

CIÊNCIAS HUMANAS

DESENVOLVENDO RECURSOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS: RELATO DE UM HERBÁRIO PLASTIFICADO

Ciências Humanas
Relato de Trabalho

Ismael Dagostin Gomes¹, Elder Tschoseck Borba²

1;2. Centro Universitário Barriga Verde

Resumo: A busca de metodologias eficazes para a atuação docente deve ser tarefa de todos os profissionais da educação, permitindo o exercer pedagógico mais significativo para os estudantes. Desta forma, este artigo tem o objetivo de relatar a confecção de um herbário (conjunto de plantas secas e catalogadas) escolar alternativo - plastificado, de modo a oportunizar um material concreto e que proporcione interação nas atividades de ensino de ciências naturais, principalmente da botânica. Para tanto, coletaram-se amostras vegetais (ramos) íntegras que foram submetidas à secagem de curta duração entre folhas de papel. Estas amostras moderadamente desidratadas (exsicatas) foram cuidadosamente dispostas em envelopes plásticos que, posteriormente, foram lacrados à alta temperatura em aparelho específico. As produções (exsicatas plastificadas) alcançaram grande qualidade estética e de aplicabilidade, comparando-se aos herbários tradicionais, apresentando: melhor coloração original, facilidade no transporte e armazenamento, possibilidade de visualização em lupas e microscópios, maior resistência à impactos mecânicos e ao ataque de pragas.

Palavras-chave: Herbário. Ciências naturais. Didática. Ensino de botânica.

DEVELOPING DIDACTIC RESOURCES FOR SCIENCE TEACHING: THE REPORTING OF A LAMINATED HERBARIA

Abstract: The search for more efficient methodologies to support teaching provides students with pedagogical activities that are more significant and is a task for all professionals in education. Therefore, this article aims to report the creation of a school alternative herbaria (a collection of catalogued dried plants) - laminated, providing a concrete material that allow interaction in natural science activities, especially in botany. In order to create it, specimen of intact plants (branches) are submitted to a short period of drying between sheets of paper. These specimens are moderately dehydrated (exsiccate) were carefully placed in plastic envelopes that, in sequence, were sealed at a high temperature using a specific equipment. The productions (laminated exsiccate) achieved great aesthetic quality and applicability, comparing to other traditional herbaria, presenting: better original coloration, easy transportation and storing, possibility of viewing with a magnifier and microscope, more resistance to mechanical impact and plague attack.

Keywords: Herbaria. Natural Science. Didactics. Botanical Teaching.

Introdução

A busca de mecanismos que proporcionem uma aprendizagem mais significativa para os discentes é uma variável imprescindível no discurso e no exercer pedagógico atual. Assim, no ensino das ciências naturais, a prática docente apresenta-se como fundamental e complementar à teoria desenvolvida nos componentes curriculares.

Deste modo, este trabalho se propõe a relatar as etapas de produção de um herbário escolar alternativo, como estratégia didática na mediação dos conteúdos referentes ao ensino de botânica. Diferenciando-se dos herbários tradicionais, que são preparados unicamente através da desidratação, este apresenta uma técnica incomum baseada na plastificação das amostras vegetais.

Fundamentação teórica

O planejamento, a didática e a avaliação são três dos principais elementos que constroem a totalidade de um professor. Por sua vez, um professor possui importância ímpar no processo educativo, indiferente do nível ou da modalidade de ensino. Desta forma, seja na etapa de planejar, de desenvolver ou de avaliar as atividades letivas, a contextualização, a interdisciplinaridade e a problematização devem permear a prática pedagógica atual, contribuindo com a formação integral dos cidadãos.

Nesta perspectiva, dando sentido aos conteúdos, e assim, tornando os conceitos de interesse dos alunos, a contextualização apresenta-se como um dos elementos indispensáveis na didática de professores. Trata-se da aproximação entre os conhecimentos que se pretende ensinar com o contexto na qual está inserida a escola, a classe ou um aluno específico: exemplos de âmbito local, relações com o cotidiano ou com situações e problemas conhecidas pelo grupo. Para tanto, Brasil (1998, p. 57) expressa que

Já são bem divulgadas as críticas ao ensino de Ciências centrado na memorização dos conteúdos, ao ensino enciclopédico e fora de contexto social, cultural ou ambiental, que resulta em uma aprendizagem momentânea, para a prova, que não se sustenta a médio ou longo prazo. Por outro lado, é sabido que aulas interessantes de Ciências envolvem coisas bem diferentes, como, por exemplo, ler texto científico, experimentar e observar, fazer resumo, esquematizar ideias, ler matéria jornalística, valorizar a vida, respeitar

os colegas e o espaço físico. Assim, o conhecimento científico, que também é construção humana, pode auxiliar os alunos a compreenderem sua realidade global ou regional.

Através da contextualização, promove-se a articulação dos conteúdos com demais áreas do conhecimento. Esta interatividade dos ramos do saber, envolvendo distintas disciplinas, pode ser entendida como interdisciplinaridade. Deste modo, uma prática interdisciplinar não pretende desativar as especificidades disciplinares, mas fazer com que a visão integral da complexa realidade, que não é fragmentada, seja possibilitada.

Entretanto, não se deve confundir interdisciplinaridade com multidisciplinaridade e transdisciplinaridade.

O conceito de multidisciplinaridade diz respeito a situação em que diversas disciplinas, com base em seu quadro teórico-metodológico, colaboram no estudo ou tratamento de dado fenômeno. Os limites disciplinares são mantidos e não se supõe, necessariamente, a integração conceitual ou metodológica das disciplinas no âmbito de um novo campo do conhecimento. É mantida, assim, a lógica da justaposição ou adição de disciplinas. [...] A ideia de transdisciplinaridade radicaliza a ideia de reacomodação e unificação dos conhecimentos disciplinares, com relativo desaparecimento de cada disciplina. [...] A interdisciplinaridade, por sua vez, não pretende a unificação dos saberes, mas deseja a abertura de um espaço de mediação entre conhecimentos e articulação de saberes, no qual as disciplinas estejam em situação de mútua coordenação e cooperação, construindo um marco conceitual e metodológico comum para a compreensão de realidades complexas.” (CARVALHO, 2006, p. 121).

Além disso, de se considerar todas as nuances presentes na completude da vida, os questionamentos realizados pelos estudantes não podem ser respondidos, em determinadas ocasiões, de maneira imediata. Assim, procura-se dar auxílio e direcionamentos, por intermédio de novas perguntas – desta vez partindo do professor, a fim de o aluno encontrar as soluções para suas próprias indagações. Este processo é conhecido como problematização. Muitas vezes, a problematização também pode ser vinculada a questões problemas referentes aos conteúdos, conferindo aos estudantes a sensação de desafio à ser solucionado. De acordo com Brasil (1998, p. 58):

É papel do professor criar oportunidades de contato direto de seus alunos com fenômenos naturais e artefatos tecnológicos, em atividades de observação e experimentação, nas quais fatos e ideias

interagem para resolver questões problematizadoras, estudando suas relações e suas transformações, impostas ou não pelo ser humano. A aquisição de imagens de componentes e fenômenos da natureza, que pode ter se iniciado nos ciclos anteriores, continua tendo relevância nos terceiro e quarto ciclos.

Vale ressaltar que muitos outros fundamentos pedagógicos devem ser considerados para a intervenção no grupo escolar. Porém, a contextualização, a interdisciplinaridade e a problematização são algumas das principais características presentes na condução da classe, ou seja, na docência a ser exercida. Conhecimentos prévios, diálogo, dialética, interação, recursos tecnológicos e didáticos concretos também necessitam permear o trabalho educacional.

Neste direcionamento, o ensino de botânica no padrão teórico não proporciona emancipação aos alunos. Em especial, atividades para esta área das ciências naturais que utilizam coleções biológicas mostram-se bem-vindas.

Sendo uma coleção o agrupamento de objetos, uma coleção biológica consiste na reunião de diversos seres vivos, que por intermédio de técnicas específicas são preservados e organizados. Entretanto, para que ocorra a distinção entre uma coleção científica e uma didática, Brasil (1997) define:

I – coleção biológica científica: coleção de material biológico devidamente tratado, conservado e documentado de acordo com normas e padrões que garantam a segurança, acessibilidade, qualidade, longevidade, integridade e interoperabilidade dos dados da coleção, pertencente à instituição científica com objetivo de subsidiar pesquisa científica ou tecnológica e a conservação *ex situ*;

II – coleção biológica didática: coleção de material biológico pertencente a instituições científicas, a escolas do ensino fundamental e médio, unidades de conservação, sociedades, associações ou às organizações da sociedade civil de interesse público, destinadas à exposição, demonstração, treinamento ou educação;

Assim, distinguindo-se nos padrões de normatização e utilização, as coleções biológicas representam importante destaque nos espaços em que são desenvolvidas, sejam estes científicos ou didáticos.

Na botânica, uma coleção de amostras vegetais denomina-se herbário. De acordo com Soares (2005, pág. 211) herbário (do lat. *herba*, “erva”; + suf. *ário*, lugar onde se guardam coisas, “coleção”) é uma “coleção de plantas secas, conservadas e dispostas de forma que possam ser examinadas e consultadas com facilidade, em

qualquer ocasião. "De maneira mais sucinta, Raven, Ray e Susan (2007) conceituam herbário como uma "coleção de espécimes vegetais secos e prensados."

A técnica mais tradicional de herborização consiste em coletar plantas vivas e secá-las nas devidas condições para que conservem da melhor maneira possível seus órgãos, para o estudo da botânica. Compreende várias etapas, iniciando com a coleta até a montagem de exsicatas (DOMBROWSKI, 1981). As amostras são cuidadosamente dispostas entre folhas de papel ou jornal (que absorvem a umidade), e fixadas por prensas (formas, geralmente de madeira). Estes aglomerados são acondicionados em estufas de secagem (por tempo variável) ou a pleno sol. Após a desidratação, as exsicatas (Figura 1) são catalogadas em pastas botânicas (herbário).

Figura 1 - Exsicata confeccionada com a herborização tradicional.



Adaptado de: FURB, 2011.

Procedimentos metodológicos

A confecção de herbário (parte vegetativa) escolar plastificado inicia-se com a coleta de amostras vegetais. Esta coleta (Figura 2) deve ser realizada com tesoura sem ponta, comumente utilizada nas escolas. Eventualmente, dependendo da espessura do ramo a se herborizar, pode-se utilizar alicate profissional de poda, desde que operado pelo professor responsável pela atividade. Nesta coleta, é importante que se priorize ramos vegetais íntegros, isto é, que sejam ausentes de: pragas e doenças fitossanitárias, dobraduras em folhas e demais órgãos vegetais, manchas de

déficit de nutrição, ranhuras e cortes, defeitos de formação, etc. Além disso, faz-se necessário o registro fotográfico e anotações sobre os dados da coleta: informações taxonômicas (se disponível), data, coletor, localização, relevo, solo, dados meteorológicos, entre outros. As amostras coletadas são armazenadas cuidadosamente até que sejam encaminhadas à herborização alternativa.

Figura 2 - Exemplo de coleta vegetal em planta *Ficus sp.*.



Fonte: Acervo do autor, 2011.

Posteriormente à coleta de amostras vegetais, procede-se a etapa de desidratação. Entretanto, diferenciando-se da técnica tradicional, que ocorre lentamente, a desidratação neste processo ocorre com o auxílio de ferro de passar a seco. Para tanto, dispõe-se a amostra (ramos) com cuidado, evitando dobras e sobreposições, entre quatro folhas de papel (Figura 3). É importante ressaltar que esta etapa, como envolve instrumento potencialmente perigoso, deve ser realizada pelo professor da turma.

Figura 3 - Amostras coletadas dispostas para secagem



Fonte: Acervo do autor, 2011.

Normalmente, as amostras ficam desidratadas (Figura 4), com mínimas alterações de coloração, após cinco minutos de pressão com o ferro quente, na máxima temperatura, alternando as faces do papel (deve-se trocar as folhas de papel, se necessário). Em alguns momentos, variando com o teor de umidade da espécie e da amostra, líquidos remanescentes podem ultrapassar o papel e, por isso, tende-se a não utilizar tecido novo para forração da parte plana (mesa, tábua de passar) onde se trabalha.

Figura 4 - Amostras desidratadas de maneira alternativa



Fonte: Acervo do autor, 2011.

Após a desidratação, as exsiccatas são acomodadas (Figura 5) no envelope plástico a ser lacrado. Esta acomodação necessita ser executada com precisão, pois não será possível, após passagem pelo aparelho plastificador (Figura 6), reposicionar a planta. O envelope plástico (que é protegido do contato direto com a fonte de calor por outro envelope de papel) contendo o ramo vegetal desidratado é submetido ao aparelho plastificador elétrico, que através da alta temperatura permite a junção entre as faces plásticas. Eventualmente, dependendo do resultado da primeira passagem pelo aparelho, repete-se a etapa. O valor unitário da plastificação varia entre R\$ 3,00 e R\$ 10,00 (valores de referência para 2018 no sul catarinense).

Figura 5 - Exsicata desidratada em envelope plástico duplo



Fonte: Acervo do autor, 2011.

Figura 6 - Aparelho plastificador elétrico de alta temperatura.



Fonte: Acervo do autor, 2011.

Por fim, com o exemplar já plastificado (Figura 7), acrescentam-se a etiqueta adesiva com as informações de identificação botânica (nome popular, nome científico, família) e de coleta (local), entre outros. Estas informações de catalogação também podem ser anexadas em etiqueta interna ao envelope plástico, antes da passagem pelo aparelho plastificador. Deste modo, as várias plastificações confeccionadas, isto é, as varas exsicatas, formam uma coleção botânica - herbário, fazendo parte do acervo da instituição educacional e oferecendo alternativa para o ensino de ciências naturais.

Figura 7 - Exsicata plastificada para receber etiquetagem.



Fonte: Acervo do autor, 2017.

Resultados e discussão

A técnica de herborização escolar alternativa mostrou-se amplamente eficiente como produção de materiais didáticos para o ensino de ciências naturais, especialmente da botânica.

Em se tratando de materiais e insumos para a confecção, o processo mostrou-se relativamente acessível quanto ao custo e é produzido de maneira rápida, servindo, portanto, como atividade pedagógica em aulas de ciências naturais. Assim, tem-se uma atividade diferenciada, detendo a participação e a atratividade dos estudantes,

oportunizando uma aprendizagem das informações científicas de forma mais significativa, onde os envolvidos interagem na mediação do conhecimento.

As produções apresentam grande qualidade estética para visualizações a olho nu e podem ser destinadas à visualização em lupas e microscópios. A manutenção das formas e coloração similar à original de coleta das amostras vegetais também são resultados positivos alcançados pelo processo.

Ainda, o herbário confeccionado apresenta facilidade para ser transportado e extrema durabilidade – tanto ao manuseio (pois o plástico utilizado na técnica é, simultaneamente, resistente e flexível) quanto à pragas (já que a vedação impede o ataque de microrganismos, artrópodes, entre outros). Além disso, as exsicatas plastificadas são de espessura mínima, o que facilita o armazenamento das mesmas, ocupando pouco espaço.

Uma das características que o herbário plastificado não possibilita é a percepção da textura da planta, que apesar de os herbários tradicionais proporcionarem esta questão, ainda assim sofrem interferência pelo processo de desidratação e de pressionamento.

Considerações finais

A confecção do herbário plastificado pode demonstrar que novos métodos de elaboração de recursos pedagógicos de baixo custo, bem como sua aplicação, são possíveis, contribuindo para a participação ativa dos estudantes e oportunizando a criatividade no espaço escolar. Torna-se preferível abordar as espécies nativas, abrangendo a sustentabilidade ao desenvolver a educação ambiental.

No aspecto botânico, a técnica é desempenhada em menor tempo comparando-se à herborização tradicional. Não se caracterizando como científico, o herbário escolar plastificado atende as necessidades básicas que o ensino de botânica carece, pois representa material didático concreto e proporciona o estudo de taxonomia, citologia, histologia, morfologia, organologia e fisiologia vegetal de uma forma diferenciada. No quesito estético, as exsicatas confeccionadas praticamente não apresentaram alteração significativa de coloração e conformação, propiciando a catalogação das produções para estudo.

Entretanto, deve se prosseguir com a execução da técnica sob novas variantes (tempo de secagem, tipo de plastificação, adição de substâncias químicas

conservadoras, acondicionamento, entre outras), com o propósito de se melhorar a produção de amostras. Além disso, também deve-se considerar a avaliação dos estudantes referente à utilização do herbário, objetivando potencializar os processos de ensino e aprendizagem.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Fundamental.

Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais - 1^a a 4^a série. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Fundamental.

Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais - 5^a a 8^a série. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, I. C. de M. **Educação ambiental:** a formação do sujeito ecológico. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DOMBROWSKI, L. T. D. **Técnicas de herborização.** Londrina: IAPAR, 1981.

FURB. **Herbário on-line.** 2011. Disponível em:

http://www.furb.br/botanica/Herbario_On-line/Magnoliophyta%20-%20Magnoliopsida/Flacourtiacea/slides/Xylosma%20pseudosalzmannii.html. Acesso em: 09 de dez. de 2011.

RAVEN, P. H; RAY, F. E; SUSAN, E. E. **Biologia vegetal.** 7 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007.

SOARES, J. L. **Dicionário etimológico e circunstanciado de biologia.** São Paulo: Scipione, 2005.

Dados para contato:

Autor: Ismael Dagostin Gomes

E-mail: sanitariaeambiental@unibave.net

DISCURSO POLÍTICO E CENOGRAFIA: ANÁLISE DE ENUNCIADOS EM UMA VOTAÇÃO NO CONGRESSO NACIONAL

Ciências Humanas

Artigo Original

Daniela Ferreira Pacheco²; Jéferson Luís de Azeredo¹; Richarles Souza de
Carvalho²

1. Centro Universitário Barriga Verde – Unibave; Universidade do Extremo Sul Catarinense –
UNESC; 2. Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Resumo: O presente artigo tem por objetivo analisar frases de alguns deputados federais e seus respectivos discursos, durante a votação do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, tendo como base teórica os estudos da Análise do Discurso, principalmente pressupostos teóricos de Dominique Maingueneau. Com o propósito de analisar tais discursos que fizeram parte deste acontecimento histórico, o *corpus* de análise foi retirado do jornal Folha de S. Paulo em sua versão online. Ao analisarmos a cena genérica votação, percebemos que ela ficou em segundo plano, visto que os deputados impuseram uma cenografia discursiva de comício político às suas falas, buscando, sobretudo, sua autopromoção. O discurso político em questão ratifica um cenário de constante busca de poder, no qual a persuasão pode ser vista como um mecanismo primordial.

Palavras-chave: Discurso. Cenografia discursiva. *Impeachment*.

POLITICAL DISCOURSE AND SCENOGRAPHY: ANALYSIS OF UTTERANCES IN A VOTING PROCESS AT THE NATIONAL CONGRESS

Abstract: This article aims at analyzing sentences of some federal deputies and their respective discourses during the impeachment process of President Dilma Rousseff, based on theoretical studies of Discourse Analysis, mainly theoretical assumptions by Dominique Maingueneau. In order to analyze deputies' discourses that took part of this historical event, the *corpus* was taken from the online version of Folha de S. Paulo newspaper. When we analyzed the generic scene – voting, we noticed that it was put second, since deputies imposed a scenography of political meeting, seeking their self-promotion only. Political discourse ratifies a scenario of constant search for power, in which persuasion can be seen as a primordial mechanism.

Keywords: Discourse. Discursive scenography. *Impeachment*.

Introdução

No dia 17 de abril de 2016 ocorreu o início do processo de votação do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff na Câmara dos Deputados, um evento discursivo de grande repercussão no cenário político nacional, uma vez que foi transmitido, ao vivo, em quase todos os canais de televisão abertos. Dessa forma, sob a perspectiva da Análise do Discurso (doravante AD) e suas relações com o discurso político, nosso objetivo geral é analisar quais discursos podem ser percebidos nas falas de políticos favoráveis e contrários ao processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, durante a votação do relatório da comissão especial na Câmara dos Deputados. O *corpus* é composto por falas de deputados a favor do *impeachment* e de deputados contra o *impeachment* retiradas do jornal Folha de S. Paulo em sua versão online. Analisamos também os fatores contextuais que impulsionaram as argumentações dos políticos. Como metodologia, utilizamos a tipologia de Maingueneau sobre cena da enunciação e analisamos as cenografias construídas pelos deputados.

A AD é um campo de estudos que pode ser trabalhado por meio de diferentes estratégias, mas sempre com a mesma finalidade: examinar a constituição das relações e dos vínculos sociais, por meio da linguagem, na medida em que se articula com outras disciplinas como a sociologia, a psicologia social, antropologia etc. (CHARAUDEAU, 2006), as quais também se ocupam do trabalho de investigação do discurso, promovendo um pensamento crítico sobre diversos tipos de discursos nas mais diversas situações.

Tendo em vista o atual cenário político brasileiro e suas implicações em nossa sociedade, percebemos que posicionamentos relativos às questões sobre o comportamento recente da cena política estão em toda parte no Brasil, seja em locais formais como universidades e salas de aula, seja em locais informais como as redes sociais da internet ou até mesmo em uma mesa de bar. No entanto, até que ponto esses brasileiros conseguem discernir o que é materializado em uma simples fala de um político?

Ao analisarmos o discurso político, de acordo com a Análise do Discurso de linha francesa, sobretudo, sob o postulado de Maingueneau (2008, 2013 e 2015), consideramos que cada discurso possui um posicionamento histórico e social, o qual

poderá ser problematizado com a análise de valores e formas linguísticas dos dispositivos enunciativos de dada sociedade.

É importante ressaltarmos que, diferentemente de outras escolas de estudos linguísticos, na abordagem da AD não há uma metodologia¹ estanque, já que, por se tratar de uma disciplina amplamente heterogênea, existe uma relação contínua entre teoria e metodologia (ORLANDI, 2003). O discurso, por sua vez, é o objeto de análise, o qual envolve na enunciação “suas condições históricas (sociais, ideológicas) de produção” (SARFATI, 2010, p. 22).

Primeiramente, a partir de alguns teóricos (Maingueneau, Charaudeau e Emediato) faremos um breve relato da abordagem da AD e de seu processo histórico para, em seguida, relatarmos a problemática do discurso político, tendo consciência de sua complexidade e onipresença. Além disso, abordaremos a tipologia Cena da Enunciação, criada por Dominique Maingueneau, para dar significado à atividade enunciativa e explanar o modo como os discursos se constituem e são representados no mundo no ato da enunciação. Por fim, será feita a análise do *corpus* à luz das noções apresentadas como referencial teórico.

Análise do discurso

Estudos desenvolvidos sobre a estrutura da linguagem no início do século XX, no *Curso de linguística geral*, pelo fundador da Linguística moderna Ferdinand de Saussure, foram de grande importância, pois trouxeram vertentes que contribuíram para incitar questionamentos e discussões teóricas que partiram de suas ideias e conceitos, bem como aquelas que iam contra elas. Saussure (apud SOUZA, 2006, p. 25) define a língua como principal objeto de estudo da linguística, mesmo assumindo que há uma interdependência entre língua e fala:

O estudo da linguagem comporta, portanto, duas partes: uma, essencial, tem como objeto a língua, que é social em sua essência e é independente do indivíduo; esse estudo é unicamente psíquico; outra, secundária, tem por objeto a parte individual da linguagem, vale dizer, a fala, inclusive a fonação e é psico-física [*sic*].

¹ Segundo Orlandi (2003, p. 67): “Inicia-se o trabalho de análise pela configuração do *corpus*, delineando-se seus limites, fazendo recortes, na medida mesma em que se vai incidindo um primeiro trabalho de análise, retomando-se conceitos e noções, pois a análise de discurso tem um procedimento que demanda um ir-e-vir constante entre teoria, consulta ao *corpus* e análise. Esse procedimento dá-se ao longo do trabalho”.

A partir disso, podemos afirmar que Saussure estuda a língua de modo abstrato e homogêneo, sem observar sua exterioridade. Restringindo-se à língua como sistema, o teórico faz uma distinção entre língua/fala que acarreta certa predominância da primeira sobre a segunda.

Souza (2006) afirma que na França, nos anos 1960, esta visão saussuriana foi posta em discussão por alguns estudiosos, os quais se opuseram à exclusão desta noção como objeto de estudo: “o espaço efetivo de manifestação da linguagem (fala)” (SARFATI, 2010, p. 15) – o conceito de discurso, que ultrapassa os limites da sentença.

Ainda de acordo com Souza (2006), foi neste período que a AD se constituiu como disciplina, principalmente com os trabalhos de Michel Pêcheux, o qual dá continuidade as elaborações teóricas do também filósofo Louis Althusser. O autor postula que no Brasil, por sua vez, iniciou-se por volta de 1970 e, desde então, vem cada vez mais se estabelecendo como disciplina em todo o país. A AD brasileira, para Souza (2006), é uma continuidade da AD francesa, a qual pode ser considerada “como um ancestral genealógico” (SOUZA, 2006, p. 105), considerando que, no Brasil, há uma ampliação das práticas teóricas e metodológicas da epistemologia francesa.

Assim, a AD é um campo de saber relativamente recente (começa a se delinear a partir da década de 1960, no contexto francês) para as Ciências Humanas. É difícil falar sobre seu surgimento, visto que ela é o resultado de pesquisas recentes e de renovações do pensamento teórico de outra época. Diversos pesquisadores que já apontavam para as questões discursivas antes mesmo de a disciplina ser constituída, configuraram sua existência sem um sistema constituinte, como Foucault (o historiador das ideias) e Bakhtin (precursor da teoria de gêneros do discurso, da polifonia, da dialogia entre outros estudos sobre a linguagem humana), ambos desenvolvem uma visão histórico-social da linguagem (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2006).

Na abordagem da AD, colocamos em primeiro plano o uso da linguagem como ação social, isto é, ligada às relações sociais e identidades, poder, desigualdade e luta de classes. Não se trata de uma teoria que estuda somente a estrutura da linguagem, mas sua relação com a compreensão do social, por meio da articulação entre diferentes áreas das ciências humanas e da Linguística. Em virtude disso, torna-

se, portanto, uma disciplina instável e divergente, que, por vezes, proporciona algumas aberturas.

Nos Estados Unidos, por exemplo, como observam Charaudeau e Maingueneau (2006, p. 45), a AD é marcada pela antropologia, diferentemente da França que, como mencionamos acima, na abordagem de Pêcheux, é marcada pela Linguística e pela psicanálise.

Sobretudo, a AD, como o próprio nome diz, “trabalha a relação língua-discurso-ideologia” (ORLANDI, 2003, p. 17). Diante disso, observamos que é por meio do discurso que ocorre o encadeamento entre língua e ideologia, o qual nos possibilita refletir sobre as condições de produção de sentidos dos sujeitos.

Para Orlandi (2003), analisar um discurso é confrontar o mundo, os sujeitos, os sentidos e a história por meio da linguagem. A autora afirma que a AD, por mais que interesse não se fixa no estudo da língua, mas no estudo do discurso, o qual é o objeto de conhecimento dessa teoria. No entanto, é importante destacarmos as palavras de Sarfati (2010, p. 20), o qual afirma que

a análise do discurso não trata do texto nem da textualidade em si, e também não tem por vocação dar conta do discurso – totalidade tão abstrata quanto ideal –, mas sim de uma série de textos particulares que é possível, pela descrição, relacionar a esse ou àquele tipo de discurso.

Por exemplo, é considerado um discurso político não apenas os textos que tratam de política ou produzidos por políticos. Um discurso, seja político ou não, poderia ser descrito como um sistema que rege determinados textos, ou melhor, uma “instância responsável pelo controle do dizer e pela produção dos sentidos. Designa ainda o conjunto de textos considerado em relação a suas condições históricas (sociais, ideológicas) de produção” (SARFATI, 2010, p. 143).

Assim, podemos dizer de forma simples que a AD é um campo multidisciplinar no âmbito das ciências humanas que se propõe a analisar os mais diversos discursos, posicionamentos e grupos que constituem uma sociedade. Para isso, examina também a ideologia e as condições de produção do discurso.

Análise do discurso e política

A política deriva do grego *pólis* (*politikós*) que significa cidade, mas “não se faz distinção entre a cidade e a sociedade” (FIORIN, 2013, p. 23) e pode ser considerada como tudo o que é público e social.

Fiorin (2013, p. 23) afirma que a “política diz respeito à obtenção, ao exercício e à conservação do poder governamental”, todavia, existem outras práticas não governamentais que denominam este termo, mas “que não [fazem] parte da definição tradicional da palavra: fala-se em política do corpo, politizar a sexualidade, política de cotas, política de ação afirmativa, etc.” (FIORIN, 2013, p. 23).

Em face disso, o autor afirma em referência a Foucault, que o poder é múltiplo e encontra-se em todas as esferas da sociedade, sejam “nas instituições, no ensino, nas relações familiares, nos grupos de colegas, nos movimentos sociais, [...] na imprensa...”, e ainda afirma que “por toda parte, há vozes autorizadas, chefes, igrejas, [...] pequenos ditadores, opressores” (FIORIN, 2013, p. 23), etc. Enfim, o termo política está relacionado ao poder e suas relações. É diante desse contexto que o universo discursivo do campo político caracteriza-se, explicitamente, pela busca constante do domínio das relações de poder existentes na sociedade, sejam individuais ou coletivas, governamentais ou privadas.

Tendo consciência dessa complexidade e com base em alguns teóricos, iremos delinear certas características do discurso político. No entanto é importante destacarmos que delinearíamos o discurso político levando em conta o sujeito do discurso e suas relações de poder com outros indivíduos que vivem em sociedade.

Fiorin (2003) afirma em seus estudos que esse discurso se caracteriza por ser persuasivo, justamente, por haver um querer se apresentar como sendo verdadeiro para seu destinatário “conhecedor dos problemas da unidade político-administrativa”, no intento de resolvê-los para o “bem do povo” (FIORIN, 2013, p. 24). Tudo isso, a fim de mostrarem-se confiáveis para manterem-se em seus cargos de poder, sejam eles candidatos de governo ou membros de partidos.

Por outro lado, Landowski e Fiorin (apud BARROS, 2013) destacam que há outra característica peculiar no plano narrativo do discurso político, que é a reciprocidade da manipulação, ou seja, o sujeito político, que mencionamos acima como manipulador, no momento em que se instaura, provisoriamente, como o sujeito competente, torna-se, também, manipulado por

uma instância destinadora sobre a qual ele não tem controle. Essa instância pode ser figurativizada sob a forma de um destinador social (a nação, a opinião pública, o partido, etc.), que pode prescrever uma linha de ação, ou sob a forma de uma necessidade (leis econômicas, etc.), que obriga o destinador a agir de uma certa maneira. (LANDOWSKI; FIORIN apud BARROS 2013, p. 74).

Dentro do jogo de manipulações, conforme Caetano (2013) encontra-se a promessa política, que se estabelece em uma relação baseada na confiança e credibilidade entre dois tipos de sujeitos: o promitente (o enunciador) e o “crédulo” (o enunciatário), “sobre a dupla regência modal – de um querer e de um poder (ser/fazer)” (CAETANO, 2013, p. 131).

Segundo a autora, isso vai além do dizer, visando a ação de um fazer pragmático, independentemente de sua realização futura. É a relação entre o compromisso e o desejo dos falantes, responsável pela interação “entre um locutor positivo e confiante”, o qual busca um “ouvinte crédulo” (CAETANO, 2013, p. 131) que adere ao seu dizer.

Para Emediato (2016, p. 20), a confiança no âmbito da política é um conceito essencial, pois a perda dela “nos eleitos e no governo pode provocar a dissolução de um gabinete, a queda de um primeiro-ministro e, em situações extremas, intervenções capazes de colocar em xeque o próprio funcionamento [...] da economia [...] ou da democracia”. Entretanto, para o autor, muitas vezes, essa confiança que a sociedade deposita em seus eleitos pode não estar “ao lado da crença do cidadão na verdade de sua palavra” (EMEDIATO, 2016, p. 21), pois “o eleitor [...] aceita de modo bem leviano a mentira que o adula” (EMEDIATO, 2016, p. 21). É por isso que outro atributo do discurso político é a mentira.

Como vimos anteriormente, uma forte característica do discurso político é a persuasão, mas para persuadir, o discurso político, muitas vezes, carrega mentiras, simultaneamente, com “promessas fundadas no real” (EMEDIATO, 2016, p. 21). Para o autor, a mentira é um artifício de dominação do outro, sendo assim, o mentiroso impõe ao sujeito que recebe a argumentação um esquema falso de verdade, a fim de obter algum proveito.

Ao conquistar o poder, um político consegue alcançar um número grande de pessoas e o uso da mentira torna-se essencial para o controle dessa coletividade, “seja através da difusão de versões maquiadas da realidade, o controle da informação

e dos aparelhos ideológicos de estado” (ALTHUSSER, 1970 apud EMEDIATO, 2016, p. 25). Assim, as mídias são os principais meios de atuação do controle social.

Outra característica interessante e mais profunda do discurso político é o que Fiorin (2013) chama de sacralização do discurso político, que é toda a relação concreta do discurso político com o religioso, que ocorre quando o campo político adota alguns conceitos e características do discurso religioso. O autor menciona, primeiramente, a doutrina do direito divino dos reis, em que o rei era escolhido por Deus como seu representante para governar, isto é, uma escolha não democrática para governar. Em virtude disso, o rei era coroado numa cerimônia religiosa, tornando-se, portanto, um homem sagrado e soberano em relação aos outros leigos. Essa sacralização o aproximava do sacerdócio, tornando-o intocável.

A sacralização da política opera de diversos modos como, por exemplo, quando há uma entidade absoluta, “que, à maneira da divindade, atribui sentidos à história e subordina o destino dos indivíduos e da coletividade.” (FIORIN, 2013, p. 32).

Fiorin (2013, p. 36) salienta que “a sacralização do discurso político é a negação da política” e que este fator ocorre apenas em contextos autoritários. Para ele, um discurso político deveria ser produzido apenas por meio da democracia, já que “nela não há vozes autorizadas” como “chefes, igrejas, heresias, excomunhões, sumo sacerdotes...”. A democracia é a participação coletiva e o único modo pelo qual o discurso político deveria atuar. Apesar disso, como afirma Fiorin (2013, p. 36), o discurso político sacralizado pretende “ocupar todo o campo do discurso político”.

Emediato (2016), por sua vez, nos remonta à antiguidade grega, mostrando-nos a distinção do tratamento dado à ação política por Aristóteles e Platão. Segundo o autor, Aristóteles era “bem mais interessado pela democracia do que seu mestre Platão” (EMEDIATO, 2016, p. 19). Enquanto Aristóteles preocupava-se com as práticas para atingir a felicidade dos cidadãos, Platão tinha uma posição elitista, “já que, para ele, não cabe ao povo governar, e sim aos sábios” (EMEDIATO, 2016, p. 20). Em se tratando do posicionamento de Platão, Emediato (2016, p. 20) acredita que: “se de um lado a instrução e a escolaridade podem propiciar melhores condições técnicas e intelectuais para a tomada de decisão, por si mesmas não asseguram a ética e o compromisso com a cidadania, com a cidade ou com a justiça”. Dessa forma, compreendemos que se houver restrições educacionais para alguém se tornar um

presidente, essas não seriam características do exercício da democracia, a qual dá o direito a todos os cidadãos de votar e serem votados.

Enfim, diante de todos esses aspectos do discurso político, percebemos sua natureza heterogênea e complexa, fatores relevantes para uma investigação científica, o que também justifica a análise que fazemos nesse artigo.

Cena da enunciação

Cena da Enunciação é uma noção discursiva, entre outras da AD, criada por Dominique Maingueneau² para tentar explicar o modo como os discursos se constituem e são representados no mundo no ato da enunciação. Optamos em trabalhar com esta tipologia, pois parece ser interessante para embasar o estudo deste *corpus* – o discurso político.

Para dar significado à atividade enunciativa, Maingueneau (2013) divide a Cena da Enunciação em três categorias: cena englobante (tipo de discurso), cena genérica (gênero do discurso) e cenografia (trata-se do modo como o locutor realiza a enunciação).

Para elucidar o tema, Maingueneau (2013) dá o exemplo do gênero folheto, que costumamos receber nas ruas. Segundo ele, cabe ao leitor identificar “a que tipo de discurso ele pertence: religioso, político, publicitário etc., ou seja, qual é a cena englobante na qual é preciso que nos situemos para interpretá-lo, em nome de que o referido folheto interpela o leitor, em função de qual finalidade ele foi organizado.” (MAINGUENEAU, 2013, p. 96). O autor ainda dá outro exemplo, dessa vez, de uma enunciação política, que “implica um ‘cidadão’ dirigindo-se a outros ‘cidadãos’” (MAINGUENEAU, 2013, p. 96) e esclarece que nem sempre um enunciado político equivale à cena englobante política, já que “um coenunciador não está tratando com o político [...], mas sim com *gêneros de discurso* particulares” (MAINGUENEAU, 2013, p. 97, grifo do autor), os quais terão suas próprias funções: “num panfleto de campanha eleitoral, trata-se de um candidato dirigindo-se a eleitores; numa aula, trata-se de um professor dirigindo-se a alunos etc.” (MAINGUENEAU, 2013, p. 97).

² É importante citarmos que Maingueneau afirma transitar entre o campo da Pragmática da Enunciação e da Ad francesa, já que, segundo ele, a AD é uma disciplina pluralizada e polissêmica. (MAINGUENEAU, 2015).

Maingueneau (2013) também afirma que é com a cenografia que o leitor terá um confronto direto com o texto, visto que ela é o modo como o enunciador realiza a enunciação e a constrói visando convencer o seu público.

Por conta da força enunciativa da cenografia, muitas vezes a própria cena genérica é modificada ou até mesmo deturpada. Segundo o autor, alguns gêneros do discurso possuem “cenas enunciativas estabilizadas” que obedecem “às rotinas da cena genérica” (MAINGUENEAU, 20013, p. 99), no entanto, eles estão vulneráveis a se afastarem de um padrão instituído, principalmente por meio da utilização de cenografias diversas.

Para exemplificarmos, podemos citar o processo de votação do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff na Câmara dos Deputados, o qual “os brasileiros acompanharam com tensão a votação, reunidos em frente a telões espalhados pelas ruas das principais cidades do país ou diante da TV³”. Primeiramente, podemos afirmar que a “cena englobante” é a política, em que os participantes (deputados) encontram-se congregados em um processo de votação. A cena genérica, por sua vez, é a votação do “sim” ou “não” dos parlamentares para decidir o destino da presidenta democraticamente eleita. Enfim, a cenografia é a de um comício como se estivessem em praça pública ou em uma propaganda política eleitoral.

Tendo em vista um grande público a ser atingido, pelo fato de ter sido um evento amplamente televisionado, a cena genérica foi posta em segundo plano pelos enunciadores. O que era para ser apenas uma “votação”, em que os deputados foram “instruídos a votar apenas ‘sim’ ou ‘não’, sem direito a discursos⁴” tornou-se um palanque de autopromoção, já que “muitos aproveitaram para defender suas posições políticas e fazer agradecimentos variados, de seus familiares e a suas cidades de origem⁵”. Portanto, a fim de atingirem seu público, os deputados transgrediram o gênero e legitimaram uma cenografia imposta.

³ Disponível em: <
http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/04/160417_impeachment_dia_d_ab>. Acesso em: 13 out. 2016.

⁴ Disponível em: <
http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/04/160417_impeachment_dia_d_ab>. Acesso em: 13 out. 16.

⁵ Disponível em: <
http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/04/160417_impeachment_dia_d_ab>. Acesso em: 13 out. 16.

Obviamente, cada deputado, obrigatoriamente, em algum momento da fala, respondeu “sim” ou “não”, procedimento tradicional do gênero “votação”, no entanto, como dito, esse enunciado não seguiu as normas impostas por esse gênero, uma vez que esteve presente uma cenografia que se distingue das demais votações: além do “sim” e “não”, os deputados acrescentaram falas, mobilizando a cenografia de um comício.

Portanto, cabe mencionar que “todo discurso, por sua manifestação mesma, pretende convencer instituindo a cena de enunciação que o legitima” (MAINGUENEAU, 2013, p. 97). Tendo em vista a afirmação do autor, podemos constatar que esta manifestação do discurso instituiu sua cena de enunciação, de modo a persuadir o seu público, isso porque os deputados tinham consciência da dimensão daquele evento e impuseram a cenografia do comício para persuadirem os telespectadores a aderirem suas posições na cena política daquele contexto. Por outro lado, caso a votação tivesse sido realizada somente entre os deputados, talvez a cena genérica não teria sido alterada, visto que eles não teriam um público a alcançar.

Outro aspecto a ser levado em conta é que “uma cenografia só se manifesta plenamente se puder controlar o próprio desenvolvimento, se puder manter uma distância em relação ao coenunciador” (MAINGUENEAU, 2013, p. 98), isto é, os deputados puderam enunciar por meio “de suas próprias cenografias” e obtiveram “o controle da enunciação” (MAINGUENEAU, 2013, p. 98). Visto que eles estavam distantes fisicamente dos interlocutores (telespectadores), os deputados não precisavam “reagir imediatamente a situações imprevisíveis suscitadas [...] em situação de interação viva” (MAINGUENEAU, 2013, p. 98).

E ainda, conforme Maingueneau (2013), no interior da cenografia manifestam-se outras cenas de fala que invocam o interlocutor a uma espécie de imaginário coletivo, é o que o autor chama de cenas validadas. São cenas “já instaladas na memória coletiva” que “podemos associar a qualquer público, por vasto e heterogêneo que seja, uma certa quantidade de cenas supostamente compartilhadas.” (MAINGUENEAU, 2013, p. 102).

Como já mencionamos acima, a cena genérica “votação” transformou-se por conta da cenografia de um “comício político”, já que os deputados se sentiram no

direito de acrescentar falas ao “sim” e “não”. Portanto, essa cenografia invoca outras cenas de fala (cenas validadas), conforme observamos abaixo:

Com ajuda de Deus, pela minha família e pelo povo brasileiro, pelos evangélicos da nação toda, pelos meninos do MBL, pelo Vem pra Rua, dizendo que Olavo tem razão, dizendo tchau para essa querida, e dizendo tchau ao PT, **partido das trevas**, eu voto sim! (Deputado Marco Feliciano – PSC-SP)⁶. (Grifo nosso).

Ao denominar o Partido dos Trabalhadores (PT) de “partido das trevas”, o deputado e pastor Marco Feliciano aproveita das duas siglas (PT) e invoca uma cena de fala utilizada pelos grupos religiosos, particularmente os evangélicos, já que o termo “trevas” encontra-se diversas vezes na Bíblia e nas falas dos membros dessas denominações cristãs. Maingueneau (2013, p. 102) afirma que “o repertório das cenas disponíveis varia em função do grupo visado pelo discurso”. Para o autor, tais cenas validadas podem estar associadas e ser compartilhadas a qualquer público.

É importante ressaltarmos que, de acordo com Maingueneau (2013, p. 102) “a cena validada não se caracteriza propriamente como discurso, mas como estereótipo autonomizado, descontextualizado, disponível para reinvestimentos em outros textos”, o autor acrescenta que cada cena “se fixa facilmente em representações arquetípicas popularizadas pelas mídias” (MAINGUENEAU, 2013, p. 102), ou seja, são representações midiáticas difundidas que se estabelecem em uma memória coletiva. Dessa forma, é possível compreendermos que a cena validada “partido das trevas” foi posta em cena pelo deputado/pastor para que as pessoas pensassem que aquele partido vigente na presidência era “do mal”.

Assim, de acordo com o postulado de Maingueneau (2013), temos no processo de votação do *impeachment* de Dilma Rousseff: a política como cena englobante, uma votação política como cena genérica, mas um comício político dos participantes como cenografia.

⁶ Todas as falas dos deputados analisadas neste artigo foram retiradas do jornal eletrônico Folha de S.Paulo. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/poder/2016/04/1762082-veja-frases-dos-deputados-durante-a-votacao-do-impeachment.shtml>>. Acesso em: 17 out. 2016.

17 de abril de 2016

Nosso propósito neste trabalho é analisar quais discursos podem ser percebidos nas falas de políticos favoráveis e contrários ao processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, durante a votação do relatório da comissão especial do dia 17 de abril de 2016 na Câmara dos Deputados. O *corpus* é composto por falas de deputados a favor do *impeachment* e falas de deputados contra o *impeachment*, que foram publicadas no jornal eletrônico Folha de São Paulo, analisamos os discursos, os fatores contextuais e as cenografias que impulsionaram as argumentações dos políticos.

Maingueneau (2015) afirma que o enunciador, ao afastar a cena genérica original e recorrer a uma cenografia, o faz por “configurar um mundo cujas propriedades sejam tais que justifiquem o próprio quadro da enunciação.” (MAINGUENEAU, 2015, p. 123). Emediato (2016) afirma que o discurso político deveria estar a serviço dos problemas das cidades e do país e “não pode funcionar como o discurso publicitário, aberto a cenografias diversas, [...] embora vejamos cada vez mais essas cenografias presentes no domínio político” (EMEDIATO, 2016, p. 18), as quais surgem como um modo de persuasão para com os eleitores na busca do poder.

Na análise da cena da enunciação é importante considerarmos que não basta apenas nos apoiarmos nos enunciados, mas também nos enunciadores, visto que “toda fala procede de um enunciador encarnado [...] a de um sujeito situado para além do texto” (MAINGUENEAU, 2013, p. 104). No dia da votação do *impeachment*, os deputados (enunciadores) utilizaram diferentes formas de persuasão. Um bom exemplo é o discurso populista que, de acordo com Charaudeau (2016), encontra-se presente tanto nos regimes de direita quanto nos de esquerda. Para explicar seu funcionamento, o autor afirma que há uma relação entre a instância política e a instância cidadã. A primeira procura conquistar a segunda, em busca de uma adesão às suas promessas e ações. Dessa forma, segundo Charaudeau, o discurso político acaba tornando-se “um lugar de verdade arriscada, de ‘simulação” (CHARAUDEAU, 2016, p. 55), em que o mais importante não é a verdade e sim a persuasão. O discurso político

é submetido a condições que exigem que os valores sejam apresentados segundo um cenário dramatizante suscetível de tocar o

afeto do público, seja para fazê-lo aderir ao projeto que se defende, seja para dissuadi-lo de seguir um projeto adverso. Cenário triádico que se compõe de três momentos discursivos: 1) provar que a sociedade se encontra numa situação social julgada desastrosa, e que o cidadão é a primeira vítima disso; 2) determinar a fonte do mal e seu responsável – o adversário; 3) anunciar, enfim, qual solução pode ser encontrada e quem pode ser o seu portador. (CHARAUDEAU, 2016, p. 56).

Portanto, o discurso populista reside em uma representação do agir em nome e para o interesse do povo, para ter o seu apoio. Nas palavras do deputado Valdir Collato, podemos perceber um exemplo de discurso populista: “Por todos aqueles brasileiros que foram enganados por esse governo, por Santa Catarina, por nossos agricultores que foram enganados. Se os agricultores não plantam, ninguém almoça nem janta. Eu voto sim!” (Deputado Valdir Collato – PMDB-SC).

Neste caso, primeiramente, o deputado fala em nome dos trabalhadores rurais e do povo de Santa Catarina, como se estivessem em “situação de crise e vitimização” (CHARAUDEAU, 2016, p. 56), colocando-os num estado de insatisfação em relação à crise econômica. Paralelamente, apresenta “a fonte do mal” (CHARAUDEAU, 2016, p. 56), colocando a culpa desta insatisfação no governo.

A fonte do mal, de acordo com Charaudeau (2016), é apontada pelo enunciador para que a população acredite na existência de oponentes a combater, os quais podem pertencer “a um partido, a uma ideologia [...] considerados portadores de uma ideologia contrária à sua própria.” (CHARAUDEAU, 2016, p. 58).

Para Charaudeau (apud EMEDIATO, 2016), por se tratar de um discurso de persuasão, o discurso político esconde sua intenção persuasiva por um ‘mentir verdadeiro’, concebendo assim, uma dupla face entre a mentira e o real, a fim de provocar uma adesão dos eleitores.

Outro aspecto relevante na cena da enunciação é a noção de *ethos* discursivo, que revela “por meio da enunciação [...] a personalidade do enunciador” (MAINGUENEAU, 2013, p. 107), sem, necessariamente, estar explícita no enunciado.

Mediante as marcas de subjetividade enunciativa, o leitor (coenunciador) poderá construir a figura do enunciador, atribuindo, assim, segundo Maingueneau (2013, p. 108) um “caráter” (traços psicológicos) e uma “corporalidade” (que “corresponde a uma compleição corporal, mas também a uma maneira de se vestir e de se movimentar no espaço social”). Em outras palavras, o *ethos* é a “*maneira de*

dizer que remete a uma *maneira de ser*". (MAINGUENEAU, 2013, p. 108, grifos do autor).

Desse modo, os discursos que apresentamos abaixo poderão ilustrar a noção de *ethos*:

Nesse dia de glória para o povo tem um homem que entrará para a história. Parabéns presidente Eduardo Cunha. Perderam em 1964 e agora em 2016. Pela família e inocência das crianças que o PT nunca respeitou, contra o comunismo, o Foro de São Paulo e em memória do coronel Brilhante Ustra, o meu voto é sim (Deputado Jair Bolsonaro – PSC-RJ).

Em primeiro lugar estou constrangido de participar dessa farsa, dessa eleição indireta, conduzida por um ladrão. Essa farsa sexista! Em nome dos direitos da população LGBT, do povo negro e exterminado nas periferias, dos trabalhadores da cultura, dos sem teto, dos sem-terra, eu voto não ao golpe! E durmam com essa, canalhas! (Deputado Jean Willys – PSOL-RJ).

Em ambas as falas, podemos perceber a construção de um *ethos* de sujeito político dotado “do saber e da verdade e em que se pode confiar” (BARROS, 2013, p. 73). Para isso, os deputados utilizam a estratégia de discursos polêmicos

que tratam das oposições entre capitalismo e comunismo, entre democracia e totalitarismo, entre esquerda e direita, entre burguesia e proletariado, entre identidade e alteridade e discursos contratuais de manutenção dos pactos sociais, de cooperação, de negação da luta de classes, de conservação dos valores da sociedade, de aceitação da vontade nacional e do modo de ser da nação. (BARROS, 2013, p. 73-74).

Nas duas falas apresentadas há semelhanças e diferenças; eles iniciam mencionando o presidente da Câmara dos Deputados e o evento em questão. Por um lado, Jair Bolsonaro faz uma congratulação ao presidente da Câmara, referindo-se ao evento como sendo um “dia de glória para o povo”, situando o “povo” como coparticipante da votação. Por outro lado, Jean Willys utiliza as seguintes palavras: “eleição indireta conduzida por um ladrão”. Uma fórmula parece estar permeando a argumentação de Willys: Presidente da Câmara = Eduardo Cunha = ladrão.

Portanto, em oposição ao discurso de Jair Bolsonaro, Jean Willys inicia seu discurso com um ataque pessoal ao presidente da Câmara. Além disso, sabemos que

eleição indireta é aquela em que a população não possui o direito de votar, portanto, Jean Willys, em aversão a Jair Bolsonaro, situa o “povo” como não participante daquela votação. Assim, torna-se perceptível a instauração de uma contraposição de um enunciador a outro.

No discurso de Jair Bolsonaro, percebemos a imagem de um homem que ao afirmar que “perderam em 1964 e agora em 2016”, demonstra pertencer à corrente ideológica de extrema direita, a mesma que iniciou a ditadura militar no Brasil em 1964, a qual reprimia os grupos de esquerda que atuavam como oposição àquele período. Além disso, o deputado homenageou um coronel do exército brasileiro, que atuou na ditadura como um dos muitos militares reconhecidos como torturadores da época. Este coronel torturou, por exemplo, Dilma Rousseff, estudante na época.

Por outro lado, Jean Willys, oferece seu voto, contrário ao *impeachment*, em nome de algumas minorias sociais e se refere aos oponentes de maneira agressiva ao chamá-los de “canalhas”. Desse modo, é possível verificar um *ethos* de homem de esquerda, que defende a igualdade de direitos.

Considerações finais

Propusemos neste artigo, como objetivo geral, analisar os discursos permeados nas falas de políticos favoráveis e contrários ao processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff durante a votação do relatório da comissão especial do dia 17 de abril de 2016 na Câmara dos Deputados.

Discutimos a tipologia de Maingueneau sobre cena da enunciação para depois descrevermos as cenografias utilizadas pelos deputados no processo de votação do *impeachment*. No entanto, relacionar o discurso político sob a perspectiva da Análise do Discurso é uma tarefa bastante complexa, já que a AD é um campo polissêmico por natureza, que se constitui da análise dos mais diversos discursos e grupos sociais.

Pela observação dos aspectos analisados, entendemos que, em relação às características do discurso político apresentadas neste trabalho, a persuasão, seja ela intencional ou não, permeia todas elas, uma vez que há no discurso político um cenário de constante disputa de poder. Encontramos a característica persuasiva até mesmo em relação à motivação que levaram os deputados a descaracterizarem a cena genérica original do evento em questão, visto que, de acordo com seu contexto político, a disputa de poderes e posicionamentos fez com que eles partissem para

uma cenografia de um discurso além do “sim” e do “não” no momento da votação, visando convencer o público que os assistiam durante o televisionamento e buscando sua autopromoção.

Sendo assim, concluímos que há uma força enunciativa na cenografia, visto que ela é o modo como o locutor realiza a enunciação e, conseqüentemente, é com ela que o leitor terá um confronto direto. Desse modo, alguns gêneros do discurso estão vulneráveis a se afastarem de um padrão instituído, como ocorreu no processo de votação do *impeachment* na Câmara dos Deputados.

Charaudeau e Maingueneau (2006) afirmam que o discurso é a representação de uma relação social. Para os autores, a produção do sentido em um discurso é feita por meio da interação da linguagem entre o sujeito e o outro, ou seja, o homem constrói seu discurso a partir da consciência do outro. Dessa forma, ao considerarmos esta visão, entendemos que a construção dos sentidos deste evento, ocorreu por meio de uma interação de fala em que os sujeitos (deputados) policiaram suas falas, tendo em vista a consciência dos outros (telespectadores eleitores). Isso porque os deputados tinham consciência da dimensão daquele evento e impuseram a cenografia do comício para persuadirem os telespectadores a aderirem suas posições na cena política daquele contexto. Por outro lado, caso a votação tivesse sido realizada somente entre os deputados, talvez a cena genérica não tivesse sido alterada, uma vez que eles não teriam um público imediato e explícito a alcançar.

Durante a análise percebemos que na cena da enunciação é importante considerarmos que não basta apenas nos apoiarmos nos enunciados, mas também nos enunciadores, visto que toda enunciação deriva de um sujeito situado para além do texto. Os enunciadores, neste caso os políticos, são os responsáveis por utilizarem as diferentes formas de persuasão do discurso político, dentre os quais destacamos o populismo, no qual o enunciador submete o discurso a um cenário dramatizante.

Ao analisarmos o discurso político sob a perspectiva do enunciador, tornou-se apropriado nos apoiarmos, brevemente, na noção de *ethos*, ressignificada por Maingueneau, que revela a personalidade do enunciador. Esta noção é de extrema importância para a construção dos sentidos na cena da enunciação, já que a maneira de dizer de um sujeito poderá revelar sua maneira de ser, como vimos na análise das falas de Jair Bolsonaro e Jean Willys.

Por fim, é importante ainda citarmos que, como estudantes de Letras, sabemos o potencial da Análise do Discurso como instrumento no ensino de línguas. Dessa forma, ao nos apoiarmos em noções dessa disciplina, podemos, futuramente, exercer, com desenvoltura, práticas de ensino que abordem com criticidade o discurso político (entre outros) e suas características.

Referências

BARROS, Diana Pessoa de. Política e intolerância. *In*: FULANETI, Oriana N.; BUENO, Alexandre Marcelo (Org.). **Linguagem e política 1**: princípios teórico-discursivos. São Paulo: contexto, 2013.

CAETANO, Kati. Por que os políticos continuam a fazer promessas? *In*: FULANETI, Oriana N.; BUENO, Alexandre Marcelo (Org.). **Linguagem e política 1**: princípios teórico-discursivos. São Paulo: contexto, 2013.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

CHARAUDEAU, Patrick. Reflexões para a análise do discurso populista. *In*: EMEDIATO, Wander (Org.). **Análises do discurso político**. Belo Horizonte: Fale/UFMG, 2016.

EMEDIATO, Wander. Dimensões e faces da mentira no discurso político. *In*: _____ (Org.). **Análises do discurso político**. Belo Horizonte: Fale/UFMG, 2016.

FIORIN, José L. A sacralização da política. *In*: FULANETI, Oriana N.; BUENO, Alexandre Marcelo (Org.). **Linguagem e política 1**: princípios teórico-discursivos. São Paulo: contexto, 2013.

MAINGUENEAU, Dominique. **Cenas da enunciação**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. **Análise de textos de comunicação**. 6. ed. ampl. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Discurso e análise do discurso**. São Paulo: Parábola, 2015.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

SARFATI, Georges-Élia. **Princípios da análise do discurso**. São Paulo: Ática, 2010.

SOUZA, Sérgio Augusto Freire de. **Conhecendo análise de discurso**: linguagem, sociedade e ideologia. Manaus: Valer, 2006.

VEJA frases dos deputados durante a votação do impeachment. **Folha de S.Paulo**. São Paulo, p. 1-1. 17 abr. 2016. Disponível em:

<<http://www1.folha.uol.com.br/poder/2016/04/1762082-veja-frases-dos-deputados-durante-a-votacao-do-impeachment.shtml>>. Acesso em: 17 out. 2016.

Dados para contato:

Autor: Jéferson Luís de Azeredo

E-mail: jeferson@unesc.net

LITERATURA E ENSINO INFANTIL: O DESAFIO DE CONSTRUIR O LEITOR DESDE A PRIMEIRA INFÂNCIA

Ciências Humanas

Artigo Original

Queisi Serafim¹; Luiza Liene Bressan¹

¹. Unibave

Resumo: Esta pesquisa teve como objetivo analisar de que forma os professores do Ensino Infantil trabalham para desenvolver o gosto pela leitura, objetivando a formação de leitores desde o berçário. Assim, para que se alcançasse o objetivo, desenvolvemos uma fundamentação teórica voltada aos conceitos de literatura infantil e leitura no Ensino Infantil bem como a formação docente para atuar nesta etapa de estudos. Em relação aos procedimentos metodológicos, utilizou-se a pesquisa aplicada e o questionário como instrumento para a coleta de dados. Em relação à abordagem, trata-se de uma pesquisa quantiquantitativa, pois os dados foram tratados estatística e descritivamente. Os resultados mostraram a preocupação dos docentes em relação à formação de leitores e o quanto é importante incentivar a leitura desde os primeiros anos de escolarização. Para finalizar, os resultados da pesquisa confirmaram os objetivos propostos pelas pesquisadoras.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Ensino infantil. Infância.

LITERATURE AND CHILDHOOD EDUCATION: THE CHALLENGE OF BUILDING THE READER SINCE THE FIRST CHILDHOOD

Abstract The objective of this research was to analyze the way in which the teachers of the Teaching of children work to develop the taste for the reading, aiming the formation of readers from the nursery. Thus, to reach the objective, we developed a theoretical foundation focused on the concepts of children's literature and reading in children's education as well as the teacher training to act in this stage of studies. In relation to the methodological procedures, the applied research and the questionnaire were used as an instrument for the data collection. Regarding the approach, this is a quantitative research, since the data were treated statistically and descriptively. The results showed the teachers' concern about the training of readers and how important it is to encourage reading from the first years of schooling. To conclude, the results of the research confirmed the objectives proposed by the researcher.

Keywords: Children's literature. kindergarten. Childhood.

Introdução

Infância, período delimitado por vários estágios considerados de suma relevância para o desenvolvimento da criança. É na infância que a criança se encontra em constante transformação e construção, física, intelectual e emocional, as quais estão intrinsecamente relacionadas ao meio que a mesma está inserida. A infância é a fase que proporciona à criança “[...] a capacidade de descobrir nos objetos a via para uma outra compreensão da realidade e para um novo olhar crítico dirigido às coisas do mundo” (JOBIM e SOUZA, 1996, p. 88).

Na infância, a criança atua como autora de sua própria história, a todo o momento a mesma cria e recria um mundo só seu, cuja imaginação vai ao encontro da sua realidade, possibilitando a formação de sua identidade pessoal e coletiva.

São inúmeros os estágios que subsidiam o desenvolvimento da criança, no entanto, vale ressaltar, a “linguagem”. A partir desta perspectiva, o artigo 29 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 define o Ensino Infantil como:

[...] primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 05 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Diante do mencionado, considera-se o Ensino Infantil como etapa fundamental, no qual propicia à criança “[...] acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens [...]” (BRASIL, 2010, p. 18).

Entre as distintas linguagens existentes e presentes no contexto educacional, será abordada a “literatura Infantil”, como um dos conteúdos que auxiliam no desenvolvimento e aprimoramento da fala e da escrita.

A literatura infantil é considerada como uma prestigiosa ferramenta pedagógica aos docentes, pois, a mesma apresenta-se como estimuladora da imaginação e criatividade, que permite a criança colocar-se no lugar do personagem, sonhar, fantasiar, criar e vivenciar um mundo utópico. Desenvolvendo capacidades e habilidades de pensamento e comportamento, bem como, edificando conceitos e valores. Conforme Frantz (2011, p. 20):

A literatura infantil é também ludismo, é fantasia, é questionamento, e dessa forma consegue ajudar a encontrar respostas as inúmeras

indagações do mundo infantil, enriquecendo no leitor a capacidade de percepção das coisas.

Ao analisar a literatura infantil, percebe-se que a mesma se encontra presente em nossas vidas, muito antes da leitura e da escrita. Desta forma, cabe ao docente desenvolver formas para que torne o ato de ler prazeroso e significativo na vida de seus discentes. Apontada a relevância da literatura infantil, esta pesquisa busca responder o seguinte questionamento: É possível desenvolver formas para despertar o gosto pela leitura a partir do Ensino Infantil, objetivando a formação de leitores desde o berçário?

Para encontrar resposta a este questionamento, o estudo tem como objetivo geral: analisar de que forma os docentes do ensino infantil trabalham para desenvolver o gosto pela leitura, objetivando a formação de leitores desde o berçário.

E para que se possam obter resultados mais minuciosos, busca-se trabalhar com os seguintes objetivos específicos: conceituar literatura infantil e infância; estudar as relações entre literatura infantil e primeira infância; relacionar as formas utilizadas pelos docentes do ensino infantil que envolve o desenvolvimento da leitura e relatar quais formas os docentes de uma escola de educação infantil utilizam nesta etapa de ensino, visando à preparação de futuros leitores.

Pensar o desenvolvimento da leitura a partir da literatura infantil é refletir sobre a importância que a mesma ocupa na vida de muitas pessoas, principalmente na vida das crianças, as quais são as que ficam mais encantadas com esse mundo deslumbrado do faz-de-conta. E não há a necessidade de serem crianças já alfabetizadas. Pelo contrário, as menores, que ainda não conhecem o universo da língua escrita e nem da leitura por palavras são as que mais sabem aproveitar as fantasias e as que mais viajam pelo mundo da imaginação. Como bem lembra Abramovich (1993), é de suma importância para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias. “Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor [...]” (ABRAMOVICH, 1997, p. 16).

Literatura Infantil e Infância

Estudar o conceito de infância a datar de sua história é ponderar sobre significativas mudanças e transformações. Pois o sentido empregado à infância nem sempre permeou da forma que é considerado e aplicado nos tempos atuais, durante

muito tempo, a ideia de infância não existia, sendo então a criança “[...] considerada, um ser inferior, tratada como alguém com perspectivas de “vir-a-ser”, mas que ainda não é” (ROMAN; STEYER, 2001, p. 108). A infância não possuía uma característica própria, era apenas atribuída de possibilidades futuras.

Quanto ao ensino destinado às crianças, era de plena responsabilidade de seus familiares e dos grupos que pertenciam. As mesmas aprendiam e desenvolviam-se por meio dos costumes e tradições instruídos pelos seus grupos. Método de ensino este, que levou as crianças a serem consideradas como um ser passivo, limitado de opiniões, capacidades e direitos. Visualizadas como mera réplica de um adulto em miniatura.

Mas com o decorrer dos séculos a conotação de infância foi aos poucos sendo construída e moldada. Segundo Faria (2002, p. 56):

Somente no final do século XVIII, começo do século XIX, nos inícios da sociedade burguesa, é que poderá falar de modo mais generalizado de uma infância como categoria peculiar do social, da criança como figura da coletividade, dotada de necessidades próprias, merecedora de atenção e destinatária, por excelência, das intervenções educativas.

A partir do referido, a infância passa a ser valorizada e apontada como etapa primordial para o desenvolvimento da criança. A mesma começa a ser vista e mencionada como sujeito histórico, social e capaz “[...] que participa da construção da história, da sociedade e da cultura de seu tempo, modificando-as e sendo modificada por elas” (ROMAN; STEYER, 2001, p. 109). Passando a ser um sujeito ativo, participante da construção de sua própria história e seus direitos respeitados e assegurados.

Enquanto, a literatura infantil surge na primeira metade do século XVIII, no Brasil a mesma vai aos poucos tomando grande proporção, sendo que com maior ênfase no campo da educação, aonde vislumbra aproximar-se da criança, fazendo com que sua aprendizagem ocorra por meio de uma forma mais prazerosa.

Reconhecendo o lúdico, como subsidio para o aprimoramento da imaginação, fantasia e criatividade. Conforme Carvalho (1989, p. 21):

A criança é criativa e precisa de matéria-prima sadia, e com beleza, para organizar seu “mundo mágico”, seu universo possível, onde ela é dona absoluta: constrói e destrói. Constrói e cria, realizando tudo o que ela deseja. A imaginação bem motivada é uma fonte de libertação, com riqueza. É uma forma de conquista de liberdade, que produzirá bons frutos [...]

A proximidade da criança com o mundo literário se faz presente muito antes de seu nascimento, o mesmo inicia-se no período gestacional, em que os pais ouvem, cantam e contam histórias e músicas. Por intermédio da família que a criança tem seu primeiro contato com o mundo fabuloso dos contos de fadas. Por esta razão, é essencial lermos histórias, é mediante as mesmas que as crianças possuem a oportunidade de “[...] descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica [...]” (ABRAMOVICH, 1997, p. 17). É neste contexto que se encontram livres, para vivenciar a fantasia, imaginação, curiosidade e criatividade.

As histórias permitem a criança mergulhar em um mundo, do qual a mesma atua, produz, reproduz e vivencia infinitas situações. Como destaca Abramovich (1997, p. 17):

É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo que as narrativas provocam em que as ouve - com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar.

Pode-se, então, considerar as histórias como instigadoras da curiosidade, imaginação, criatividade e prazer pelo ouvir, ler e contar histórias. Além de destacá-las como responsáveis por aflorarem o gosto e o hábito pela leitura.

Relações entre literatura infantil e infância

Ao averiguar a relação entre a literatura infantil e infância, percebe-se que são indissociáveis, é mediante a literatura infantil e em seus primeiros anos de vida que a criança expressa sua opinião, sentimento, desejo, imaginação e criatividade, bem como, constrói e desenvolve aprendizagens, habilidades e capacidades.

Como relatado anteriormente, o vínculo da criança com mundo literário sucede-se muito antes de seu nascimento, a mãe no intuito de tranquilizar seu bebê com

músicas e histórias, está ao mesmo tempo em que o tranquilizando, oportunizando-lhe seu primeiro contato com a linguagem. Da qual encontra-se nos distintos sons, tons e velocidades musicais.

O segundo contato da criança com o mundo literário, acontece logo nos primeiros dias de vida, por intermédio das cantigas de ninar que “[...] acontece suavemente, numa voz afinada ou não, mas carregada de emoção e carinho: *Boi, boi, boi, boi da cara preta...*” (FRANTZ, 2011, p. 81, Grifo da Autora). Entre as inúmeras cantigas, temos como exemplos algumas das mais populares e cantadas: Nana Neném; Bicho Papão; Sapo Jururu, que nos acompanha durante longas gerações.

Ao decorrer dos anos, o mundo literário da criança passa a agregar novas aprendizagens, surgindo assim as parlendas, que são pequenos versos com rimas, de acordo com exemplos: Um, dois, feijão com arroz. Três, quatro, feijão no prato. Cinco, seis, chegou minha vez. Sete, oito, comer biscoito, nove, dez, comer pastéis; Chuva e sol, casamento de espanhol, sol e chuva, casamento de viúva; “[...] *Dedo minguinho, seu vizinho, pai de todos, fura bolo, mata piolho*” (FRANTZ, 2011, p. 81, Grifo da Autora).

O mundo literário da criança continua aprimorando-se, agora a mesma tem convívio com as quadrinhas, “...E como é gostoso perceber o ritmo, a melodia, a rima, as imagens singelas do pequeno poema” (FRANTZ, 2011, p. 82). Por exemplo: Batatinha quando nasce se esparrama pelo chão, minha amada quando dorme, põe a mão no coração; “Laranjeirinha pequeninha, Carregadinha de flor, Eu também sou pequeninha, Carregadinha de amor” (FRANTZ, 2011, p. 82).

Em sequência, aparecem as adivinhas que “São pequenas charadas ou grandes enigmas que nos desafiam e nos deliciam. Jogam com a ambiguidade da linguagem, exigem atenção, raciocínio e divertem” (FRANTZ, 2011, p. 82). Conforme exemplos: O que é, o que é que sempre se quebra quando se fala? O que é, o que é que dá muitas voltas e não sai do lugar?; O que é, o que é cai em pé e corre deitado?. Segundo Frantz (2011), as adivinhas deixam no ar a pergunta, ocultando-nos a resposta, para que possamos refletir e solucioná-la. A seguir Frantz, (2011, p. 82 e 83, Grifo da Autora), pontua:

[...] é a vez da linguagem se tornar movimento, melodia e mão na mão, girar e cantar. “*Ciranda, cirandinha vamos todos cirandar...*” Música e

movimento nos dão asas, nos soltam no espaço, no tempo... e no mundo da imaginação: “Se essa rua, se essa rua fosse minha...

Com o percorrer do tempo, e em conformidade com a faixa etária da criança, Frantz (2011), acredita que sua linguagem é introduzida em um estágio mais complexo, assim sendo desafiada pelo trava línguas, que são frases difíceis de articular. Como exemplos: O tempo perguntou ao tempo quanto tempo o tempo tem, o tempo respondeu ao tempo que o tempo tem o tempo que o tempo tem; A aranha arranha a rã. A rã arranha a aranha. Nem a aranha arranha a rã. Nem a rã arranha a aranha; “*Num ninho de mafagafos há sete mafagafinhos...*” (FRANTZ, 2011, p. 83, Grifo da Autora).

Para finalizar os diferentes tipos de linguagens presentes no campo da literatura infantil, Frantz (2011) enfatiza os fabulosos e encantadores contos de fadas: Chapeuzinho Vermelho, O Patinho Feio, Cinderela, Branca de Neve. As lendas: Saci Pererê, Curupira, A Mula sem Cabeça, Iara, Cuca, Boto. As fábulas: A Cigarra e a Formiga, A Lebre e a Tartaruga, O Leão e o Ratinho. Os mitos: histórias criadas pelos povos, com o objetivo de explicar fatos e fenômenos. De acordo com Frantz, (2011, p. 83):

Esses textos irão se alternando com outros textos que continuarão alimentando nossa fantasia, mexendo com nossas emoções e nos mostrando o mundo, a vida de uma forma lúdica, mágica e emocionada.

A partir das linguagens citadas, constata-se que a literatura infantil se encontra inerente à infância, a mesma inicia-se no âmbito familiar e estendendo-se ao âmbito escolar. A literatura infantil acompanha a criança desde seu nascimento, respeitando seus respectivos estágios e propiciando-lhes subsídios para seu desenvolvimento e aprendizagem.

A leitura no ensino infantil: algumas reflexões

A leitura é a prática que favorece a criança, imergir em mundo estonteante, do qual lhe permite vivenciar a fantasia e imaginação. Uma vez que a criança se delicia com as histórias, desenvolve e amplia capacidades de pensamento e comportamento,

tal como, a elaboração e reflexão de valores e aprendizagens. Como frisa Frantz (2011, p. 42):

[...] é por meio da fantasia, da imaginação, da emoção e do ludismo que a criança apreende a sua realidade, atribuindo-lhe um significado, veremos que o mundo da arte é o que mais se aproxima do universo infantil, à medida que ambos falam a mesma linguagem simbólica e criativa. O mundo para ambos é do tamanho da fantasia e alcança até onde vai a imaginação criadora da criança e do artista.

A criança ao despertar o prazer e o hábito pela leitura aprende a retirar como atribuir definições aos diferenciados textos e histórias. Por esta razão “A leitura deve, pois, vir ao encontro do atendimento dos interesses e das necessidades do leitor, representando sua maneira de ser e de ver as coisas” (FRANTZ, 2011, p. 59), isto é, ao decorrer dos anos e de acordo com a faixa etária da criança, seu interesse, curiosidade e desejo vão aos poucos mudando. Para que o docente acompanhe esta mudança, se faz necessário que o mesmo desenvolva formas de leitura, que estejam voltadas à maneira que a criança utiliza para obter a compreensão de determinado texto ou história, bem como, os procedimentos adotados para que favoreça tal entendimento.

Alicerçado a este pensamento Coll (1987 apud SOLÉ 1998, p. 68, Grifo da Autora) destaca estas formas de leitura como “*Um procedimento* – com frequência chamado também de regra, técnica, método, destreza ou habilidade – é um conjunto de ações ordenadas e finalizadas, isto é, dirigidas à consecução de uma meta.” Além de salientar que o ensino da mesma “contribui para dotar os alunos dos recursos necessários para aprender a aprender” (SOLÉ, 1998, p. 72).

Após esclarecer-se o que seriam estas formas de leitura, surgem-nos as seguintes indagações. Quais formas de leitura enquadram-se no âmbito do ensino infantil? Quais as formas o docente poderá desenvolver e utilizar para estimular o contato e prazer pela leitura? Segundo Frantz (2011, p. 68) as formas de leitura no ensino infantil, estão fortemente direcionadas à contação de histórias:

O primeiro contato com a leitura se dá através da audição de histórias. Através do narrador de histórias (contador/leitor) a criança é introduzida no mundo da leitura antes mesmo de saber ler. E os benefícios que daí advêm fartos e bons.

Toda história, seja ela escrita, narrada, interpretada por palavra ou imagens, carregam consigo um significado, essência, imaginação, criatividade, afetividade, atenção, raciocínio, aquisição e transmissão de valores. No entanto, Dohme (2013, p. 29), reforça:

[...] a história deve ser escolhida tendo em vista a faixa etária da criança, o seu nível de compreensão e, principalmente, o grau de compatibilidade com os valores em que os pais acreditam como algo significativo para a formação de seus filhos.

Visto que, a contação de histórias é o meio pelo qual as crianças comunicam-se e expressam-se, cabe ao docente antes de narrar uma história, realizar uma abordagem, discussão e reflexões, em relação à mesma, para quando executar sua narração seja capaz de “[...] tirar de dentro da história aquilo que ela tem de mais significativo. Todo o seu esforço será no sentido de mostrar a beleza, a magia, a sabedoria [...]” (FRANTZ, 2011, p. 71).

É essencial que o narrador, aqui citado como docente, transmita de forma clara e afetiva sentimentos e emoções, como: alegria, tristeza, coragem, medo, ansiedade, dúvida, entre outros. A fim de concretizar esta transmissão, o mesmo pode e deve usufruir do corpo, sons, palavras, mímicas, músicas, objetos, desenhos, gestos e expressões faciais. Frantz (2011, p. 72), enfatiza “da mesma forma que cada contador de histórias é único, cada ouvinte sentirá o conto, igualmente, de forma única.”

Diante disto, para que o docente aguace a curiosidade, interesse e prazer pelo ouvir e narrar histórias, precisa explorar todas as formas possíveis e não se deter somente a uma técnica ou ambiente. Para Frantz (2011, p. 65, Grifo da Autora) “Criar condições de leitura não significa apenas levar os alunos a biblioteca uma vez por semana. Significa também criar uma atmosfera agradável, um ambiente que convide à leitura *na própria sala de aula* ou mesmo fora dela.” Que a história seja narrada por intervenção de distintos recursos como: retroprojeto, data show, microfone, teatro, marionete, fantoche, dedoche, livro, música, sombra, objeto, dança, avental, caracterização entre inúmeros outros.

E que o ambiente escolhido para a narração possa ser sala de aula, biblioteca, pátio, gramado, brinquedoteca e principalmente que esteja decorado para receber as crianças de modo afetuoso e fantasioso.

Assim permitindo as mesmas, atuarem como sujeitos ativos e participantes, das quais tenham a oportunidade de perguntarem, responderem, dramatizarem, contribuírem significativamente para a história, assim como, estabelecerem interação com os iguais, adultos e ambientes. Em virtude disto Frantz (2011, p. 93) realça “Esses contos, carregados de significados, têm um valor inestimável e não podem estar ausentes das leituras que serão oferecidas às nossas crianças.”

A docência no ensino infantil

O docente do ensino infantil desempenha um papel primordial, para o desenvolvimento e aprimoramento da aprendizagem e formação das crianças, sua atuação deve contribuir, a fim de que as mesmas adquiram e ampliem capacidades de percepção, raciocínio e comportamento, tanto quanto, reflitam sobre seus atos, valores e modos de ver e sentir o mundo. Como mostra Frantz (2011, p. 61):

A prática pedagógica do professor revela necessariamente a sua visão de educação. Nesse sentido, é certo afirmar que, se o docente se orienta por uma concepção emancipatória de educação, ele adotará práticas igualmente emancipatórias.

Com o propósito de que o docente alcance com êxito sua meta, se faz necessário que trabalhe “[...] com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento” (BRASIL, 1998, p. 41). O mesmo necessita reavaliar seu posicionamento diante de sua prática pedagógica, para que da melhor maneira possível, consiga despertar o interesse e gosto das crianças pelo aprender.

Desta forma, são atribuídas inúmeras responsabilidades ao docente do ensino infantil, como o cuidar, educar e ensinar. Porém, este comprometimento é acompanhado de diversos desafios, a serem superados e cumpridos.

O ato de ensinar e instigar as crianças a conhecerem e vivenciarem a fantasia, mediante ao mundo literário é extremamente gratificante. Fazer parte da fase mais importante da criança e principalmente poder media-la é uma prática fascinante. No entanto, para o docente estimular a criança o prazer em foliar, ler, interpretar, narrar uma história ou imagem e desenvolver o hábito de ler, carece primeiramente que o mesmo seja um leitor. Craidy e Kaercher (2001, p. 83), sugerem:

[...] para formar crianças que gostem de ler e vejam na leitura e na literatura uma possibilidade de divertimento e aprendizagens precisamos ter, nós adultos, uma relação especial com a literatura e a leitura: precisamos gostar de ler, ler com alegria, por diversão [...]

De acordo com a citação, é crucial que os docentes tenham um contato e histórico prazeroso com os livros, para que ao trabalharem com as crianças, possam transmitir alegria, amor, satisfação e sentimentos. Somente desta forma, os mesmos conseguirão provocar a curiosidade e interesse,

Vale salientar, que é essencial o docente estar atento às necessidades e particularidades expostas por cada criança, pois, apenas deste modo saberá executar as formas cabíveis. Martins (1884, p.34 apud FRANTZ, 2011, p. 62), pondera:

A função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasia, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta. Assim, criar condições de leitura não implica apenas alfabetizar ou proporcionar acesso aos livros. Trata-se, antes, de dialogar com o leitor sobre a sua leitura, isto é, sobre o sentido que ele dá, repito, a algo escrito, a um quadro, a uma paisagem, a sons, imagens, coisas, ideias, situações reais ou imaginárias.

A partir desta perspectiva, atribuímos ao docente o papel de mediador entre a criança e o mundo literário.

Procedimentos Metodológicos

Entende-se que a ciência exige um procedimento metódico cujo objetivo é conhecer, interpretar e intervir na realidade, tendo como diretriz o problema formulado que sustenta as normas e ações adequadas à constituição do conhecimento. Para Tartuce (2016, p.12), o método científico é:

Uma forma segura inventada pelos homens para controlar o movimento das coisas que cerceiam o fato e montar formas de compreensão adequada dos fenômenos. O método científica é a expressão lógica do raciocínio formulada a formulação de argumentos convincentes. Esses argumentos, uma vez apresentados, tem por finalidade informar, descrever ou persuadir um fato.

Desta forma, toda pesquisa se orienta a partir de um método. Esta abordagem tem como método o monográfico, que segundo Gil (2008, p. 18) “[...] parte do princípio de que o estudo de um caso em profundidade pode ser considerado representativo de muitos outros ou mesmo de todos os casos semelhantes [...]”

Quanto à abordagem, a pesquisa foi quantiqualitativa, apresentando dados numéricos e, também, o aprofundamento da compreensão de um grupo social a respeito de um determinado problema.

Para Moreira (2002), a diferença entre a pesquisa quantitativa e a qualitativa vai além da simples escolha de estratégias de pesquisa e procedimentos de coleta de dados, representando, na verdade, posições epistemológicas antagônicas. Entretanto, “[...] esse debate [...] parece frequentemente inútil e até falso [...]. Inútil, porque os pesquisadores aprenderam, há muito tempo, a conjugar suas abordagens conforme as necessidades.” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 43). Assim, para o pesquisador, “[...] não faz nenhum sentido desprezar o lado da quantidade, desde que bem feito.” Em vez disso, “[...] só tem a ganhar a avaliação qualitativa que souber se cercar inteligentemente de base empírica, mesmo porque qualidade não é a contradição lógica da quantidade, mas a face contrária da mesma moeda.” (DEMO, 2002, p. 35). É essencial que a escolha da abordagem esteja a serviço do objeto da pesquisa, e não o contrário, com o propósito de daí tirar, o melhor possível, os saberes desejados. Parece haver um consenso, pois, quanto à ideia de que as abordagens qualitativas e quantitativas devem ser encaradas como complementares, em vez de mutuamente concorrentes (LAVILLE; DIONNE, 1999; MALHOTRA, 2001).

Enquanto à natureza, é uma pesquisa aplicada, que conforme Gil (2008, p. 46) é aquela que “[...] depende de suas descobertas e se enriquece com o seu desenvolvimento; todavia, tem como característica fundamental o interesse na aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos [...]”

Em relação aos objetivos, esse estudo se caracteriza como uma pesquisa exploratória por trazer um levantamento bibliográfico e entrevista com pessoas que tiveram/tem experiências práticas com o problema pesquisado e a partir de exemplos podemos analisar de forma compreensiva o fenômeno (GIL, 2008). Por sua especificidade esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso. Na concepção de Gil (2008, p. 54):

O estudo de caso é uma modalidade de pesquisa amplamente utilizada nas ciências biológicas e sociais. Consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetivos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento [...]

Feitas essas considerações a respeito da metodologia de pesquisa cabe, ainda, definir a amostra e os procedimentos para coleta dos dados.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede pública municipal de ensino de Orleans/SC que atende alunos somente da educação infantil. A escola está situada no perímetro urbano e conta com o trabalho de sete profissionais, sendo seis pedagogos e um professor de educação física.

Como instrumento para coleta de dados foi elaborado um roteiro de pesquisa que serviu para coletar se os docentes consideram importante desenvolver atividades que auxiliem o desenvolvimento da leitura desde a mais precoce idade.

Após a coleta, os dados foram transcritos de forma fidedigna e analisados a partir do referencial teórico aqui construído.

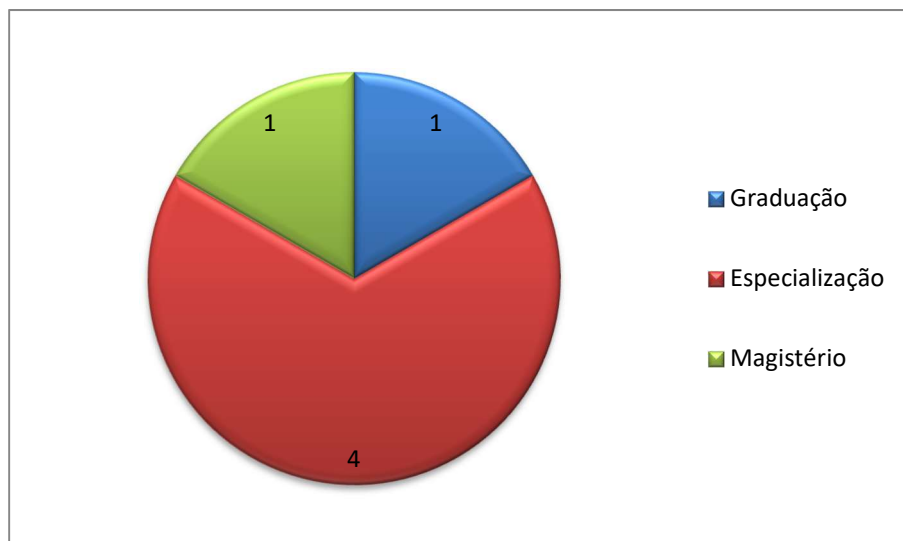
Resultados e Discussão

Buscando compreender a relação entre literatura e ensino infantil: o desafio de construir o leitor desde a primeira infância, foi aplicado um roteiro de pesquisa com docentes que atuam num centro de educação infantil de um município do sul de Santa Catarina.

Como já enunciamos nos procedimentos metodológicos, amostra do estudo foi constituída de seis (6) docentes que atuam do berçário até a pré-escola, objetivando identificar de que forma a literatura infantil pode ser uma ferramenta que auxilia no processo de iniciação da leitura e, posteriormente, contribui para a questão da aquisição do código escrito.

Para melhor inteirar-se sobre o grupo pesquisado, buscamos conhecer qual a formação dos profissionais (gráfico 1).

Gráfico 1- Formação



Fonte: Dados da Pesquisa, 2017.

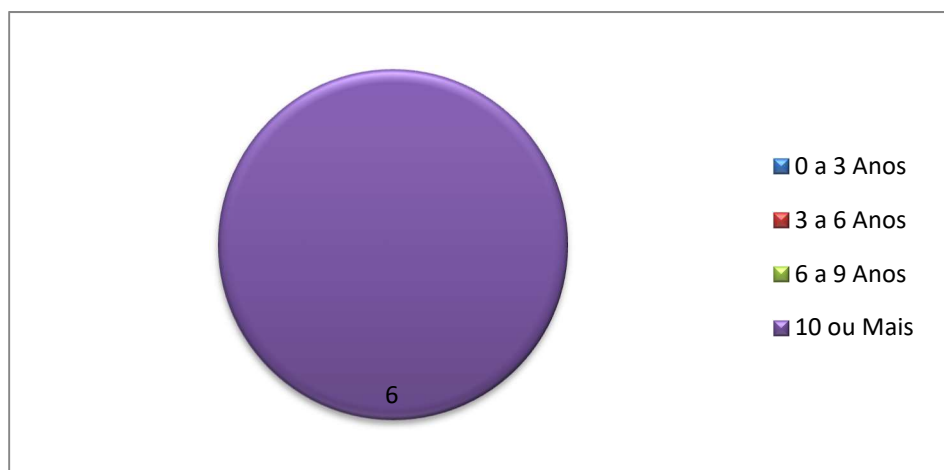
Conforme constatamos, a maior parte dos profissionais que atuam nesta unidade escolar detém graduação em Pedagogia e quatro deles já possuem especialização em nível de pós-graduação. Apenas um dos profissionais atua com formação em Magistério de nível médio.

Desde a promulgação da Lei nº 9.394/96 é uma exigência legal que o docente tenha formação superior para atuar na educação infantil, segundo o Art. 62 da mencionada lei:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

Em relação ao perfil profissional dos pesquisados, questionamos também qual o tempo de docência no ensino infantil (gráfico 2).

Gráfico 2- Tempo de docência no ensino infantil

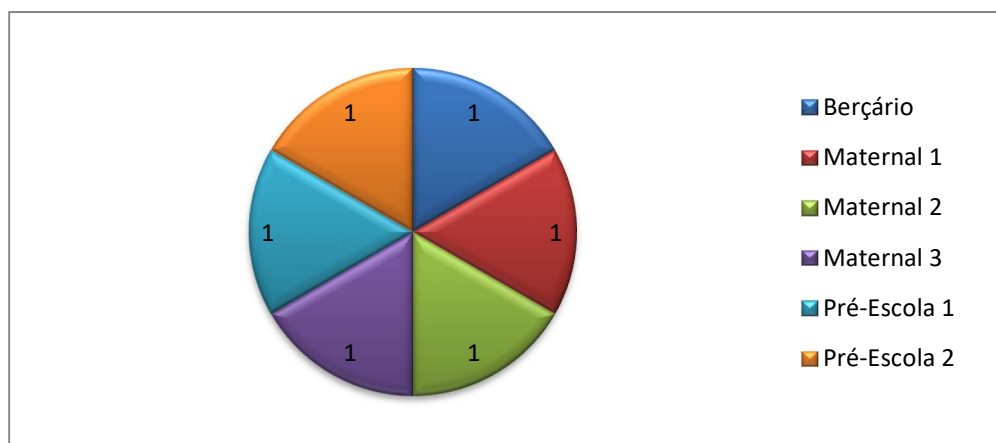


Fonte: Dados da Pesquisa, 2017.

Unanimemente os profissionais responderam que já possuem mais de dez anos de experiência no ensino infantil o que nos leva a inferir que esta experiência seja traduzida num trabalho docente de primazia e que a criança seja a maior beneficiária do trabalho realizado, pois de acordo com Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 87), as instituições são socialmente construídas por nossas ações que se tecem numa comunidade de agentes humanos, “elas são o que nós, (...) fazemos delas. (...) São também produtivas da prática pedagógica. O que pensamos serem essas instituições determina o que fazemos e o que acontece dentro delas.” e, inegavelmente, nelas nos constituímos profissionais pelo exercício do nosso trabalho.

Para completar as informações referentes ao perfil dos pesquisados que atuam no ensino infantil, foi questionado em quais turmas do infantil desenvolvem o trabalho, como observado no gráfico 3.

Gráfico 3 - Turma que leciona



Fonte: Dados da Pesquisa, 2017.

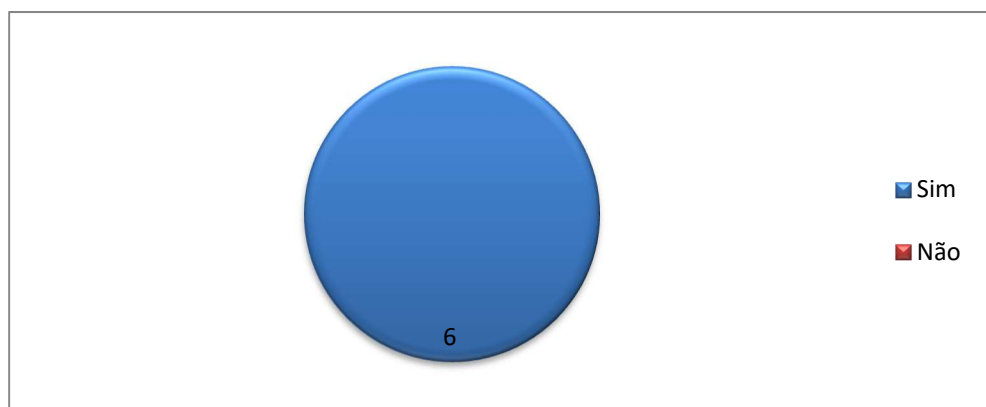
Como podemos verificar pelo gráfico, os pesquisados atuam em turmas de níveis e idades diferentes, observando desde esta etapa um modelo de organização de turmas, a partir da faixa etária.

Com estes dados, apontamos algumas informações relacionadas ao perfil dos docentes que atuam nesta unidade de ensino.

A segunda parte do roteiro de pesquisa foi composta por nove questões cuja temática é a específica deste estudo, qual seja: a relação da literatura infantil e a formação de leitores a começar do ensino infantil. Os dados coletados são apresentados em forma de gráficos para as questões fechadas e para as questões abertas, transcrevemos as respostas dadas pelos docentes, identificados por P1, P2, P3, P4, P5 e P6.

Questionamos aos pesquisados se é possível desenvolver formas que despertem o gosto pela leitura a partir do ensino infantil (gráfico 4).

Gráfico 4- Possibilidade de desenvolver formas para despertar o gosto pela leitura.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2017.

De maneira uniforme os pesquisados responderam que sim. Entretanto para complementar a pergunta, solicitamos que explicassem o porquê do desenvolvimento destas formas. Os mesmos assim se manifestaram:

P1: Isso faz parte de nosso trabalho. Trabalhamos histórias e tudo que há nela. Incentivamos a manusear e cuidar dos livros, etc.

P2: Porque as crianças pequenas adoram ouvir histórias.

P3: Porque a criança possui um fator importante que é o encantamento o que faz a diferença e influência o interesse pela leitura.

P4: Porque a contação de histórias é muito importante, a criança desenvolve seu lado imaginário.

P5: Através da curiosidade pelas histórias infantis a criança vai despertando interesse pela leitura.

P6: Porque é desenvolvido a cada ano projeto sobre a leitura como: sacola da leitura, prêmio ao comportamento e ao incentivo a leitura e todos os dias lemos na escola livros, textos de diversos tipos e outros: cantinho da leitura, teatro.

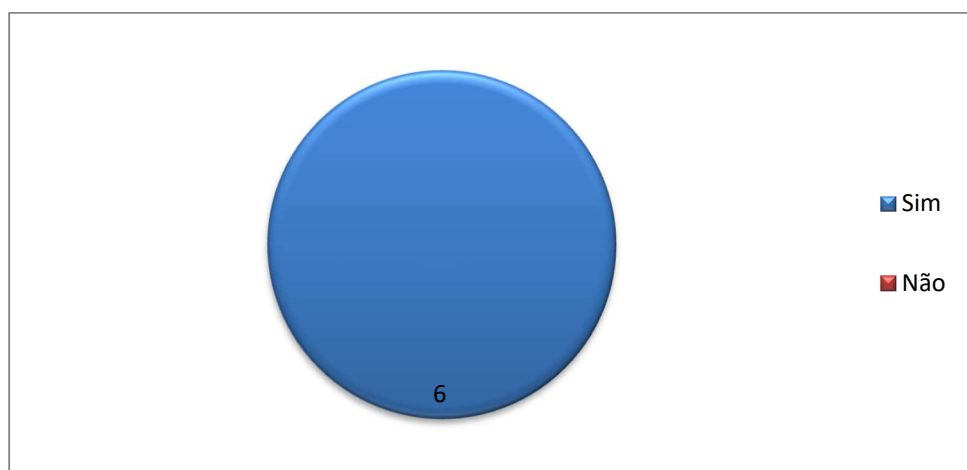
Com base nas respostas obtidas, constatamos que os pesquisados em questão consideram possível estimular o gosto pela leitura desde a mais precoce idade, do mesmo modo que elencam a contação de histórias como subsidio para a concretização do relatado. Segundo os pesquisados, as crianças são curiosas, adoram tudo que as levam a imaginar, sonhar e vivenciar, por esta razão, os mesmos acreditam no poder das histórias para tal realização. Frantz (2011, p. 20) pondera que:

[...] a criança e a literatura infantil compartilham da mesma natureza – ambas são lúdicas, mágicas e questionadoras - e essas afinidades fazem com que a literatura seja o mais poderoso aliado do professor e da criança pela vida afora, na busca da compreensão do mundo e do ser humano.

Desta forma, “[...] torna-se claro que a formação do pequeno leitor deve começar bem cedo e prosseguir em gradativo aprofundamento até o final de seu ciclo de estudos [...]” (COELHO, 2000, p. 11).

Indagamos aos pesquisados se fazem uso de formas diversificadas, com o intuito de despertar o gosto pela leitura (gráfico 5)

Gráfico 5 - Utilização de formas diversificadas para despertar o gosto pela leitura.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2017.

A partir da questão apontada, observamos que os pesquisados responderam de maneira igualitária, afirmando utilizarem em suas aulas formas distintas, com o objetivo de aguçarem as crianças o prazer pela leitura. O que para nós apresenta-se como uma resposta satisfatória, já que estas formas são consideradas indispensáveis para a aprendizagem e formação das crianças. Partindo desta perspectiva “O professor não apenas sugere, mas também estimula seu aluno através dos mais diversos recursos ou técnicas” (FRANTZ, 2011, p. 65).

Com o propósito de esclarecer a questão anterior, buscamos explorar quais formas os pesquisados desenvolvem e utilizam em suas aulas. Vejamos as respostas dadas:

P1: Contação de história, manuseio de livros, conversação sobre os “cuidados” com os livros, etc.

P2: Fantoques, livros, teatro de varas, sacola da leitura.

P3: Ler o texto várias vezes, de diferentes maneiras, em voz alta, baixa, fantoches, aventais.

P4: Primeiro coloco na roda, hora da conversação, a partir da li a gente observa os assuntos que interessa à criança, procuramos trabalhar o que desperta seu interesse.

P5: Através de fantoche, dedochê, livros infantis, avental, DVD, data show.

P6: O que já citei antes. Maleta viajante vai para a família, maleta do comportamento, cantinho da leitura, em atividades sempre tem um tipo de história.

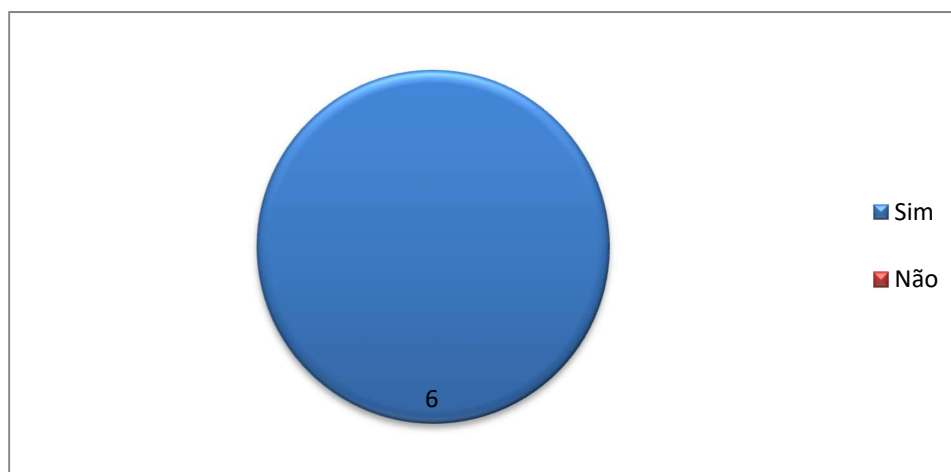
De acordo com as respostas, percebemos que os pesquisados em geral buscam trabalhar com formas lúdicas, com a finalidade de estimular nas crianças o interesse pela leitura. Sendo que, entre as formas citadas os mesmos destacam com maior ênfase a contação de histórias, mediante ao teatro, fantoche, dedochê, avental, DVD, data show, maleta viajante, cantinho da leitura, distintas entonações, entre outras.

Vale ressaltar que um dos pesquisados procura, primeiramente, analisar as necessidades e interesses apresentados pelas crianças para que, da melhor maneira possível, elabore suas formas de incentivo à leitura. Segundo afirmação dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL 1998, p. 141 e 142):

São inúmeras as estratégias das quais o professor pode lançar mão para enriquecer as atividades de leitura, como comentar previamente o assunto do qual trata o texto; fazer com que as crianças levantem hipóteses sobre o tema a partir do título; oferecer informações que situem a leitura; criar um certo suspense, quando for o caso; lembrar de outros textos conhecidos a partir do texto lido; favorecer a conversa entre as crianças para que possam compartilhar o efeito que a leitura produziu, trocar opiniões e comentários etc.

Perguntamos aos pesquisados se em suas aulas, utilizam a literatura infantil como forma de ensino (gráfico 6).

Gráfico 6- Literatura infantil como perspectiva de ensino.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2017.

Baseado na indagação citada, os pesquisados posicionaram-se de maneira semelhante, respondendo que sim. Porém para integrar a mesma, pedimos que descrevessem de que maneira trabalham a literatura infantil. Assim se expressaram:

P1: Trabalho bastante com literatura infantil.

P2: Desenvolvo projetos a partir de uma história, trabalhando várias atividades.

P3: Por meio de pequenos projetos sobre determinado texto, desenvolvendo assim os conteúdos.

P4: A partir de histórias, a gente planeja em cima.

P5: Escolha de um livro infantil e dele desenvolvemos atividades número, letras, cores...

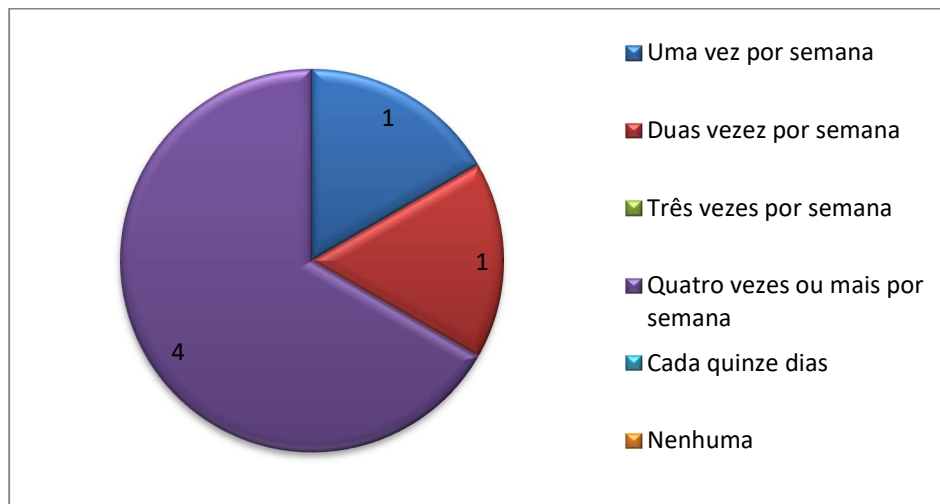
P6: O que já citei antes. Exemplo nesse ano iniciei trabalhando com os gibis da turma da Mônica.

Por meio das respostas alcançadas, apuramos que os pesquisados em sua totalidade utilizam de maneira relevante a literatura infantil, visualizando e considerando a mesma como uma ferramenta que os auxilia no processo de ensino aprendizagem, afirmando desenvolverem e trabalharem com diversas atividades e histórias, por intermédio dos livros infantis. Como salienta Miguez (2000, p. 28):

Na maioria dos casos, a Escola acaba sendo a única fonte de contato da criança com o livro e, sendo assim, é necessário estabelecer-se um compromisso maior com a qualidade e o aproveitamento da leitura como fonte de prazer.

Solicitamos que os pesquisados apontassem, com qual frequência usufruem da literatura infantil em suas aulas, como pode ser observado no gráfico 7).

Gráfico 7- Frequência em que pratica a literatura infantil.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2017.

Na questão citada, analisamos que os pesquisados, em sua maioria, utilizam com frequência a literatura infantil, sendo que 2 (dois) dos pesquisados fazem uso da mesma com uma menor frequência, alegando praticarem uma vez ou duas por semana. No entanto, 4 (quatro) dos pesquisados responderam usarem a literatura infantil quatro vezes ou mais por semana, que em nosso ver é excelente, pois a mesma desempenha um papel fundamental para o desenvolvimento e formação das crianças. Conforme mostram Craidy e Koercher (2001, p. 82):

Se observarmos atentamente, veremos que é destas práticas, de ouvir e contar histórias que surge a nossa relação com a leitura e a literatura. Portanto, quanto mais acentuarmos no dia-a-dia da Escola Infantil estes momentos, mais estaremos contribuindo para formar crianças que gostem de ler e vejam no livro, na leitura e na literatura uma fonte de prazer e divertimento.

Na indagação seguinte, procuramos descobrir de que maneira os pesquisados selecionam as leituras a serem trabalhadas. Vejamos as respostas obtidas:

P1: De acordo com a faixa etária e interesse das crianças.

P2: De acordo com a necessidade e interesse das crianças.

P3: Pela idade das crianças, mensagem que vai transmitir tamanho do texto, interesse das crianças.

P4: De acordo com o interesse da criança e o que estamos trabalhando no momento.

P5: Conforme os meus projetos.

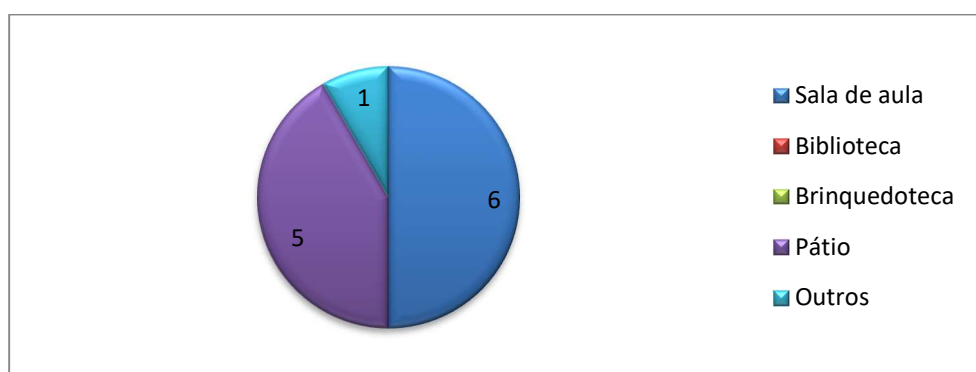
P6: Na escuta, no desenho, na oralidade - recontar, no teatro.

Em conformidade com as respostas, percebemos que os pesquisados escolhem e separam as leituras a serem trabalhadas, de modo harmônico, visando primeiramente a faixa etária da criança, seu interesse e necessidade, assim selecionando as leituras a começar pelo desejo da criança, bem como pela mensagem que as mesmas transmitem. Para Frantz (2011, p. 70):

A escolha do texto demanda algum tempo de leitura e de pesquisa por parte do contador de histórias que quer agradar ao seu público. A preocupação com a qualidade das mesmas, bem como com os interesses da faixa etária de seus ouvintes é fator fundamental.

A fim de compreendermos um pouco mais a respeito da literatura infantil, pedimos aos pesquisados que relatassem a quais ambientes recorre, para trabalharem a literatura infantil (gráfico 8).

Gráfico 8- Ambiente utilizado para trabalhar a literatura infantil



Fonte: Dados da Pesquisa, 2017.

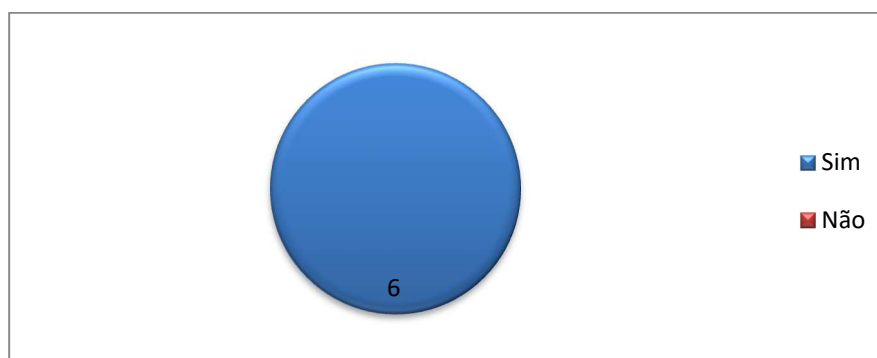
Segundo o gráfico 8, tomamos conhecimento de que grande parte dos pesquisados utilizam a sala de aula e o pátio como ambientes propícios para trabalharem a literatura infantil. Um dos pesquisados também destacou a última opção, mostrando trabalhar a mesma em demais ambientes. Porém, as opções

biblioteca e brinquedoteca não foram assinaladas, o que nos remete a pensar em duas opções, que os mesmos não usam estes ambientes pela ausência, ou comodismo. Partindo desta reflexão, Coelho (2000, p. 17, Grifo do Autor), reforça:

No que diz respeito às atividades com a literatura e a expressão verbal, o espaço-escolar deve se diversificar em dois ambientes básicos: o de *estudos programados* (sala de aula, bibliotecas para pesquisa, etc.) e o de *atividades livres* (sala de leitura, recanto de invenções, oficina da palavra, laboratório de criatividade, espaço de experimentação, etc.).

Em sequência, questionamos aos pesquisados se proporcionam às crianças, por intervenção da literatura infantil, a interação e participação (gráfico 9).

Gráfico 9- Interação e participação das crianças mediante a literatura infantil.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2017.

De modo unânime apresentaram-se as respostas dos pesquisados, declarando que em suas práticas com a literatura infantil permitem às crianças interagirem e contribuírem com a mesma. No entanto, para que pudéssemos entender como executam as atividades, perguntamos de qual maneira possibilitam este contato. Assim preferiram:

P1: Fazendo perguntas, conversando. Pedindo por exemplo para imitar o gato que aparece como personagem da história, etc.

P2: Proporcionando os livros para as crianças manusearem, fantoches e os personagens dos teatros.

P3: Dramatização, reconto do teatro pelas crianças.

P4: Coloco os livrinhos no centro da sala e deixo que eles olhem e a partir da escolha deles a gente começa a ler.

P5: Eles fazem perguntas, cotam suas vivências em casa.

P6: Na compreensão do texto, no desenho, nas partes que mais gostou na oralidade - contar, como teatro também.

As respostas dos pesquisados nos fazem compreender que trabalham a partir da mesma ferramenta, aqui citada como os livros, isto é, por meio das histórias e vivências. Os pesquisados propiciam às crianças perguntarem, responderem, recontarem e dramatizarem a história, além de contribuírem com suas sugestões e opiniões. Esta maneira de trabalharem a literatura infantil é fundamental, pois a criança desenvolve e aprimora sentimentos, habilidades e capacidades. Como Barbosa (1999, p.22 apud FRANTZ, 2011, p. 68/69), frisa:

Para a criança, ouvir histórias estimula a criatividade e formas de expressão corporal. Sendo um momento de aprendizagem rica em estímulos sensoriais, intelectuais, dá-lhe segurança emocional. Ouvir histórias também ajuda a criança a entrar em contato com suas emoções, supre dúvidas e angústias internas. Através da narrativa a criança começa a entender o mundo ao seu redor e estabelecer relações com o outro - socialização.

Para finalizarmos o presente roteiro, solicitamos que os pesquisados elencassem um benefício advindo da utilização da literatura infantil como subsídio para a aprendizagem.

P1: Mais recursos na escola para utilização da mesma.

P2: Desenvolvimento da linguagem, interação com os colegas e professora, socialização, interpretação, cada história possui um objetivo a ser alcançado.

P3: Concentração, vocabulário amplo, memorização, conhecimento de tempo, espaço, criatividade.

P4: Eu trabalho a maleta da leitura cada criança levará para casa junto da família, quando devolve a gente comenta na roda. É muito importante família participar

P5: Com a literatura eles vivem uma grande imaginação, criam, expõem o seu pensamento e adquirem o conhecimento.

P6: Compreensão do nosso dia-a-dia, vivenciar situações, no escrito, no raciocínio lógico, no emocional.

A partir das respostas, constatamos que são fartos os benefícios destacados pelos pesquisados. Os professores elencaram a parceria família e escola, o desenvolvimento e aperfeiçoamento de capacidades como: linguagem, interação, socialização, interpretação, concentração, vocabulário, memorização, sentimentos,

entre outros. Alicerçado a esta visão, podemos afirmar que “de forma genérica, as histórias contribuem com diversos aspectos na formação de crianças e de jovens, Esses aspectos podem variar de intensidade de uma história para outra [...]” (DOHME, 2013, p. 25).

Considerações Finais

A infância é um período abundante em desenvolvimentos, descobertas, vivências e experiências, das quais propiciam às crianças reflexões, aprendizagens, valores, crenças, capacidades, bem como, a formação de sua identidade pessoal e coletiva. No entanto, vale ressaltar que a literatura infantil se apresenta neste período como subsídio para a concretização do mencionado.

Apoiado a esta perspectiva, aprofundamos nossos estudos em virtude de conhecer, compreender e esclarecer de maneira minuciosa a história, trajetória significado e vínculo da infância com a literatura infantil, assim como, o papel desempenhado pelo docente do ensino infantil e suas formas de incentivo à leitura. A partir dos objetivos elencados, desenvolvemos primeiramente, um fundamento teórico que serviu posteriormente como auxílio para a construção do questionário, composto por doze questões.

Desta forma, a presente pesquisa teve como finalidade, analisar as possibilidades de desenvolver formas que despertem o gosto das crianças pela leitura, desde a mais precoce idade e como os docentes trabalham para tal realização. A fim de obter as respostas, aplicamos o roteiro de pesquisa com seis docentes que atuam do berçário a pré-escola em um centro de educação infantil de um município de Santa Catarina.

Indagamos aos docentes, questões pertinentes à sua prática e visão pedagógica, mediante a maior parte das argumentações constatamos que apesar de atuarem em turmas de níveis e idades diferenciadas, os mesmos possuem e seguem uniformemente o mesmo método de ensino. Aonde acreditam na probabilidade de instigar nas crianças o prazer pela leitura, a começar da primeira infância, assim destacando a contação de histórias como intermediadora entre a criança e o aprender significativo.

Os docentes consideram de suma relevância, trabalhar desde muito cedo e por meio de formas distintas a literatura infantil, pois alegam que as crianças são curiosas

e precisam de tudo que as fazem sonhar, fantasiar, vivenciar e compartilhar. Deste modo, verificamos que os mesmos utilizam a literatura infantil como uma forma satisfatória de ensino, assim selecionando as leituras de acordo com a faixa etária das crianças, seus interesses e necessidades e desenvolvendo-as com uma frequência considerável.

No entanto, ao mencionarem o ambiente utilizado para trabalharem a literatura infantil, demonstram-nos explorarem poucos espaços, que para nós é lamentável, porém não possuímos conhecimento acerca da causa. Diante da análise realizada percebemos a valorização e preocupação dos docentes em relação à formação das crianças, bem como, seus esforços para que o ensino aprendizagem aconteça de maneira prazerosa, lúdica e significativa, salientando assim a importância das histórias para o desenvolvimento e formação das crianças.

Visto que, a infância é um período fundamental para a construção das crianças e a literatura infantil como ferramenta potencializadora, devemos sempre proporcionar às crianças esta interação e vivência. Portanto, ao término desta pesquisa foram inúmeras as aprendizagens conquistadas.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394compilado.htm. Acesso em: 12 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** - Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** - Brasília: MEC, SEB, 2010.

CARVALHO, Bárbara Vasconcelos. **A literatura Infantil: visão histórica e crítica**. 6 ed. São Paulo: Global, 1989.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação infantil:**

pra que te quero? - Porto Alegre: Artmed, 2001.

DAHLBERG, G; MOSS, P; PENCE, A. **Qualidade na Educação da Primeira Infância**: perspectivas pós- modernas. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. 7.ed. Campinas: Autores, 2002.

DOHME, Vania D'Angelo. **Técnicas de contar histórias, 2**: um guia para os adultos usarem as histórias como um meio de comunicação e transmissão de valores. Petrópolis - RJ: Vozes, 2013.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação pré-escolar e cultural**: para uma pedagogia da educação infantil. 2 ed. Campinas - SP: Editora da Unicamp: Cortez, 2002.

FRANTZ, Maria Helena Zancan. **A literatura nas séries iniciais**. Petrópolis - RJ: Vozes, 2011.

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

JOBIM e SOUZA, Solange. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. 3 ed. Campinas - SP: Papyrus, 1996.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MIGUEZ, Fátima. **Nas arte-manhas do imaginário infantil**. 14. ed. Rio de Janeiro: Zeus, 2000.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thompson, 2002.

ROMAN, Wurilda Dias; STEYER, Vivian Edite. **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil**: um retrato multifacetado. Canoas: ULBRA, 2001.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling - 6 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TARTUCE, T. J. A. **Métodos de pesquisa**. Fortaleza: UNICE. 2006.

Dados para contato:

Autor: Luiza Liene Bressan

E-mail: luizalbc@yahoo.com.br