber. A literatura na escola propõe a articulação da leitura literária com outras linguagens, facilitando sua leitura e interpretação, possibilitando ter uma visão mais ampla de mundo, despertando o senso crítico reflexivo do aluno, tornando um cidadão sociável e ativo na sociedade.

De acordo com Lajolo (2001, p.13), “discutir literatura é abrir os olhos e ouvidos, e olhar e ouvir em volta, ler livros”, pois através a literatura que nossos olhos e ouvidos se abrirão trazendo uma visão mais aberta, ampla através a leitura e reflexão.

A literatura nas escolas é essencial como contribuição para o ensino e aprendizado para o intelecto do alunado, mas infelizmente nem sempre é bem dessa forma que a literatura é valorizada. O ensino da literatura nas escolas tem sido negligenciado, servido somente como complemento das aulas de língua portuguesa. O que se trabalha nas escolas em termo literário não tem sido suficientemente explorado para que ocorra um estímulo para a formação de leitores.

Segundo Lajolo (2001, p. 106), “o caráter coletivo da leitura que a escola patrocina pode também recuperar o caráter coletivo e socializado de práticas sociais de leitura e escrita”.

A literatura na escola tem que ser mais explorada significativamente, ser mais trabalhada de forma que os alunos possam sentir bem, que as aulas possam ser prazerosas. A escola deve oferecer aos alunos estudos de textos literários com objetivo de despertar prazer, criatividade e senso crítico, não somente ter a literatura como complemento na língua portuguesa.

Cosson (2007, p.29), “os defensores do mero prazer, as vezes são contraditórios, pois o único valor que atribuem a literatura é o reforço das habilidades linguísticas”. O autor aborda que no âmbito escolar, mais precisamente na sala de aula, aos gêneros literários não tem sido trabalhado correto, mais tem sido usados como pretexto para ensinar aspectos gramaticais da língua e como objetos de interpretação prontas e acabadas, ou são vistos como passa tempo.

A literatura na escola é algo fundamental para a formação de leitores competentes, leitores que tenham facilidade em interpretar textos, e leitores críticos reflexivos, leitores que sejam capazes dominar sua comunicação em qualquer ambiente e conseqüentemente com uma melhora na sua escrita; a escola tem esse papel importante de conduzir os alunos a ter um conhecimento sobre a leitura literária e incentivar a gostar e adquirir o prazer pela leitura literária. Segundo Cosson (2014, p. 105):

Do mesmo modo essa leitura não pode ser feita aleatória, assim dentro de um processo de aprendizagem que é dever da escola proporcionar. Ao professor cabe encontrar o delicado equilíbrio entre os interesses da fruição pessoal e as necessidades da escolarização do literário.

O autor afirma que a leitura não pode ser feita de qualquer forma, não pode ser aleatória, mas deve ser realizado dentro de um processo de aprendizagem cujo é dever da escola esse papel de proporcionar o ensino da leitura.

2.1 O CONTO: CONCEITO E ESTRUTURA

Gênero conto é uma obra de ficção, cria um universo de seres e acontecimentos de ficção, de fantasia ou imaginação, relata acontecimentos ou ações. O conto apresenta um narrador, personagens e enredo. E o conto tem algumas características como: é uma característica linear e curta, tanto em extensão quanto no tempo em que se passa. A linguagem é simples e direta; todas as ações se encaminham diretamente para o desfecho; envolve poucas personagens, e, as que existem se movimentam em torno



de uma única ação; as ações se passam em só espaço, constituem um só eixo temático e um só conflito.

Segundo a autora Gotlib (2006, p. 13):

O contar (do latim *compacture*) uma estória em princípio, oralmente, evolui para registrar as estórias, por escrito. Mas o contar não é simplesmente um relatar acontecimentos ou ações. Pois relatar implica que o acontecido seja trazido outra vez, isto é: re (outra vez) mais *latum* (trazido), que vem de *fero* (eu trago). Por vezes é trazido outra vez por alguém que foi testemunha ou teve notícia do acontecido.

O conto, segundo Gotlib, vem do latim; é uma estória contada que foi evoluindo para registrar por escrito as estórias que aconteceram ou foram contadas por outras pessoas que foram testemunhas, que presenciaram o acontecido. A autora Luzia de Maria (2004, p. 24) define que:

Um conto parece ser, a partir do fragmento da realidade, a partir de episódio fugaz, a partir de um dado extraordinário, mas muitas vezes despercebido do real, a partir de um fato qualquer, e porque não? A partir de fato nenhum, a construção de um sentido que produza no leitor algo como uma explosão, levando as comportas mentais a expandirem-se, projetando a sensibilidade e a inteligência a dimensões que ultrapassem infinitamente o espaço e tempo da leitura.

Segundo a autora, o conto é uma história de pequenas ocorrências da realidade, de fugas de um episódio, de acontecimentos excepcionais fora do comum, que muitas das vezes passa despercebido da realidade ou a partir de fato qualquer; a partir fatos, acontecimentos relatados e escritos na construção de um sentido no leitor, ocorrendo uma explosão de sentimentos, levando as comportas mentais a se desenvolver, sua capacidade de pensar aberta. Assim, projetando as dimensões como a sensibilidade, e a inteligência e ultrapassando todos espaços e limites de tempo na leitura, pois só a leitura literária através do conto pode proporcionar esse prazer e acontecimento na vida do ser humano, dando-lhe essa satisfação, prazer sem aos menos se prender no tempo.

Segundo Gotlib (2006, p.11):

O conto é uma narrativa e para o autor Julio Cortázar há três acepções da palavra Conto, que Julio Cortázar utiliza em seu estudo sobre Allan Poe: 1. Relato de acontecimento, 2. Narração oral ou escrita de acontecimentos falso;3. Fábula que se conta as crianças para diverti-las. Todas apresentam um ponto comum: São modos de contar alguma coisa e, enquanto tal, são todas narrativas. Pois “toda narrativa consiste num discurso integrado numa sucessão de acontecimentos de interesse humano na unidade de uma mesma ação.

252

A autora descreve como é um conto, da forma mais clara possível, que é uma narrativa, relatos de acontecimentos que é narrado oralmente ou escrito. E a autora ressalta que toda narrativa está integrada numa sucessão de acontecimentos de interesse humano, ou seja que alguma ação que foi ocorrida e é relatada. Segundo a autora Luzia de Maria:

Repensando o conto como modalidade narrativa, tenho presente seus dois módulos de formulação. Se o conto como forma literária, tal como o conhecemos hoje, é uma prolongamento ou uma ramificação das antigas narrativas da tradição oral, o certo é que se revestiu de tantas e tais roupagens artísticas, que apresenta hoje feição própria bastante característica. (2004, p.11).

A autora afirma que o conto como modalidade narrativa, e de forma literária, vem como prolongamento das antigas tradições orais, pois eram transmitidas de forma narrativa e oralmente. E hoje o conto tomou seu próprio aspecto, “a vitalidade do conto popular era sustentada pelo repassar das estórias, de geração á geração, em sua forma oral, [...]”. (MARIA 2004, p. 14).

O gênero conto apresenta suas características. Ele pode ser conto popular em que as histórias são contadas pelo povo, vizinhos, parentes como avô, tio, mãe, pai, esses contos geralmente são narrativas contadas oralmente; e podem ser histórias fictícias ou reais. E outra modalidade é o conto literário que são contos artísticos que são escritos por autores reconhecidos e são contos que são conhecidos pelas crianças, pelos alunos no âmbito escolar. Segundo Gotlib:

O conto, no entanto, não se refere só ao acontecido. Não tem compromisso com o evento real. Nele, realidade e ficção não tem limites precisos. Um relato copia-se; um conto inventa-se, afirma Raúl Castagnimo. A esta altura, não importa averiguar se há verdade ou falsidade: o que existe já é a ficção, a arte de inventar um modo e se representar algo. (GOTLIB, 2006, p.12).

Como podemos ver o conto não se refere somente com o acontecido, mas também é ficção que é a arte de inventar algo, e de representar algo. A autora Gotlib afirma:

A história do conto, nas suas linhas mais gerais, pode-se esboçar a partir desse critério de invenção, que foi se desenvolvendo. Antes a criação do conto e sua transmissão oral. Depois seu registro escrito. E posteriormente, a criação por escrito de contos, quando o narrador assumiu esta função: de contador-criador-escritor de contos, afirmando, então, o seu caráter literário. (GOTLIB, 2006, p.13).

A autora afirma que o conto numa linha geral pode se iniciar da invenção que ao longo tempo foi se desenvolvendo antes do conto e da sua transmissão oral, e depois do seu registro escrito, sendo o assim o contador, criador e escritor de contos assumiu o seu caráter literário. “O fato é que a elaboração do conto, segundo Poe, é produto também de extremo domínio do leitor sobre seus materiais narrativos, o conto como toda obra literária é produto de um trabalho consciente [...]”. (GOTLIB, 2006, p.34).

O conto é uma narrativa de ficção, ou real simples e breve de acontecimentos, histórias, faladas contadas oralmente ou escritas.

O gênero conto é algo muito simples, mais se for bem trabalhado em sala de aula os alunos tomarão gosto pela literatura, pelo simples fato de ser uma pequena narrativa que condensa no conflito, tempo, espaço, e no conto há poucas personagens.

2.2 ANÁLISE DO GÊNERO CONTO NOS LIVROS DIDÁTICOS DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.

253

Fazemos aqui uma rápida análise da presença do gênero conto no livro de Língua Portuguesa do 8º ano do ensino fundamental, envolvendo e abordagem, metodologia e regularidade da presença desse gênero nos livros. Para tanto, selecionamos três livros de autores e editoras diferentes.

O primeiro livro didático analisado foi de Língua Portuguesa do 8º ano do Ensino Fundamental da editora Scipione, coleção “Trajetória da palavra” e tem como autores: Celina Diaférica, Mayara Pinto. Foi publicado no ano de 2010. O referido livro de português é para alunos do 8º ano do ensino fundamental.

Na unidade I do livro as autoras trabalham o gênero conto, utilizando 2 contos, sendo um de Arnaldo Antunes e outro Mario de Andrade. O conto de Arnaldo Antunes tem como título Conto. Esse conto é estruturado em forma de poema e o assunto é família. Sobre o texto, o autor apresenta um estudo com apenas uma questão de interpretação. Já o conto de Mário de Andrade é intitulado O peru de natal. Esse conto narra uma festa de natal em família. Sobre esse texto, os autores trabalham algumas questões de interpretação. São questões em que se deve marcar apenas resposta correta.

Os contos são trabalhados ainda por meios algumas metodologias como: linguagem, compreensão do texto, questionamentos em relação ao texto. A prática da oralidade também é trabalhada através do conto literário pra aguçar a questão da leitura dos alunos. Também trabalham o sentido das palavras para estimular nos alunos de saber e entender cada palavra.

Nas demais unidades não existem a presença do conto.

O segundo livro didático analisado é o também de língua portuguesa do 8º ano do ensino fundamental da editora São Paulo, coleção: Para viver juntos. Tem como autores Ana Elisa de Arruda Pentead, Eliane Gouvêa Lousada, Greta Marchetti, Heid Strecker, Maria Virgínia Scopacasa. É a terceira edição, publicada em 2012, em São Paulo, pela editora Edições SM Ltda.

Apenas no capítulo I são trabalhados 2 contos dos autores Arthur Conan Doyle e Edgar Allan Poe. Os contos são: A faixa manchada. A autoria é de Arthur Conan Doyle. Nele, as autoras fazem um estudo e



pedem uma produção textual em forma de conto. Trabalham também estudos de gramática, a linguagem. Já o outro conto se chama O retrato oval, de Edgar Allan Poe. Também nesse é trabalhada uma produção textual e estudos gramaticais. Nas demais unidades, aparecem textos literários, mas de outros gêneros, como poema, drama, letras de músicas. E sempre são explorados com estudo dos mesmos e produção de textos.

O terceiro livro analisado se chama Português, de autoria de Ernani & Floriana. Foi publicado em São Paulo, pela editora Scipione, em 2009. Nele, encontramos o conto em todos os 12 capítulos. Cada capítulo tem dois contos. Os contos são de autores diferentes. São explorados com exercícios orais e escritos e com a produção de outro texto em forma de conto. Às vezes, a produção textual é individual. Mas também é feita em grupo.

Dá para concluir que existem autores e editoras que valorizam muito a presença do conto no livro didático. Mas outros valorizam pouco.

3 METODOLOGIA

O presente trabalho apresenta pesquisa bibliográfica como proposta literária de aplicação, com vistas a melhorar o ensino e aprendizagem da leitura literária na disciplina língua portuguesa no ensino fundamental. E para construção desse trabalho foi necessário primeiramente a escolha do tema, que fez com que acontecessem estudos bibliográficos realizando abordagens qualitativas sobre alguns autores, teóricos de literatura como: Maria Lajolo, que fala da importância da leitura literária para uma visão de mundo diferente, sendo mais crítico reflexivo e também o autor Antônio Cândido tratando da literatura e a sociedade; Nádya Battella Gotlib, sobre o que é conto; temos também a contribuição para a realização desse trabalho Afrânio Coutinho, Joaquim Dolz, dentre outros.

A escolha desse gênero literário conto se definiu por tratar de gênero que tem como origem a oralidade e que está ligado à dramatização e que envolve vários aspectos verbais e não verbais: “[...]1. relato de um acontecimento, 2. Narração oral ou escrita de um acontecimento falso; 3. fábula que se conta as crianças para diverti-las” (GOTLIB, 2006, p. 11).

254

O conto é relato de acontecimentos, é uma narração oral ou escrita, são histórias contadas, e é uma narrativa curta, cujo conflito, tempo e espaço são abreviados, e apresenta poucas personagens. É um gênero conhecido pelos alunos, e porque desde cedo as crianças ouvem histórias contadas pelos adultos, geralmente contadas na casa com os familiares e na escola. E a partir dessa proposta os alunos poderão conhecer melhor esse gênero conto com seus elementos. A autora Luzia de Maria (2004, p. 24) afirma:

Um conto parece ser, a partir do fragmento da realidade, a partir de episódio fugaz, a partir de um dado extraordinário mas muitas vezes despercebido do real, a partir de um fato qualquer, e porque não? a partir de fato nenhum, a construção de um sentido que produza no leitor algo como uma explosão, levando as comportas mentais a expandirem-se, projetando a sensibilidade e a inteligência a dimensões que ultrapassem infinitamente o espaço e tempo da leitura.

De acordo com a autora, o conto pode ser um fragmento da realidade a partir de acontecimentos, dados extraordinário. O conto pode ser contado de algo dentro da realidade ou não, pode ser histórias da ficção que leva as comportas mentais a expandirem-se, projetando a sensibilidade e a inteligência que leva o leitor viajar numa dimensão que ultrapasse infinitamente o espaço e o tempo da leitura.

3.1 PROPOSTA DE APLICAÇÃO

A proposta é trabalhar o gênero conto, adaptando-o para o teatro. possibilitará os alunos a ter um melhor conhecimento sobre o gênero literário contos e que através do mesmo possam estimular o intelecto do alunado e senso crítico, assim proporcionando o prazer pela leitura, e auxiliando na escrita e no falar, na comunicação, para um avanço com eficácia no aprendizado dos alunos; desenvolver o hábito e gosto pela leitura literária, como ferramenta capaz de desenvolver o senso crítico do aluno, possibilitando-lhe formação para a cidadania.



A adaptação do conto para o teatro poderá ainda desenvolver no aluno o conhecimento sobre a arte dramática. Isso pode também promover a interação entre os alunos.

O trabalho foi feito em várias etapas, chamadas de sequência didática. A essa metodologia utilizada com gêneros afirma Dolz:

Uma sequência didática, tem precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado evidentemente, sobre, gêneros que o aluno não domina ou faz de maneira insuficiente; sobre aqueles que dificilmente acessíveis[...]. (DOLZ, 2004, p.97).

A sequência didática vem para ajudar aos alunos compreender melhor o gênero de texto, possibilitando-lhe a falar e escrever de forma melhor que facilite numa dada situação de comunicação, que seja na escola.

Temos aqui a descrição das etapas na “sequência didática”, segundo o autor Dolz (2004, p.96) a define como: “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. O que há em comum com os outros teóricos é que essa sequência deve ser composta por várias atividades que qual visa a um objetivo comum, que é aprendizagem de determinado objeto de estudo.

A sequência didática de acordo com Dolz (2004) só tem a contribuir para a melhoria do ensino aprendizagem do aluno, auxiliando-o para ser um leitor literário com habilidades de ler e compreender os textos em estudo, capacitando na escrita e na comunicação, e assim o aluno tomando o prazer pela leitura literária.

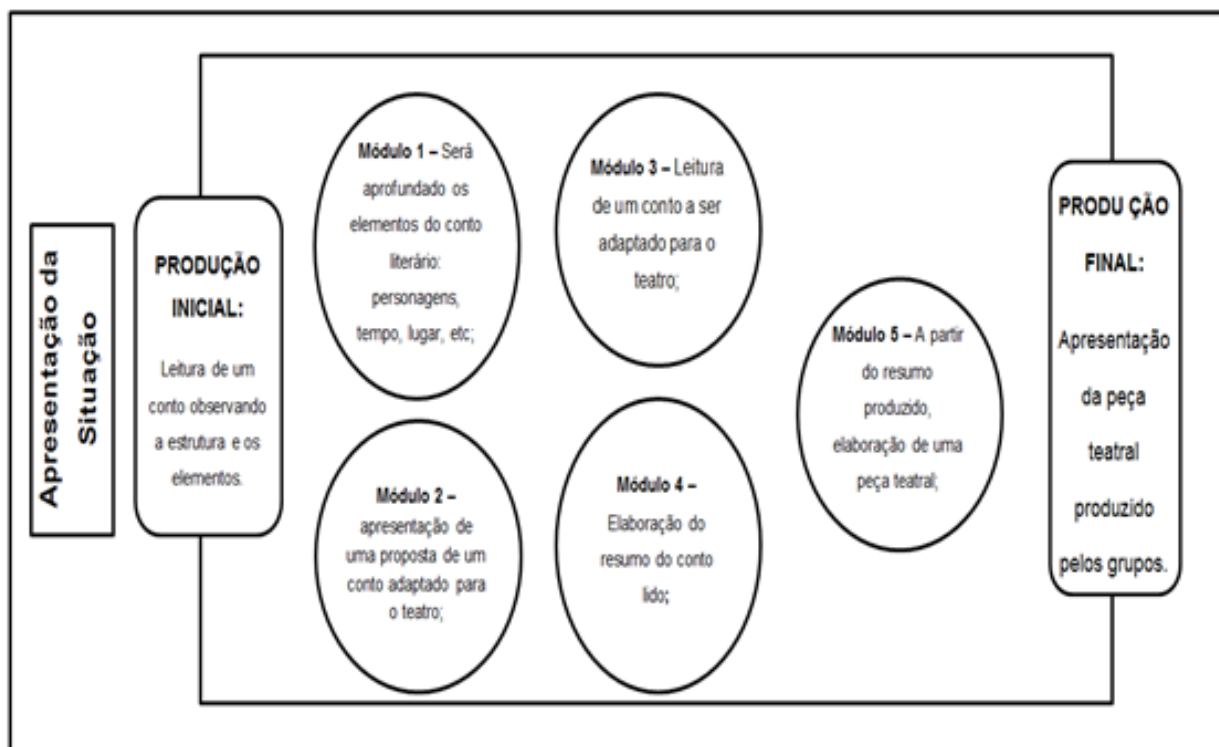
As etapas a seguir são:

1. Para dá início a está etapa terá a apresentação da situação, de como será a atividades e os objetivos a serem alcançados através do gênero conto e de sua adaptação para o teatro.
2. Nesta etapa será realização da leitura de um conto, observando sua estrutura, seus elementos.
3. Na terceira etapa será aprofundado o estudo dos elementos constituintes do conto literário: personagens, tempo, lugar, enredo, clímax, desfecho.
4. Na quarta etapa será apresenta a proposta da apresentação de um conto adaptado para o teatro.
5. Na quinta etapa será realizada a leitura do conto literário a ser adaptado para o teatro pelos alunos. Para tanto, os alunos trabalharão em grupos de 4 ou 5 pessoas. Contos sugeridos: Missa do Galo, Conto de escola e A cartomante, de Machado de Assis etc.
6. Na sexta etapa os alunos vão elaborar resumo do conto lido.
7. A partir do resumo produzido da etapa anterior, elaborar a peça teatral.
8. Nessa etapa será realização de uma amostra do teatro produzido pelos grupos na própria sala de aula.

A seguir, temos um quadro com a estrutura da sequência sugerida, seguindo o esquema proposto por Dolz (2004) para sequência didática.



Quadro 1: Síntese da sequência proposta de acordo com Dolz (2004).



3.2 DESCRIÇÃO DA PROPOSTA

Temos aqui a descrição das atividades práticas que serão realizadas de acordo com a proposta, e consiste em oito etapas:

Neste tópico, apresentaremos aula por aula, destacando seus objetivos específicos e com as atividades a serem desenvolvidas.

Aula 1: Apresentação da situação – informar aos discentes do que se trata a atividade, seus objetivos e como seria desenvolvida.

Para realização da primeira aula, seguimos a teoria de Joaquim Dolz, que orienta:

A apresentação visa expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado verdadeiramente na produção final. Ao mesmo tempo, ela os prepara para a produção inicial, que pode ser considerada como uma primeira tentativa de realização do gênero, que será em seguida, trabalhado nos módulos. A apresentação da situação é, portanto, o momento em que a turma constrói uma apresentação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada. (DOLZ,2004,p.98).

Conforme Dolz (2004). Nesta primeira aula será apresentado aos alunos o gênero conto, juntamente com a proposta, e seus objetivos, e como será desenvolvido. Nesta primeira aula se dará com objetivos da atividade de que se tratava e como será desenvolvida, ou seja, foram avisados de produzirão textos de fatos marcantes das suas vidas, e farão uma leitura do conto impresso a “Quinta História”, de Clarice Lispector, e será falaremos da fazer uma adaptação dos contos lidos para a produção de peça teatral.

Ainda nesse momento, os alunos serão informados ainda de que serão avaliados no decorrer das atividades.

Aula2: Produção inicial – realização da leitura de um conto, observando sua estrutura, seus elementos.

Segundo Dolz (2004), trata da produção inicial como o momento que irá definir todo o desenvolvimento da sequência didática, pois nesse momento verificam-se quais as maiores dificuldades apresentadas pelos discentes: “[...] no momento da produção inicial, os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito, e assim, revelam para si mesmos e para o professor as apresentações que têm desta”. (DOLZ,2004,p.100).

Portanto neste segundo momento, nesta segunda aula por solicitação do professor os alunos farão a leitura do conto que foi apresentado na primeira aula que foi o conto “Quinta História” de Clarice Lispector, e de acordo com a leitura serão observados dentro do conto a estrutura e os elementos.

Aula 3: Módulo 1- Aprofundamento aos elementos constituintes do conto literário

Segundo Dolz, os módulos são formas para solucionar as dificuldades encontradas pelos discentes as quais foram detectadas durante a produção inicial. Dolz (2004, p.102) afirma: “nos módulos, trata-se de trabalhar os problemas que aparecem na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los”.

Nesta etapa foram colocadas as seguintes questões em relação ao gênero conto: a estrutura da narrativa; personagens, tempo, lugar, enredo, clímax, desfecho.

Elementos constituintes do conto “Quinta História”, de Clarice Lispector, que tem como personagem principal uma mulher, o tempo que se passa a história é no passado, o lugar que se passa é em um apartamento, o enredo está em primeira pessoa, que conta a história de uma mulher que tinha medo de baratas e resolveu matar as baratas e pediu ajuda de uma senhora que ouviu sua queixa, e então a senhora deu-lhe a receita de como matar as baratas, pediu que ela misturasse açúcar, farinha, e gesso, assim a mulher fez e as baratas morreram, e na segunda história ela se sente culpada pela morte das baratas e acha que ela cometeu um assassinato, e na terceira história ela se culpa por ter transformado as baratas em estátuas, e na quarta história a mulher inaugura um novo lar, e ela tem as lembranças das baratas quando ela olha para o monumento de gesso, mais aliviada porque ela não irá matar as baratas porque a casa foi dedetizada. O clímax da história é quando ela se olha no espelho e se vê como uma criminosa por ter matado as baratas. E o desfecho se dá quando ela está na nova casa e percebe que ela não precisa matar as baratas por que a casa tinha sido dedetizada.

Aula 4: Modulo 2- apresentação de um conto adaptado em peça teatral.

Neste modulo o conto apresentado aos alunos é o conto de Clarice Lispector, “A Quinta História”, que faremos a leitura, e em que os alunos farão uma análise oral sobre o conto, e em discussão abordaremos como adaptar o conto para uma peça teatral, não esquecendo da estrutura da narrativa, do clímax, do desfecho e da linguagem utilizada, os tipos de personagens, as características das personagens, o tempo e o espaço.

Aula 5: Módulo 3- leitura do conto literário a ser adaptado para a peça teatral.

Neste módulo a turma será dividida em seis grupos de 4 alunos, e cada grupo receberá de forma sorteada, um dos seguintes contos literários: A Cartomante, Missa do Galo, Conto de Escola. Os referidos contos são de Machado de Assis.

O objetivo dessa aula é propiciar um primeiro encontro entre os discentes e os contos que são adaptados, para que possam inferir suas impressões a respeito dos textos a respeito dos textos para que comecem a imaginar como contarão a história para outras pessoas, o que é necessário no momento em que estiverem adaptando o conto pra a peça teatral.

Aula 6: Módulo 4 - Elaboração de um resumo do conto lido.

Nesta etapa os alunos fizeram um resumo dos textos lidos, para facilitar a compreensão do texto, facilitando a produção do teatro.

Aulas 7 e 8: Módulo 5 – adaptação pelos alunos do conto literário para a peça teatral.

Neste módulo os grupos que foram divididos, serão acompanhados pelo professor para elaboração da peça teatral adaptado ao conto literário na qual é o objeto de estudo pelo grupo, que posteriormente foi apresentado à turma.

Nesta etapa, os alunos de cada grupo foram questionados sobre as características do conto em estudo, e para isso pediremos que após a leitura da obra deles, que sejam registrados no caderno as passagens mais interessantes e marcantes do enredo.



No segundo momento, eles anotaram as características principais do conto e seu aspecto estrutural. E no terceiro momento eles elaborarão um novo conto(resumo) com palavras e impressões deles, ou seja, produziram sua peça teatral com roteiro simples.

No quarto e último momento, os alunos puderam iniciar a produção das peças teatrais em sala de aula.

Aulas 9 e 10: Produção Final-realização em sala das apresentações dos teatros produzidos pelos alunos.

Esta etapa final fundamenta-se em Dolz (2004), que afirma servir para alunos colocarem em prática o que foi apreendido e para o professor realizar uma avaliação de forma somativa. “A sequência é finalizada com uma produção final que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Esta produção permite ao professor fazer uma avaliação somativa”. (DOLZ,2004, p.106).

Nesta etapa os alunos apresentaram as peças teatrais, depois de toda elaboração, a os discentes compartilharam com os demais colegas em sala de aula todo seu trabalho, assim todos conheceram as histórias de outros contos contados através da peça teatral que cada grupo apresentou.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho é relevante para o conhecimento do alunado, pois o gênero em estudo é importante para o desenvolvimento intelectual principalmente nas séries seguintes, pois esse gênero foi abordado com uma proposta que trabalha o conto através do teatro para que haja um melhor desempenho da capacidade da leitura, da interpretação, da comunicação, e assim trabalhando a capacidade individual permitindo ao estudante um desempenho qualitativo e uma aprendizagem significativa.

Desse modo, pode-se dizer que a leitura literária através do conto, consiste em um rico repertório de conhecimentos apresentado ao aluno-leitor como preparação da escrita, da leitura, da oralidade e da comunicação; é necessário aprender para revisar, repensar e reescrever o que aprendeu. Só assim é possível formar alunos letrados que saibam ler e dialogar com os textos, na condição de leitores ou de escritores de seus próprios textos.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, Machado de. In: BRAYER, Sônia (Org.). **O conto de Machado de Assis**: antologia. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.
- ASSMANN, Juracy (Org.). **Literatura e alfabetização**: do plano do choro ao plano da ação. Saraiva. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- COSSON, Rildo; PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca (Coord.). **Literatura**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 2010.
- COUTINHO, Afrânio. **Notas de teoria literária**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- DIAFÉRIA, Celina. **Trajetórias da palavra**: língua portuguesa 8º ano. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2009.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michéle; SCHNEUWY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWY, Bernard, DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de letras, 2004. p.81-108.
- GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. 3. Ed. São Paulo: Ática, 1995.
- GOTLIB, Nádia Battella. **Teoria do conto**. 10. ed. São Paulo Ática, 2006.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- LAJOLO, Maria, **O texto não é pretexto**. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tânia (Org.). Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.
- LAJOLO, Marisa. **Literatura**: Leitores e leitura. São Paulo: Moderna, 2001.
- LISPECTOR, Clarice. **Felicidade clandestina**: contos. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- MARIA, Luzia de. **O que é conto**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- MOISÉS, Massaud. **A criação literária**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.
- PENTEADO, Ana Elisa de Arruda. et al. **Para viver juntos**: português, 8º ano: ensino fundamental. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2012.
- POUND, Ezra. **ABC da Literatura**. 9. ed. Augusto de Campos e José Paulo Paes. (Trad.). São Paulo: Cultrix, 2001.
- SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como missão**: tensões sociais e criação cultural na Primeira República. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- TERRA, Ernani; CAVALLETE, Floriana Toscano. **Projeto Radix**: português, 8º ano. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

7 O CONTO EM QUADRINHOS: PROPOSTA PARA O TRABALHO COM LITERATURA NO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

COELHO, Karoliny Goemes³⁸⁶PARENTE, Feliciano Cândido (Orientador)³⁸⁷

INTRODUÇÃO

O ensino de literatura no Ensino Fundamental tem sido um desafio em nossas escolas, a exemplo do que ocorre com o ensino de outros conhecimentos. A partir dessa realidade, surgiu a ideia de se trabalhar o conto com “Literatura em quadrinhos”, por se tratar de uma metodologia que poderá ser uma alternativa, já que envolve uma atividade lúdica no tipo de atividade proposta, envolvendo detalhes, cores, desenhos que chamem atenção e dê prazer de ler.

Este trabalho que tem como título O conto em quadrinhos: proposta para o trabalho com literatura no 8º ano do Ensino Fundamental vem abordar o estudo do conto e sua adaptação para quadrinhos para o estudo de literatura, tem como objetivos: desenvolver no aluno o gosto pela leitura do texto literário, em específico, do conto e contribuir para despertar-lhe o senso crítico, aprimorar suas habilidades de leitura literária, sendo esta capaz de ajudá-lo na formação da cidadania e de sua autonomia. Objetiva-se ainda com a adaptação do conto para a narrativa em quadrinhos propor uma metodologia alternativa no ensino de literatura que possa ao final melhorar a qualidade do ensino.

Este trabalho é importante devido à oportunidade e a necessidade que este gênero pode facilitar na leitura e interpretação. Levando em conta os grandes fatores que integram na parte interativa do aluno. Tais fatores que podem ou não chamar a atenção da criança. Sendo assim, a escola é o principal ponto de interação, pois é nela que estão inseridos os assuntos e metodologias utilizadas pelos professores das escolas, ou seja, há uma concorrência de conteúdos e recursos pedagógicos inseridos nela. Exemplo: meios de comunicação e brincadeiras. Essas são algumas concorrências que as escolas carregam, quanto ao meio interativo para os alunos.

Nota-se que, muitas vezes, a literatura, que é algo tão complexo e amplo para os alunos, é trabalhada no rigor dos estudiosos literários e essa forma nem sempre agrada aos alunos, ocasionando desinteresse. Desta forma, pensamos que a literatura pode ter uma perspectiva diferente dentro da escola, a começar por trabalhá-la no Ensino Fundamental de forma mais lúdica, sem deixar de fora os grandes nomes da literatura e sua história. Daí a proposta da Literatura em quadrinhos: alternativas para interação de aspectos literários no Ensino Fundamental.

Para tanto, propõe-se a Literatura em quadrinhos para que haja mais envolvimento do alunado com a literatura significativa de forma lúdica e interessante. A maioria dos alunos opta por romances ou histórias em quadrinhos que são produzidos, tendo como base desenhos infantis ou séries. Daí o porquê da proposta.

O referido tema justifica-se pela importância que esta proposta tem para uma aprendizagem nova e significativa no Ensino Fundamental, e que pode desenvolver diferentes formas de contar histórias de acordo com a arte presente nela. Este projeto traz à reflexão a importância que esse método de ensino pode trazer como uma adaptação de leitura não só para adultos como para o público infantil.

Logo, este trabalho é relevante para contribuir para a formação do aluno, resultando na melhoria da qualidade de ensino e ajudando-os a demonstrar que a literatura em quadrinhos é uma ponte de aprendizagem para o conhecimento prévio, pois trás como características ilustrações, cores que podem contribuir para uma motivação, afetando gradativamente todos os públicos.

386 Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA.

387 Mestre em letras (UFAC). Professor auxiliar da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). E-mail: parentefeliciano@gmail.com

1 LITERATURA, CONCEITOS E FUNÇÕES

No quadro teórico serão abordados alguns elementos que contribuem para o ensino da literatura. Assim, abordaremos o conceito e funções da Literatura; a importância da leitura do texto literário no Ensino Fundamental e a importância da literatura em quadrinhos para o leitor em formação.

A leitura é indispensável para promover a formação de um leitor crítico capaz de interpretar a realidade além da aparência. É de suma importância que a leitura seja praticada de maneira constante nas escolas, para desenvolver no aluno o prazer por essa atividade, e, conseqüentemente, aprimorar seu senso crítico, pois é a partir do âmbito escolar que o aluno deve ter acesso a esse mundo de ideias que a leitura proporciona. É importante lembrar que a posição pedagógica da escola exerça um papel crucial para essa formação. Além do mais, tudo vai depender da maneira como o professor trabalha com os livros, por exemplo, para que o aluno mantenha uma prática frequente e adquira o gosto pela leitura.

Essa prática pedagógica do professor traz uma questão que deve ser analisada cuidadosamente, pois estamos falando de como o mediador (professor) irá verificar a necessidade do aluno ao se identificar com o livro. É crucial que o aluno esteja à vontade para escolher o que quer lê, ou melhor, as obras literárias contribuam de forma lúdica e interessante para essa preferência.

Cabe à escola trabalhar a leitura, sobretudo, a leitura literária, porque esta pode contribuir ainda mais gosto pela literatura para a formação do aluno.

Conforme trabalhada corretamente e para sermos bons leitores literários é necessário compreendermos o conceito de literatura. A literatura, atualmente, e desde os primórdios, é muito importante para a formação do leitor. A literatura possibilita apreender no alunado um conhecimento amplo do que está ao seu redor; ela permite o acesso à imaginação ao transmitir um significado para o leitor. Vale ressaltar que a literatura possui diversas formas de ser apresentada e abarca questões de estética, por exemplo, o que chama ainda mais a atenção do leitor. Conforme isto, Coutinho (1978) afirma:

A Literatura é um fenômeno estético. É uma arte, a arte da palavra. Não visa a informar, ensinar, doutrinar, pregar, documentar. Acidentalmente, secundariamente, ela pode fazer isso, pode conter história, filosofia, ciência, religião. (COUTINHO, 1978, p. 8).

261

Desta forma, a literatura envolve a arte suas impressões a partir do texto. E seu objetivo não depende da função que vai transmitir, e sim, o que ela vai significar na vida do leitor. E o mais importante é que a literatura, apesar de apresentar uma arte atrativa, ela não vai deixar de conter elementos culturais e o principal, o elemento histórico.

Os elementos culturais, históricos, sociais, enfim, outros conhecimentos sempre estão presentes nessa forma de arte. Ela é fundamental para o enriquecimento sobre o universal. Dessa forma, Candido define a literatura como um fundamento universal:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (2011, p.176).

Diante disso, o autor nos remete a entender que a literatura possui um elemento histórico importante que pode se refletir em todos que estejam em contato com essa manifestação que envolve o universal. As características e a importância desse gênero são importantes para o estudo da literatura, pois além desses elementos históricos, a literatura também revela a realidade dos fatos vividos pelo artista e que permitem no leitor uma recriação de ideias e imaginações. Assim, Coutinho ainda defende a ideia de que:

A Literatura, como toda arte, é uma transfiguração do real, é a realidade recriada através do espírito do artista e retransmitida através da língua para as formas que são os gêneros e com os quais ela toma corpo e nova realidade. Passa, então, a viver outra vida, autônoma, independente do autor e da experiência de realidade de onde proveio. Os fatos que lhe deram às vezes origem

perderam a realidade primitiva e adquiriram outra, graças à imaginação do artista. São agora fatos de outra natureza, diferentes dos fatos naturais objetivados pela ciência ou pela história ou pelo social. (1978, p.9).

Dessa forma, podemos ver que a literatura jamais deixará de conter elementos culturais e históricos porque seu objetivo é a recriação desses fatos. O autor mostra claramente que essas verdades podem ser recriadas nas obras literárias, em que possamos ter um contato imediato com os fatos, adquirindo experiência com a realidade que o texto proporciona.

A literatura não deixa de expressar a linguagem, ou melhor, ela trás um significado importante para o entretenimento do leitor. Tal significado que se chama comunicação, prazer e formação.

A literatura, mais que outras formas de linguagem falada ou a escrita, é importante para o desenvolvimento comunicativo do aluno. Quanto mais carregada de significado, maior é o valor da obra literária. Dessa forma, Pound (2001, p. 40) afirma que a “Grande Literatura é simplesmente linguagem carregada de significados até o máximo grau possível”. É uma obra que abrange diversas relações e pode transmitir uma visão de mundo pessoal, dependendo de como o leitor irá interpretar e usar a imaginação através das palavras que compõem o texto, a partir de sua maneiras de ver o mundo.

Outro autor que comunga com esse conceito de que a linguagem literária é fundamental para a liberdade de significados é Sevcenko (1999, p. 20) em que afirma que a literatura “é antes de mais nada um produto artístico, destinado a agradar e a comover”. A literatura, além de ter significado tem uma missão de possibilitar ao leitor literário a criação da imaginação dos fatos sociais e a multiplicidade de significados existentes.

O ensino da literatura é importante como instrumento pedagógico, para a formação do leitor, possibilitando a representação de valores, o desenvolvimento de habilidades e despertando o senso crítico no leitor. A literatura também proporciona outros olhares, experiências, e além de tudo, o conhecimento, conforme afirma Cosson:

[...] a literatura é uma experiência a ser realizada. Podemos ser outros, podemos viver com os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção. (2014, p. 17).

262

Assim, a literatura permite que o alunado se envolva com a poesia presente nela, gerando um conhecimento próprio e, ao mesmo tempo, descobrindo um novo olhar sobre a realidade a partir desse gênero. Seguindo esse entendimento, Lajolo afirma que:

[...] a Literatura não é um jogo, um passatempo, um produto anacrônico de uma sociedade dessorada, mas, uma atividade artística que, sob multiformes modulações, tem exprimido e continua a exprimir, de modo inconfundível, a alegria e a angustia, as certezas e os enigmas do homem. (1995, p.7).

Nessa passagem, Lajolo aborda que a literatura pode buscar no leitor o despertar e a multiplicidade de sentimentos; não é apenas mostrar as características que a compõem, mas sim, tocar o leitor o máximo possível. Não existe uma definição concreta da literatura, mas conceitos que são elaborados e importantes para o estudo deste. Conforme Moisés:

Não é de hoje que filósofos, estetas, críticos e historiadores vêm procurando conceituar a Literatura de modo convincente e conclusivo. Entretanto, por mais esforços que tenham sido feitas, o problema continua aberto, pelo simples fato de que, neste particular, somente podemos falar em conceito, nunca em definição. (2012, p.9).

Mediante a essa conclusão, pode-se observar que apesar dos vários conceitos sobre a Literatura é importante ressaltar que não existe uma definição concreta sobre este. É importante de acordo com o autor, considerar esses conceitos de forma lúdica que há vários anos vem sendo renovada para uma



conclusão concisa e importante para este estudo. Ainda há conceitos importantes que são considerados para o estudo da literatura. Como afirma Abreu:

“[...] é um meio de aprimoramento das pessoas [...] a literatura nos transforma em pessoas melhores, pois ao ler ficamos sabendo como é estar na pele de gente que leva uma vida muito diferente da nossa, passando por situações inusitadas. As obras literárias conduzem a identificação com personagens e cenas fazendo que, ao final da leitura, sejamos pessoas mais experientes, mais sensatas, mais justas” (2006, p. 81).

Todavia, a literatura traz como influência a capacidade do leitor envolver-se com os fatos e, ao mesmo tempo, formular uma criticidade individual, que, na verdade, é isso que o estudo da literatura proporciona quanto às competências e habilidades.

Feita essas considerações acerca da literatura e seu papel, discorreremos sobre o ensino desta no contexto da escola, mais precisamente no Ensino Fundamental.

1.1 A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL

A leitura literária é muito importante para o enriquecimento desta formação e para a vida social do adolescente e, principalmente, para o desenvolvimento a partir das séries iniciais. É através da literatura que o leitor em formação terá acesso aos mundos possibilitando o desenvolvimento de várias habilidades, como o prazer estético, despertar do senso crítico e uma postura mais humana e autônoma perante o mundo:

[...] os leitores são levados a se identificar com personagens fracos, sofredores ou perseguidos, a experiência da leitura literária nos torna mais humanos, desenvolvendo nossa solidariedade, nossa capacidade de admitir a existência de outros pontos de vista além do nosso, nosso discernimento acerca da realidade social e humana. (ABREU, p. 81).

263

Assim, o aluno é levado a termos um pensamento mais humano e crítico sobre literatura, ao se tornar leitor literário, pois está diante de uma obra em que os fatos e a realidade têm o papel fundamental de buscar no leitor um ponto de vista individual adquirindo habilidades importantes para o seu desenvolvimento intelectual.

A importância de o aluno se tornar leitor literário está também em que, além de adquirir um senso crítico sobre os fatos, tem como objetivo importante de entender através das obras ou dos textos literários, os fatos que permeiam nossa sociedade. A literatura pode libertar o aluno, que passa a ver o mundo além da aparência, ou seja, além do senso comum, porque:

[...] a melhor forma de escapar às armadilhas da alienação é a padronização do mundo contemporâneo, a melhor maneira de manter a consciência das injustiças e da necessidade de combatê-las é a leitura constante de obras da Grande Literatura, pois elas forçam a uma reflexão sobre a realidade e permitem que o leitor enxergue melhor o mundo em que vive, incorporando a experiência vivida no contato com o texto às suas próprias experiências pessoais” (ABREU, p.82).

Desta forma, de acordo com a autora, a leitura literária desenvolve o leitor intelectualmente. Ao ler o texto literário, fica-se informado sobre os acontecimentos da sociedade atual e, através desse exercício é possível sair da alienação. E essa consciência que permite ao leitor uma visão melhor de mundo está através da leitura do texto literário e das obras literárias. Esta abre portas necessárias para a formação individual do aluno em desenvolvimento.

Além dessas capacidades, é importante ressaltar o principal foco do estudo do texto literário no Ensino Fundamental, que é o contato com os livros: “O contato com os livros deve ser iniciado o mais cedo possível pelo diálogo, contato mãe-filhos, pela história contada, pelo livro ao alcance da criança como qualquer brinquedo costuma ficar”. (GOES, 1991, p.35).



Conforme o que a autora afirma, tais fundamentos influenciam o interesse pela leitura. Essa influência está no papel do professor e dos pais. Professor, que qualifica e usa métodos diferentes para que a literatura possa se entendida de forma clara. E os pais, por serem os principais motivadores das crianças.

É de suma importância que a escola e o professor possibilitem ao aluno a liberdade da imaginação ao ler um livro. Porém, tem critérios a serem levados em conta na escolha dos conteúdos que são abordados. Isso é importante para que o aluno adquira olhares e opiniões em a sua formação. Não se deve concentrar a leitura somente em determinado tipo de textos. É necessário que o professor busque textos agradáveis para despertar no aluno o interesse e que possam contribuir para a formação desejada. Além disso, o professor deve realizar atividades diversificadas com o texto estudado, para motivar, envolver e despertar a curiosidade dos alunos:

O lúdico e o sensorial aliados ao emocional, estão no bojo da proposta do professor que, em suas mediações, poderá recorrer a estratégias variadas para obter seus objetivos junto ao leitor infantil. Em vez de insistir no caráter utilitário do texto, o professor há de prover seus alunos com dramatização, contar história e resumir filmes baseados em narrativas literárias, recorrer a fantoches, ler com entusiasmo passagem de romances, contos e poemas, enfim, possibilitar que a criança se envolva na miniatura de mundo que é cada livro. (PAIVA, 2010, p.12).

Neste sentido, para que o leitor do texto literário tenha um ensino e aprendizado de qualidade, é necessário que o professor como mediador atue na rotina de leitura adequada, onde os alunos possam conhecer nas diferentes maneiras de leitura, uma forma divertida, afetiva e lúdica de aprender a ler. Seguindo este pensamento, a leitura do texto literário tem um valor crucial dessa aprendizagem na sala de aula, como afirma Paiva:

[...] a literatura tem um papel fundamental a cumprir na sala de aula. O texto literário é imprescindível, assim como sua análise, que, feita com espírito lúcido, só tem de aproximar cada vez mais o aluno do universo literário. Um livro infantil é detidamente analisado como exemplo da prática da interpretação, realçando a importância do papel mediador do professor. (2010, p. 13).

264

Assim, pode-se repensar: o texto literário é fundamental para a construção do senso crítico do alunado; é uma porta para que essa habilidade se torne frequente no processo de desenvolvimento, em que a prática pedagógica do professor flua gradativamente cumprindo um papel importante para o aluno dentro e fora da sala de aula.

Existem diversas atividades interessantes para o leitor do texto literário adquirir uma aprendizagem significativa e divertida que facilitam a construção de mais conhecimentos através de uma boa leitura literária. Neste sentido, Paiva sugere:

[...] produzir perguntas após a leitura dos textos possibilita a retomada da comunicação na interação com o texto como objeto do discurso, o que contribui decisivamente para formar leitores que buscam produzir significados nas divertidas e produtivas “rodas de leitura”. As crianças se transformam em ouvintes ativos e se engajam na aventura de construir sentidos dos textos lidos pela professora. A consequência disso é que, de ouvintes ativos, os alunos passem a ser leitores ativos (2010, p. 14).

Podemos perceber pela citação que o professor dever ser estratégico e buscar formas diferentes de leitura para apreender a atenção da criança. Trabalhando assim, o leitor terá capacidades importantes de leitura e interpretação que contribuem para o ensino e aprendizagem, pois ele sairá da monotonia de apenas ouvir e será um leitor crítico e produtivo, resultando em aprendizagem significativa.

Tais significados que são meramente importantes para uma consciência elevada do que o leitor. O bom leitor do texto literário não visa somente passar os olhos pelo texto, mas sim, olhar cuidadosamente com o senso crítico atribuindo sentidos importantes para essa leitura. A leitura não pode se concentrar apenas na decodificação. Não pode ser mecânica ou servir como pretexto para o ensino de gramática. Ela deve conter atividades que levem o leitor a atribuir significados. Para Lajolo (2009):

Ler não é decodificar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista (p. 3).

Tenho em vista esse pensamento, a leitura do texto literário tem suas significações quando ocorre com objetivos de desenvolver o senso crítico e a criatividade do leitor. É preciso que se entenda que essa leitura não é apenas uma diversão passageira, mas uma leitura que leve o aluno ao desenvolvimento de diversas habilidades.

É necessário refletir sobre a escolha das obras literárias para que a leitura se torne cada vez mais de mera importância dentro da escola. Cabe à escola e o professor fazer parte dessa iniciativa. É importante abrir espaço para obras que realmente instigue a atenção do leitor ajudando para melhor formação. Cosson destaca que:

[...] prevalece não só a abundância dos textos que as editoras fazem chegar às mãos dos professores para “avaliação”, como também a aparente facilidade de leitura desses livros, uma vez que tratam de temas e utilizam linguagem que pertencem ao horizonte de seus potenciais leitores. Essa proximidade também ajuda a quebrar a resistência dos alunos, sobretudo dos mais jovens, mais interessados em outras formas de comunicação ou entretenimento. [...] Também favorecida pela abundância de títulos disponibilizados pelo mercado, essa direção busca quebrar as hierarquias impostas pela crítica literária e abrir a escola a todas as influências, liberando os professores do peso da tradição e das exigências estéticas (2014, p. 33).

Mediante a esse pensamento, a escola e os professores têm um papel importante para a seleção correta das obras literárias. É preciso sair da monotonia dos textos comuns e aproveitar as obras que possam construir para a criticidade, trabalhar a comunicação e, de certa forma, ser uma obra em que o aluno possa aprender se divertindo. Sendo assim, essa leitura terá cada vez mais valor dentro da sala de aula.

É certo que os textos literários possuem suas características quanto à relação do texto com o leitor. Mas Lajolo (2009) argumenta que não acredita na autonomia do texto em si, ou seja, só o conteúdo não é suficiente para que o aluno aprenda. Ela afirma que é necessária a interação e a aproximação individual do texto com o leitor:

[...] aprendi que no texto inscrevem-se elementos que vêm de fora dele e que os sujeitos que se encontram no texto- autor e leitor- não são pura individualidade. São atravessados por todos os lados pela história: pela história coletiva que cada um vive no momento respectivo da leitura e da escrita e, pela história individual de cada um; é na interseção destas histórias, aliás, que se plasma a função autor leitor. (p. 6).

Assim, a autora nos mostra que a verdadeira relação entre o autor leitor está no entrelaçamento da história, ou melhor, a interação ocorre quando o leitor interage com o autor da obra conhecendo a história de cada um fazendo assim a construção de novos conhecimentos.

Outra ideia que a autora argumenta e que é de suma importância é a capacidade que essa prática da leitura do texto literário pode trazer para fora da sala de aula. É uma autonomia individual do leitor ao adquirir experiências de leitura para a prática escolar na sociedade:

O espaço escolar é um espaço na qual textos têm uma circulação, programada, experimental. Acredito que as experiências de leitura que a escola deve patrocinar precisam ter como objetivo capacitar os alunos para que, fora da escola, lidem competentemente com a imprevisibilidade das situações de leitura (no sentido amplo e restrito da expressão) exigidas pela vida social (LAJOLO, 2009, p. 7).

Podemos ver então que a socialização dessa prática de leitura proporciona fora da sala de aula competências importantes para o conhecimento e formação, que é fundamental que o leitor habilite para uma função social que parte da escola oportunizar essa capacidade no aluno.

A leitura literária também proporciona novos sentidos. Assim, Cosson (2014, p.17) afirma:

A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar e nos falam de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizer a nós mesmos.

Assim, podemos entender que o texto literário possibilita para o leitor um aprofundamento da narrativa, ou melhor, permite que se conheça a vivência do outro e que se seja ao mesmo tempo outro e que muitas vezes a história que se passa é uma forma de liberdade e de expressar de maneira lúdica o pensamento do leitor.

Paiva por sua vez enfatiza também a importância do acervo bibliográfico nas escolas. Este é fundamental para o processo de formação do leitor. Ela diz que a biblioteca deve ser frequentada para que os alunos tenham uma rotina de leitura frequente sem que os professores interfiram nessa escolha:

O texto leva em consideração a necessidade de se compreender os motivos que levam uma criança ou um jovem a gostar ou não de ler. Identifica-se que a atração pela leitura está diretamente ligada às descobertas do corpo, da vida, sem que se descarte as inclinações para o sonho e para a fantasia. Para que a motivação perdure, as ensaístas propõem que a oferta de livros aos jovens e crianças se pautem pela diversidade, diferentes obras e leituras cada vez mais diversificadas, sem jamais desqualificar o aluno pelo gosto manifestado por este ou aquele gênero. Segundo o balanço feito na pesquisa, a biblioteca escolar deve estar aberta às preferências dos alunos e não somente à imposição das leituras propostas pelos professores (2010, p. 15).

Tal afirmação nos remete a pensar que a ação pedagógica da escola ao disponibilizar a biblioteca deve ser fundamental para a leitura das obras literárias. A biblioteca é o principal ponto de partida para a formação do leitor. É através dessa relação e do ambiente com os livros que o aluno se encontrará com as obras e descobrirá novos olhares, pois está diante de diversidades literárias, o que contribui para o gosto pela leitura e obviamente para uma qualidade educacional e pedagógica na escola.

266

Como afirmamos acima, o professor é o que possibilita para os alunos a oportunidade do aprimoramento das obras literárias. Isso porque a valorização da estética contribui grandemente para o gosto pela leitura literária:

A sensibilidade concerne àquele estado interior em que é possível, por meio do imaginário expandido, colocar em movimento imagens produzidas por nossa humanidade, em sua dimensão histórica e cultural. A literatura contribui para a formação da criança em todos os aspectos, especialmente na formação de sua personalidade, por meio do desenvolvimento estético e da capacidade crítica, garantindo a reflexão sobre seus próprios valores e crenças, como também os da sociedade a que pertence (PAIVA, 2010, p. 41).

É desta forma que a criança adquire o senso crítico através da leitura no processo de formação e é por meio da estética do texto que primeiramente o leitor verá o encanto das obras. Para isso deve ser disponibilizado pelas escolas o acervo bibliográfico que faz parte da prática da leitura literária, uma vez que literatura contribui como já dito pelo ato da criticidade e a formação do sujeito perante a sociedade e o mundo.

É papel de o professor contribuir com o aluno o prazer da literatura, pois segundo Cosson (2014, p.29) o professor deve buscar formas de chamar a atenção do aluno para o texto literário:

Ao professor cabe criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos. Em suma, se quisermos formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler. Até porque, ao contrário do que acreditam os defensores da leitura simples, não existe tal coisa. Lemos da maneira como nos foi ensinado e a nossa capacidade de leitura depende, em grande parte, desse modo de ensinar, daquilo que nossa sociedade acredita ser objeto de leitura e assim por diante [...]. Na escola a leitura literária tem a

função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e, sobretudo, porque nos fornece como nenhum outro tipo de leitura faz os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem.

Dessa forma, cabe ao professor incentivar e mostrar para os alunos o mundo que a literatura proporciona. Não basta somente ler só de vez em quando, é preciso adquirir esse hábito que poderá tornar pessoas melhores, que adquiram mais conhecimento do mundo.

Vemos até aqui a importância da leitura literária na formação do leitor que é de suma importância para que o alunado possa ter criticidade sobre os fatos que permeiam nossa sociedade. A escola não pode ficar de fora dessa prática, pois o espaço escolar contribui para a formação de um bom leitor acarretando novos conhecimentos, competências, habilidades e autonomia crítica perante a sociedade. A leitura do texto literário é muito importante e deve começar nas séries iniciais do ensino fundamental. Desde cedo, é necessário o contato com as obras para que o prazer estético seja despertado e o conhecimento possa vir juntamente, abrindo horizontes através da imaginação.

A seguir, discorreremos sobre a literatura em quadrinhos e sua importância na formação do aluno adolescente.

1.2 LITERATURA EM QUADRINHOS E O LEITOR EM FORMAÇÃO

A literatura em quadrinhos, hoje, está na preferência das crianças e dos adolescentes. É um gênero atrativo lúdico e importante para o processo individual e o enriquecimento intelectual dos alunos. As HQs cresceram grandemente nas escolas, pois é uma leitura de fácil compreensão e há um interesse bem maior em relação a outras modalidades de leitura. Essa afirmação é citada em trabalho de pesquisa:

[...] entrevistas realizadas com alunos do ensino fundamental de escolas públicas e privadas demonstram que sua preferência em termos de matérias de leitura recai sobre as histórias em quadrinhos. Pode-se até dizer que esse gênero não rivaliza com as tradicionais narrativas literárias ente esse público leitor; na maioria das vezes, as HQs ganham de longe a preferência de crianças e adolescentes” (RODRIGUES, 2010, p. 209).

267

Assim, vemos a grande importância deste gênero ser trabalhado nas escolas, pois é um gênero que chama a atenção do alunado, devido os recursos desta literatura que compõe a história para uma leitura fácil e divertida. Nesse sentido, cabe à escola recorrer para o ensino lúdico dessa literatura; é preciso abraçar a leitura em quadrinho para uma prática escolar importante visando ao desenvolvimento comunicativo do aluno:

Falta, à escola ainda, a coragem de incorporar as HQs ao conjunto dos vários objetos de leitura com que já trabalhada, considerando-as como gêneros tão “sérios” (embora nem sempre sisudos) e consistentes para o fazer pedagógico quanto os demais, já presentes no cotidiano das salas de aula... reconhecer e utilizar o recurso da quadrinização como ferramenta pedagógica parece impor-se como necessidade, numa época em que a imagem e a palavra, cada vez mais, associam-se para a produção de sentido nos diversos contextos comunicativos (RODRIGUES, 2010, p. 224).

Segundo a autora, a escola tem o papel importante para a iniciativa desse recurso pedagógico, ou seja, é o ponto de partida para que as HQs sejam vistas como uma ferramenta de aprendizado de suma importância para a educação e contribuindo para o crescimento comunicativo através desta leitura.

As HQs é um gênero atrativo para chamar a atenção da criança. São quadrinhos que seguem sequência de quadros que expressam uma história, informação e que a imagem tem como objetivo, narrar às histórias de vários gêneros e estilos. Lembrando que, a literatura em quadrinhos é um instrumento de linguagem para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Sendo assim, a autora Novaes enfatiza: “as imagens do livro infantil são essenciais no processo de comunicação mensagem/leitor, pois atingem direto e plenamente o pensamento intuitivo/sincrético/



globalizador que é característico da infância”. (2000, p. 217). As imagens das histórias em quadrinhos não estão baseadas somente no fato de elas gostarem da literatura, e sim as imagens e ilustrações podem ajudar no processo comunicativo que facilita no aspecto psicológico. Lembrando também que a autora reflete sobre os malefícios que o processo da leitura de histórias em quadrinhos podem ser causados na mente do alunado.

As ilustrações fazem parte da ação comunicativa do leitor mirim, pois é uma linguagem que dá acesso imediato para que a criança possa interagir com o texto e, que sequentemente, apreender naturalmente conexões interpretativas com o mundo. Dessa forma, para enfatizar a importância das ilustrações presentes nos livros literários, podemos ler a afirmação que segue, levando em conta as mudanças acontecidas no mundo moderno:

A Revolução Industrial do século XIX marca o desenvolvimento da qualidade gráfica dos livros para crianças, apesar de estes existirem desde o século XV. A presença de ilustrações/imagens acompanhando a palavra, desde os primórdios de seu aparecimento, tinha a finalidade de enfeitar ou esclarecer, ilustrar/informar para educar ou criar e propiciar prazer estético (JEANINE, 2010, p. 19).

Partindo deste ponto de vista, vê-se que as ilustrações e as imagens, desde a Revolução Industrial, são priorizadas para apreender a atenção da criança, e que ainda hoje a ilustração da literatura infantil sofre alterações, entre elas, a valorização da cultura atual. Dessa forma, tais fatores contribuem para a formação da criança, quanto à estética do texto. Vale ressaltar a importância dessa na formação do leitor:

O processo de leitura proporcionada pelos quadrinhos e o conteúdo que é veiculado pela grande massa dessa literatura. Como processo, a literatura em quadrinhos oferece uma grande riqueza de propostas para serem exploradas em proveito das crianças. Como conteúdo, as revistas, jornais, suplementos, etc. [...], que circulam pelo nosso mercado (COELHO, 2000, p. 218).

Além disso, vale novamente enfatizar o papel do professor como, que, na sua prática escolar na sala de aula, deve motivar o alunado na leitura literária dessa modalidade:

Ao professor cabe o desencadear das múltiplas visões que cada criação literária sugere, enfatizando as variadas interpretações pessoais [...]. A criança, no ambiente, deve ter contato com uma diversidade de leitura e impressos que possam proporcionar habilidades e competências necessárias à sua formação leitora (MARIA apud ZILBERMAN, 2006, p. 80).

Logo, vemos que o professor é o principal mediador e motivador do aluno. É o educador que tem a função de proporcionar contextos literários para a interpretação do aluno. Não esquecendo que é através desta que a leitura possibilitará habilidades para a formação da criança e do sujeito.

2 METODOLOGIA

Este trabalho se baseia na busca bibliográfica de alguns nomes teóricos que abordam sobre conceitos de literatura e a literatura em quadrinhos como alternativa para despertar o interesse do alunado para a leitura literária. Segundo Severino (2014), a pesquisa bibliográfica é à busca de referenciais e teorias em outros documentos já existentes. E contribui para que o trabalho proposto tenha embasamento teórico-científico.

A pesquisa possui abordagem qualitativa por trabalhar a subjetividade do sujeito, a realidade social e a relação de significados, que estão integrados na vida dos sujeitos. Segundo Severino, cabe referir-se a conjunto de metodologias, envolvendo, eventualmente, diversas referências epistemológicas.

O estudo ocorrerá da seguinte forma: a Documentação. Segundo Severino, “é toda forma de registro sistematização de dados, informações, colocando-os em condições de análise por parte do pesquisador” (SEVERINO, 2014).

Consiste ainda em uma proposta de aplicação em sala de aula. Tal proposta será descrita a seguir, com base na teoria de DOZ (2004). Partindo desta ideia, o trabalho irá mostrar a importância do gênero Literatura



em quadrinhos como um novo método de aprendizagem; a partir daí apontar alternativas de como construir com as crianças a literatura em quadrinhos, e assim, descrever as possíveis contribuições dessa proposta.

A proposta no 8º ano poderá ser uma metodologia e uma forma pedagógica suave e interessante de trabalhar a Literatura através das HQs e que pode servir para maior conhecimento dos educandos, possibilitando no âmbito escolar o estudo da literatura no processo de ensino aprendizagem.

Trabalhar a Literatura em Quadrinhos no ensino de Língua Portuguesa pode ser uma forma de chamar cada vez mais a atenção do leitor mirim e provocar o gosto pela leitura. Já sabemos que o prazer estético das HQs cresceu grandemente na ação pedagógica dos professores nas escolas. Esse gênero, além de ter uma leitura fácil, contribui para a formação quanto às competências e habilidades que são produzidas através da leitura e a capacitação para o processo da leitura e da escrita.

Os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental já têm uma preferência pelo tipo de leitura em questão e essa proposta poderá ser ainda mais importante para o desenvolvimento autônomo de cada um. É claro que o prazer estético, os balões, as cores, os desenhos e a linguagem simples podem contribuir para esse desenvolvimento, mas não é somente conquistar a atenção dos alunos para a estética, mas também promover a prática comunicativa, interativa, social e individual de cada um através dos conteúdos diversificados que permeiam nossa sociedade e que devem ser discutidos e debatidos.

Esse gênero é importante de se trabalhar no Ensino Fundamental para que o processo de desenvolvimento da leitura cresça cada vez mais contribuindo para a formação de bons leitores. O trabalho com a literatura em quadrinhos pode ser bem sucedido por envolver o texto escrito apoiado no visual, que são as imagens das personagens.

Desta forma, é necessário que o hábito da leitura comece desde cedo, a partir dos textos em quadrinhos, por exemplo em que o prazer estético contribuem para a aprendizagem de forma lúdica e interessante. Essa atividade pode ser um dos primeiros passos a serem trabalhados no âmbito escolar e social. É necessário que os professores incorporem esta literatura na sala de aula. Atualmente, os grandes nomes da Literatura e as obras literárias estão sendo adaptadas em Histórias em Quadrinhos. Essa adaptação é uma forma de melhorar o hábito da leitura e tornar os personagens, as cores e a história ainda mais divertida e atraente para a leitura literária.

269

Para que essa adaptação da HQ seja aplicada de forma concisa na sala de aula é necessário seguir uma sequência didática que poderá facilitar a aprendizagem do aluno. Para Dolz (2004, p. 97), “A sequência didática serve, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis”. Trabalhar com os gêneros textuais exige um procedimento de atividades que são elaboradas para serem seguidas. Isso é necessário para que o professor tenha uma lógica de como irá trabalhar em cada etapa que ajudará o aluno a dominar detalhadamente de forma simples e menos complicada o gênero em estudo.

A aplicação desta proposta terá como atividade de intervenção para contribuir como uma metodologia de ensino adequado algumas etapas que ajudará a desenvolver essas atividades.

Primeiramente, inicia-se com a apresentação da situação, que será a apresentação de como ocorrerá as atividades e objetivos a serem desenvolvidas. Na segunda etapa seria uma leitura de um conto em Quadrinhos e, segue com uma interpretação do conto. Na quarta etapa, seria feito um resumo e em seguida uma leitura do conto dividida a sala em quatro grupos para a adaptação das HQs. Na sexta etapa cada grupo faria um resumo do conto lido. Na sétima etapa cada grupo iria elaborar uma peça teatral com base no resumo elaborado. Na oitava etapa seria a produção de uma HQ adaptada do conto apresentado e, para finalizar, em seguida com a exposição no mural na sala de aula das HQs produzida por cada grupo.

2.1 PROPOSTA DE APLICAÇÃO

Trabalhar essa proposta o gênero Literatura em Quadrinho exigirá um procedimento didático planejado constituído de várias etapas em que Dolz (2004, p. 97) afirma que “uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto” [...]. Assim, a proposta



de aplicação poderá ocorrer da seguinte forma com base em um esquema estrutural que Dolz (2004) sugere e que a seguir pode ser seguida conforme a realidade da turma em que será aplicada a atividade

1 - Apresentação da situação – informação aos discentes do que vai tratar a atividade, seus objetivos e como será desenvolvida.

2 - Produção inicial – leitura de um conto ilustrado em slides: Sugestão: o “Reizinho Mandão”, de Ruth Rocha.

3 - Módulo 1 – fazer uma interpretação oral do conto, de forma coletiva.

4 - Módulo 2 – fazer um resumo da narrativa escrita. Nessa etapa, serão abordados os elementos do conto: o quê ou quem? (o fato); onde? (lugar); quando? (tempo) como? (enredo).

5 - Módulo 3 – Mostrar para os alunos a HQs “Papo de Brisado”.

6 - Módulo 4 – Com base no resumo elaborado, produzir em grupos de 3 ou 4 pessoas uma adaptação de “O reizinho mandão” para uma história em quadrinhos.

7 - Módulo 5 – apresentação pelos grupos das histórias produzidas.

8 - Módulo 6 - Leitura e resumo em grupos de 3 ou 4 pessoas de contos simples voltados para a adolescência. Contos sugeridos: Sofia, Corisco e Circo, de Luiz Vilela (1996). A escolha desses contos se justifica por serem simples, tem poucas personagens e são temas ligados aos adolescentes.

9 - Módulo 7 - Produção em grupos de 3 ou 4 pessoas de uma história/conto em quadrinhos, utilizando os contos lidos e resumidos na etapa anterior.

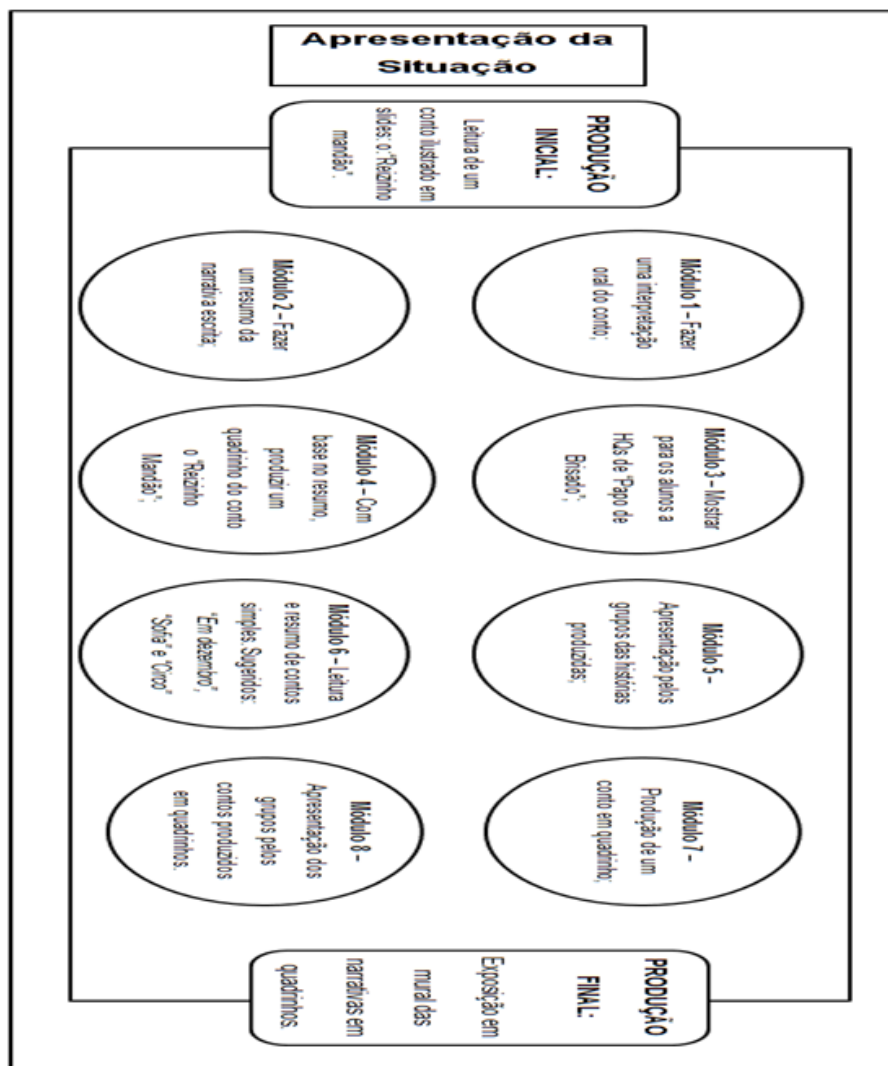
10 - Módulo 8 - Apresentação à turma pelos grupos dos contos produzidos em quadrinhos. Isso será feito em duas ou três aulas, conforme o número de alunos da turma.

11 - Produção Final – Exposição em mural das narrativas produzidas em quadrinhos.

A seguir, temos um quadro com a estrutura da sequência sugerida, seguindo o esquema proposto por Dolz (2004) para sequência didática.



Quadro 1: Síntese desta sequência proposta de acordo com Dolz (2004).



Diário de atividades

Neste item, será apresentada detalhadamente cada aula que será ministrada juntamente com as atividades a serem desenvolvidas.

Apresentação da situação (aula 1) – Informar os discentes do que trata a atividade, seus objetivos e como seria desenvolvida

Esse momento de apresentação da situação será muito importante para criar expectativas e motivar os discentes sobre a atividade a ser desenvolvida. A sugestão é organizar a turma em círculo, fazer uma dinâmica de grupo animada e conversar sobre a proposta.

De acordo com Dolz (2004), o objetivo desta proposta como primeira etapa consiste na interação comunicativa entre o professor e os alunos, na qual seria apresentado para estes o objetivo da atividade a ser desenvolvida com o gênero História em Quadrinhos.

Dolz ainda sugere que “A fase inicial da apresentação da situação permite, portanto, fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado”. (2004, p. 100). Assim, nesta primeira etapa seria apresentada aos alunos essa proposta e em seguida as outras etapas da atividade a serem desenvolvidas, começando pela leitura inicial até a produção final e exposição dos trabalhos.

**Produção Inicial (Aula 2): Leitura de um conto ilustrado em slides. Sugestão: o “Reizinho Mandão”, de Ruth Rocha (1985).**

Nesta segunda etapa que é a produção deve-se trabalhar o desenvolvimento individual do aluno. Esta leitura irá contribuir além de conhecimentos, uma autonomia crítica do texto selecionado. Neste caso, temos a sugestão do conto o “Reizinho Mandão” para a primeira produção da atividade. É importante trabalhar no aluno a capacidade de interpretação de leitura para que adquira linguagens e conceitos individuais e que superem qualquer dificuldade no decorrer das atividades. Neste sentido, Dolz afirma:

No momento da produção inicial, os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que tem desta atividade [...] se a situação de comunicação é suficientemente bem definida durante a fase da apresentação da situação, todos os alunos, inclusive os mais fracos, são capazes de produzir um texto oral ou escrito que responda corretamente à situação dada [...] (2004, p. 100).

Assim, é importante de acordo com que sugere Dolz, trabalhar com os alunos essas capacidades que são importantes para o desenvolvimento individual de cada um para que eles vejam que serão capacidades de produzir as atividades que são propostas. Desta forma, esta segunda aula tem como proposta a leitura do conto em quadrinhos com objetivo de trabalhar a interpretação para da continuação dos trabalhos seguintes.

Módulo 1 (aula 3) - Fazer uma interpretação oral da história do conto de forma coletiva.

Nesta etapa, foram trabalhados os módulos que segundo Dolz:

Trata-se de trabalhar os problemas que aparecem na primeira produção e dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los [...]. O movimento geral da sequência didática vai, portanto, do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero. (2004, p. 103).

272

Com isso, os módulos têm como objetivo solucionar as dificuldades dos alunos encontradas na produção inicial da atividade e tem a finalidade de dá assistência no decorrer das atividades superando as dificuldades de produção. Esta assistência esta relacionada à sequência didática no planejamento da atividade. Para isso, serão elaborados nove módulos que remediará as dificuldades previstas.

Módulo 2 (aula 4) – Fazer um resumo do conto lido.

Essa atividade foi feita oralmente com a turma e escrita individualmente, como forma de desenvolver a habilidade de escrita. Será feita também a interpretação da narrativa. O professor levantou questões, como: relação entre o título e o conteúdo da narrativa; as características e atitudes do reizinho; tentar comparar o reizinho com alguém da vida real. Essa atividade pode ser oral ou escrita.

No módulo dois foi feito um resumo do conto lido. Este tem como objetivo ter o conhecimento do que se fala o texto e, em seguida, ajudar na produção dos trabalhos seguintes. No conto O Reizinho Mandão os elementos que narra à história é de um reizinho que decreta leis absurdas para o povo cumprir no palácio onde exerce o cargo de rei. Após o reizinho perceber que a sociedade se reprimiu por conta das leis, ele foi visitar o reino vizinho para tentar resolver a situação. Ao chegar lá, deparou-se com a realidade diferente do que vivia no seu próprio reino e conheceu um velho que percebeu a autoridade do reizinho e começou a explicar como que se governa um reino de verdade. A partir daí, ele começa procurar formas para tentar concertar o que ele fez.

Módulo 3 (aula 5) – Mostrar para os alunos a HQs “Papo de Brisado”.

Este módulo foi feito trabalhado o “Papo de Brisado” que é uma HQs do Twitter baseada na vida de um personagem. Esse quadrinho tem como objetivo mostrar para o aluno uma tendência atual dos quadrinhos, e salientar que é um gênero lúdico e fácil de ser compreendido, pois está no cotidiano dos adolescentes e contribui para a formação do aluno.

Vejam os abaixo, um exemplo desse quadrinho que irá ilustrar essa proposta de trabalho.



Fonte: Twitter @paposbrisado.

Módulo 4 (aula 6) – Com base no resumo elaborado, produzir em grupo de 3 ou 4 pessoas uma adaptação de “O reizinho mandão” para uma história em quadrinhos.

Neste módulo, após a elaboração do resumo é necessário pedir que o professor solicite aos alunos que tragam lápis de cor, pincéis, régua e papel ofício para a produção da história em quadrinhos do conto “O reizinho mandão”. Nesta etapa será feito com cautela a adaptação do resumo para os quadrinhos e a criação dos personagens.

Módulo 5 (aulas 7 e 8) – Apresentação pelos grupos das histórias produzidas.

Após a finalização dos contos produzidos, nesta etapa será feito a apresentação das histórias em Quadrinhos. Nesta parte, a sala será dividida em oito grupos, sendo assim, quatro grupos irão apresentar



em uma aula e, os outros quatro finalizarão na segunda aula. A apresentação será feita aonde cada grupo irá direcionar-se para frente da classe e ilustrará o desenho produzido, lembrando que, é importante que um componente do grupo leia a história que produziram.

Módulo 6 (aulas 9 e 10) – Leitura e resumo em grupos de 3 ou 4 pessoas de contos simples voltados para a adolescência. Contos sugeridos: Em dezembro, Sofia e Circo, de Luiz Vilela (1996).

Neste módulo, será distribuído um conto para cada grupo para que seja feita a leitura destes. Com base na leitura será feito um resumo de cada texto. No conto “Em dezembro” narra a história de dois personagens que em dezembro saíram para o quintal da casa para comer manga verde com sal. A história inicia-se quando os dois começam a brigar por uma manga e ele pede para ela dizer que ama ele. Com muita insistência, ela não diz nada até que ele bate nela. A avó pergunta o que está acontecendo e ele inventa uma desculpa em que ela caiu e se machucou. Depois disso, ela deixa um bilhete dizendo que nunca gostou dele depois do que fez.

O conto “Sofia” fala de uma jovem que era dona de um mercado. Num certo dia, ao anoitecer, seus amigos estão planejando uma pegadinha para ela. Sofia era gorda, tinha pernas e braços gordos e isso era mais um motivo para zombarem dela. Depois de um tempo Sofia morre e o irmão toma conta do mercadinho. As brincadeiras não aconteciam mais. Os amigos diziam que ela morreu de tanto comer e debocham dizendo que ela morreu de barriga cheia.

O último conto sugerido “Circo” conta a história de um menino que gostava de circo. Na verdade era novidade o circo na cidade, então o garoto ficou empolgado em participar do evento. Certo dia, ele pediu que o pai levasse um dia para conhecer o circo às três horas da tarde. Os dias se passaram, até que chegou o grande dia. O menino passou o dia esperando o pai dizer que vai levar ele; a hora passava e nada do pai reagir que vivia ocupado com seu trabalho. Até que chega uma hora que o menino tenta falar com o pai e nada de dá atenção para o filho; o menino sai da sala muito triste se questionando dizendo que o pai disse que iria levar para conhecer o circo.

274

Módulo 7 (aulas 11 e 12) – Produção em grupos de 3 ou 4 pessoas de uma história/conto em quadrinhos, utilizando os contos lidos e resumidos na etapa anterior.

Com base nos contos lidos e resumidos os grupos terão que adaptar os contos em quadrinhos. É importante que solicite aos alunos que levem os materiais para essa produção, como o lápis de cor, papel ofício e régua.

Módulo 8 (aula 13) – Apresentação à turma pelos grupos dos contos produzidos em quadrinhos.

Após a produção dos contos em quadrinhos feita pelos grupos será feita a apresentação das atividades. A sala será dividida em oito grupos. Sendo assim, nessa etapa as apresentações serão divididas em duas aulas, onde os quatro primeiros grupos apresentarão na primeira aula e os outros quatro apresentarão na última aula. Nas apresentações cada grupo irá se posicionar de frente para a turma e mostrarão o trabalho produzido e um componente do grupo irá ler o resumo que foi adaptado.

Após a finalização dos contos trabalhados, nesta etapa será feito com muita cautela a retomada do conto lido para a elaboração da história em quadrinho. Aqui, os alunos farão a atividade prática que é a parte estética dos quadrinhos: os personagens, os balões, as cores e por fim, a adaptação do conto resumido para a história em quadrinhos.

Produção final (aula 14 e 15) – Exposição em mural das HQs produzidas por cada grupo.



Esta será a produção final da atividade, que segundo Dolz (2004, p. 106) “A sequência didática é finalizada com uma produção final que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e instrumentos elaborados separadamente nos módulos”.

A exposição poderia valer-se a partir da primeira produção feita pelos grupos e agrupar-se na segunda produção, assim, a exposição dos trabalhos poderia ficar mais interessante e divertida. Os alunos construirão um mural na escola para expor os quadrinhos. Poderá ser importante convidar as outras turmas para participar desta exposição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tratamos neste trabalho do estudo do conto como forma de valorizar o ensino de literatura no 8º ano do Ensino Fundamental e da adaptação do conto para a história em quadrinhos, uma proposta que se pretende como uma metodologia alternativa para o ensino desse gênero em sala de aula.

Não é nem pretende ser um trabalho acabado. Primeiro, porque essa pesquisa não se esgota até o nível que estudamos. Poderão sempre ser acrescentados outros aportes teóricos. Segundo, porque quem for utilizar essa proposta poderá adequá-la conforme lhe convier. Poderá adequá-la conforme a realidade de sua sala de aula: o perfil da turma, condições de trabalho etc.

Entretanto, apesar das eventuais limitações para implementação dessa atividade, esperamos que ela possa realmente contribuir para melhorar o ensino de literatura no nível de estudo a que nos propomos. Que essa atividade possa ser uma ferramenta alternativa pedagógica no auxílio do ensino da literatura, explorando o estudo do conto e a atividade com a história em quadrinhos, fazendo a devida adaptação. E, conseqüentemente, melhorar a qualidade do ensino.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. **Cultura letrada:** literatura e leitura. 1. ed. São Paulo: UNESP, 2006.
- BRISADO, Papos. [Fora]. 26, set. 2015. Twitter: @paposbrisado. Disponível em: <<https://twitter.com/paposbrisado/status/647895963785424896>> Acesso em: 20 out. 2017.
- CLAPARÈDE, Edmund. **A psicologia da criança e a pedagogia experimental.** Gênêve: Kundig, 1911.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil:** teoria, análise e didática. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário:** teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- COSSON, Rildo; PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca (Coord.). **Literatura: ensino fundamental.** Brasília: Ministério da Educação, 2010.
- COUTINHO, Afrânio. **Notas de teoria literária.** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais e ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- JEANINE, Albert Zinani. SANTOS, Salette Rosa Pezzi dos (Org.). **Multiplicidade dos signos:** diálogos com a literatura infantil e juvenil. 2.ed. Caxias do Sul: Educs, 2010.
- LAJOLO, Marisa. **Literatura: Leitores e leitura.** São Paulo: Moderna, 2001.
- LAJOLO, Marisa. **O que é Literatura.** 17. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- LAJOLO, Maria, **O texto não é pretexto.** Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tânia (Org.). **Escola e Leitura:** velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.
- MOISÉS, Massaud. **A criação literária.** 2. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.
- SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como missão:** tensões sociais e criação cultural na Primeira República. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Tietzmann (Org.). **Leitor formado, leitor em formação:** a leitura literária em questão. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.
- VILELA, Luiz. **Contos da infância e da adolescência.** 1. ed. São Paulo: Ática, 1996.

CONCLUSÕES GERAIS

Em nome do colegiado, agradecemos cada professor e professora, alunos e alunas do Curso de Letras e dos demais cursos e das escolas públicas que contribuíram para a realização do evento, com apresentação de seus trabalhos. Aos profissionais que deram suas conferências, socializando seus estudos e pesquisas, mostrando como esses resultados são importantes para a sociedade. Logo, o evento foi muito positivo porque envolveu grande parte de estudantes e professorado com a socialização do resultado de suas pesquisas, dos projetos de extensão e de ensino.

Houve grande participação dos coordenadores, supervisores e bolsistas do Programa de Iniciação à docência – PIBID, que apresentaram trabalhos desenvolvidos ao longo do ano letivo. A concretização dos projetos com a participação de estudantes e professorado só demonstra a importância do Programa no contexto acadêmico e escolar. O resultado da efetivação dos projetos desenvolvidos tem reflexo positivo no processo ensino e aprendizagem tanto por parte dos (as) acadêmicos (as) quanto por parte dos (as) estudantes das escolas, pois, ao adentrar no contexto universitário com a apresentação e divulgação de seus trabalhos, alunado e professorado sentem-se valorizados e reconhecidos (as) social e profissionalmente.

Ademais, os eventos acadêmico-científico-culturais realizados pela Universidade, estendendo as atividades de seus projetos até as escolas, fortalece a importância da Universidade no contexto social tefeense. A sociedade precisa ver e entender a importância do papel na Universidade na formação das pessoas que a integram, seja de forma direta, com a formação dos (as) estudantes que fazem parte da Universidade e como futuros formadores de opiniões, ou indiretamente, pois a formação desse público reflete no seu meio familiar, social e cultural. Afinal, uma sociedade politizada se faz por meio da educação escolar e/ou universitária. Portanto, é a Educação, depois da família, que promove a formação, conscientização e valorização do saber, do conhecimento sistemático no contexto social.