

# 2º CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DAS FIP



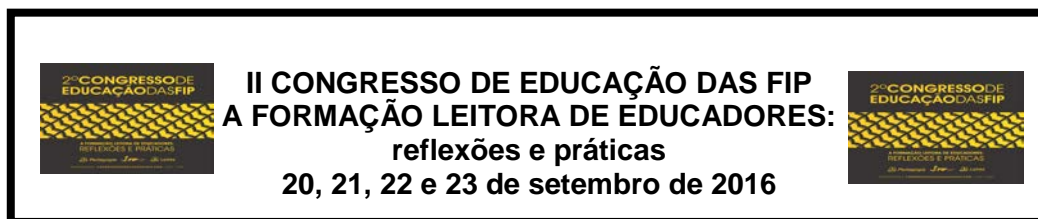
A FORMAÇÃO LEITORA DE EDUCADORES:



REFLEXÕES E PRÁTICAS



# ANAIIS



## **ANAIS DO II CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DAS FIP**

Anais disponíveis online na Revista Científica Coopex, 8 ed., v. 8, 2017

ISSN: 2177-5052

## **COMISSÃO ORGANIZADORA**

### **Presidentes do II Congresso de Educação das FIP**

Ma. Edilene Araújo dos Santos  
Ma. Maria do Socorro de Lucena Silva

### **Comissão Geral**

Ma. Etiene Mendes Rodrigues  
Ma. Maria de Fátima da Costa Cabral Peixoto  
Ma. Vilma Lúcia Urquiza Cavalcante  
Dra. Suely de Sousa Lima

### **Comissão Científica**

Dr. Everaldo Araújo de Lucena  
Ms. Francisco Pires Sobrinho  
Ma. Maria José Vital Justiniano  
Ma. Maria Lúcia de Abreu Lima

### **Comissão de Divulgação**

Esp. Alexandra Lacerda de Caldas Trigueiro  
Ma. Maria do Carmo de Lucena Pereira  
Dra. Maria Cilene de Sousa Lima  
Ma. Maria de Fátima de Amorim  
Esp. Gianna de Fátima Ribeiro Pires Moreira

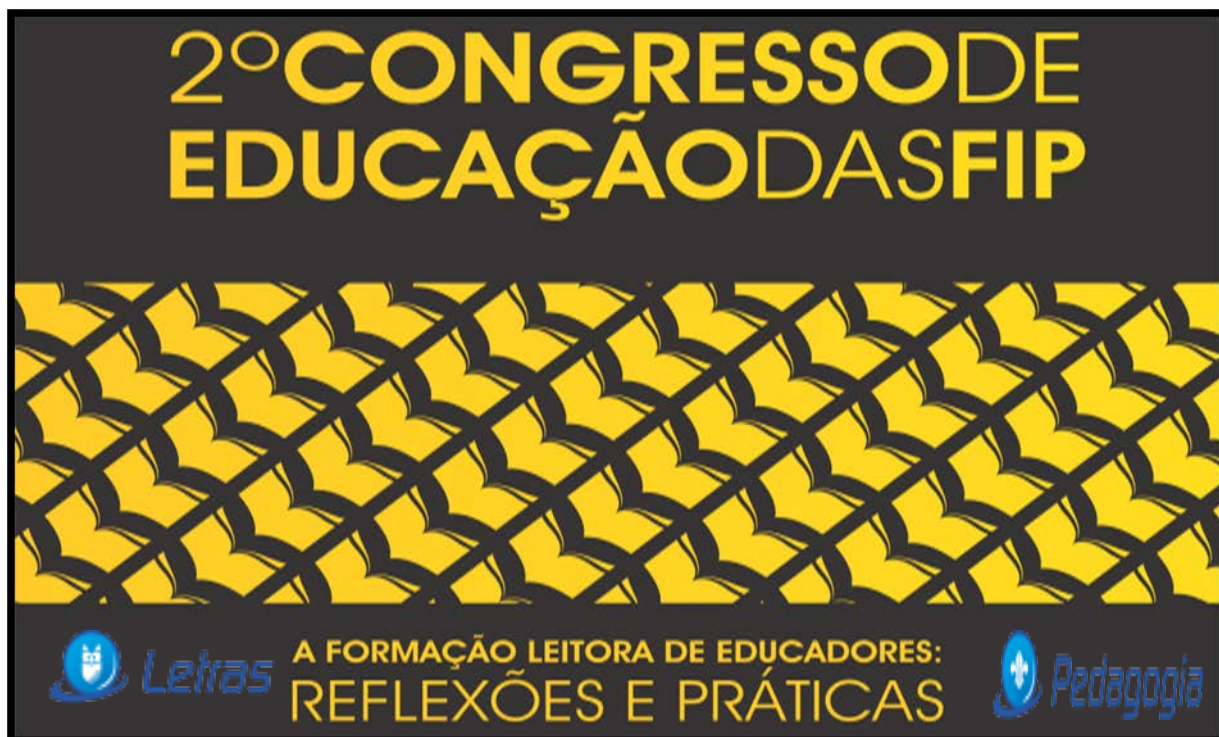
## **APRESENTAÇÃO**

O II Congresso de Educação das Faculdades Integradas de Patos [FIP], realizado entre os dias 20 a 23 de setembro de 2016, pelos Cursos de Licenciatura Plena em Letras e Pedagogia, teve como tema: A FORMAÇÃO LEITORA DE EDUCADORES: reflexões e práticas, e nesta oportunidade reuniu um público composto de estudantes de graduação e pós-graduação; psicopedagogos; pedagogos; psicólogos; profissionais de Letras; profissionais da educação que atuam na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior e também nas modalidades de EJA e Educação Especial, no sentido de contribuir para uma reflexão acerca das práticas de leitura na formação de educadores a fim de ressignificá-las.

Vive-se em tempos de grandes desafios na educação, em virtude das demandas e problemas que acabam por acarretar e dificultar o trabalho daqueles que se encontram imersos no processo educacional, resta-nos a certeza de que é urgente e necessário se partir da análise e discussão em busca da procura por alternativas viáveis de como minimizar esses desafios. Portanto, se tem consciência de que há de se ir em busca, primeiro, do aprofundamento teórico, para em seguida, confrontá-lo com as experiências vividas, no sentido de redefinir os caminhos a serem seguidos em busca de práticas mais consistentes.

O compromisso dos Cursos de Licenciatura das FIP, é continuar colocando em pauta temas dessa natureza, como forma de suscitar o desejo dos profissionais da educação e áreas afins a estar permanentemente em processo de formação, tendo a oportunidade de dialogar com outros atores sociais a fim de primar pelo princípio da indissociabilidade entre teoria e prática.

Ma. Edilene Araújo dos Santos  
Ma. Maria do Socorro de Lucena Silva  
- PRESIDENTES-



## ARTIGOS



## ARTIGO 1

### A CRIANÇA E A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

BRITO, Keilane da Silva<sup>1</sup>  
TRIGUEIRO, Alexsandra Lacerda de Caldas<sup>2</sup>

#### RESUMO

O presente resumo expandido traz o título A Criança e Arte na Educação Infantil e sinaliza para a importância do ensino de Arte voltado para o favorecimento das aprendizagens na Educação Infantil. A metodologia utilizada para a elaboração do mesmo foi à pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa que prima pela valorização da temática explorada. Para a construção do lastro teórico foram consultadas fontes que se mostraram relevantes sobre o assunto em pauta recorrendo-se às leituras de autores renomados, como: Machado (2008), Maluf (2009), Ferraz (2001), Kishimoto (2000). Os resultados a serem apresentados possibilitam ratificar que as atividades interligadas as manifestações que podem ser de ordem estética ou ter caráter comunicativo, realizada a partir das emoções e percepções das ideias, aguçam a curiosidade, a criatividade e o interesse da criança, por isso, muito contribui para o fortalecimento das aprendizagens infantis. Verificou-se também que o contato da criança com a arte começa quando ela expressa mais fluentemente suas emoções, assim desenvolvendo sua comunicabilidade com os seus iguais e com a alteridade. As reflexões sobre o ensino de Arte encontram-se inseridas em um movimento em prol da reintegração da arte nas escolas, como nova área a ser conhecida. Urge, pois, repensar todo o processo curricular, reaprender a ensinar para e pela sensibilidade e, dentro desse novo olhar, (re)definir o que é importante no ensino e aprendizagem das crianças. Daí a importância da formação continuada dos professores.

**Palavras-chave:** Arte. Aprendizagem. Educação Infantil.

#### ABSTRACT

The paper present bears the title The Children and Art in Early Childhood Education and signals the importance of facing art education to favoring learning in kindergarten. The methodology used for the preparation of it was the literature of qualitative approach that excels in valuing explored theme. For the construction of the theoretical ballast sources were consulted that have proved relevant on the issue at hand resorting to the readings by renowned authors such as: Machado (2008), Maluf (2009), Ferraz (2001), Kishimoto (2000). The results to be presented possible

<sup>1</sup> Licenciada em Pedagogia e Pós-Graduada em Educação Infantil (*lato sensu*) pelas FIP. Endereço eletrônico: [keilane-brito@bol.com.br](mailto:keilane-brito@bol.com.br)

<sup>2</sup> Licenciada em Pedagogia e Pós-Graduada em Psicopedagogia (*lato sensu*) pelas FIP e mestranda pela UNIGRENDAL. Orientadora desse TCC/Monografia, apresentada aqui como um recorte. Endereço Eletrônico: [alexsandralacerda@hotmail.com](mailto:alexsandralacerda@hotmail.com)

ratify the activities interconnected manifestations that can be aesthetic or have communicative character, made from the emotions and perceptions of ideas, sharpen the curiosity, creativity and interest of the child, so much contributes to the strengthening of children's learning. It was also found that the child's contact with art begins when she expresses her emotions more fluently, developing its communicability with their peers and with otherness. The reflections on the art of teaching are inserted into a movement for reinstatement of art in schools, as a new area to be known. It is therefore urgent to rethink the entire curriculum process, relearn how to teach and sensitivity and, within this new look, (re) define what is important in the teaching and learning of children. Hence the importance of continuing education of teachers.

**Keywords:** Art. Learning. Child education.

## 1 INTRODUÇÃO

A Arte é uma atividade humana ligada as manifestações culturais e podem ser de ordem estética ou de caráter comunicativo, realizadas a partir das emoções e percepções das ideias. Favorece a aprendizagem por meio do repertório cultural e social dos educandos, como também desperta a criatividade e as ações cognitivas do pensamento, pois é através da mesma que o educando poderá fazer a leitura de mundo.

O Ensino de Arte na Educação Infantil requer do educador uma atenção sobre as peculiaridades deste ensino. Nesta perspectiva, a Arte traça um percurso de criação e construção individual e coletiva dos educandos, desenvolvendo as capacidades e habilidades criativas dos mesmos, como também a imaginação, percepção, sensibilidade e, principalmente, a motivação. Logo, cabe aos educadores diversificar o ensino de Arte por meio de materiais baseados no corpo e no espaço aonde se encontra inserida, dando muita importância a cada construção artística.

Assim sendo, o ensino de Arte deve proporcionar aos educandos um leque de conhecimentos, pois a principal ação deste ensino é sua intencionalidade a fim de se obter uma aprendizagem significativa e não como uma atividade descontextualizada.

Frente ao importante entendimento dessa temática, a mesma foi delimitada como eixo principal da pesquisa em torno do seguinte questionamento: Por que o ensino de Arte é importante no processo de ensino e de aprendizagem na Educação Infantil?

Para responder a esse questionamento, desenvolveu-se uma pesquisa exploratória, realizada a partir de um levantamento bibliográfico com o objetivo de compreender melhor como o ensino de Arte pode ser favorável ao desenvolvimento qualitativo do ensino e aprendizagem na Educação Infantil no sentido de fomentar novas possibilidades e lançar um novo olhar sobre o processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, na perspectiva da valorização da sensibilidade artística.

## **2 UM RECORTE DA HISTÓRIA DA ARTE NO BRASIL**

Nos séculos que sucederam ao Renascimento, Arte e Ciências era cada vez mais considerada como áreas de conhecimento totalmente diferentes, gerando uma concepção astuciosa, segundo a qual as ciências seriam produto do pensamento racional e a arte pura sensibilidade.

Na verdade, nunca foi possível existir ciência sem imaginação, nem arte sem conhecimento, tanto uma como a outra são ações criadoras na construção do dever humano.

A percepção de ensino da Arte fundamentada na simples realização de atividades artísticas é de ocorrência do desaparecimento dos conteúdos específicos da área de arte na educação escolar. Para Barbosa (1984, p.23):

Depois de dez anos após a implantação do ensino de Arte obrigatório no Brasil na Escola de 1º e 2º graus e nos sete destes dez anos, a Educação Artística foi um caos, uma inutilidade, uma excrescência no currículo, com professores despreparados, deslocados e menosprezados pelo sistema escolar.

A autora refere-se conforme Brasil (1971) à Lei de Diretrizes e Bases [LDB] de nº 5.692/ 1971, que estabelece o Ensino de Arte como obrigatório nos currículos das escolas de 1º e 2º graus. Através dessa Lei, o ensino de Arte no Brasil passou a ser designado por Educação Artística.

Entretanto, essa Lei referente ao ensino de Arte, foi marcada por uma ação não planejada, já que as atividades eram desenvolvidas, apenas, para cumprir os protocolos e os horários, quando ministradas por professores de outras áreas que não compreendiam o significado da Arte na Educação, sendo tratada como

experiência de sensibilização e como conhecimento genético, mas contraditoriamente, deixa de ser valorizada como conhecimento humano e histórico importante na educação escolar.

De acordo com Brasil (2000, p.47) nos Parâmetros Curriculares Nacionais [PCNs] de Arte pode-se constatar que,

O Ensino de Arte nas escolas passou a ser entendida como mera proposição de atividades artísticas, muitas vezes, desconectadas de um projeto coletivo de educação escolar e os professores deveriam atender a todas as linguagens artísticas (mesmo aqueles para as quais se formaram) com um sentido de prática polivalente, descuidando de sua capacitação e aprimoramento profissional.

As visões de ensino de Arte baseada exclusivamente no fazer artístico, desobrigada de qualquer conteúdo específico, contribuíram sobremaneira para relegá-la a um lugar inferior na educação escolar.

Constata-se, que não havia uma formação por parte dos professores no domínio de várias linguagens que deveriam ser incluídas no conjunto das atividades artísticas, tais como: Artes Plásticas, Educação Musical e Artes Cênicas.

A situação agravou-se durante a década de 70/80, pois segundo Brasil (1997, p.24): “[...] tratou-se dessa formação de maneira indefinida [...] não é matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses”.

A Educação Artística demonstrava em sua concepção, que o sistema educacional vigente estava enfrentando dificuldades diante das concretizações quanto a sua teoria e prática.

Só a partir dos anos 1980 é que surge o movimento de Arte-Educação, inicialmente, com a finalidade de conscientizar e organizar os profissionais, resultando na mobilização de grupos de professores de Arte.

Certos da necessidade de um novo olhar diante do ensino de Arte para o desenvolvimento intelectual das novas gerações, os Arte/educadores brasileiros se organizaram e batalharam politicamente para garantir a presença da Arte no currículo escolar, enquanto conhecimento específico, com objetivos, conteúdos, métodos e avaliação que lhe são próprias.



De acordo com Brasil (1998) no Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil [RCNEI], é neste cenário que se chegou ao final da década de 1990, mobilizando novas tendências curriculares em Arte.

São características desse marco curricular a reivindicação para identificar a área nova em Arte, se contrapondo a visão da Educação Artística e de incluí-la na estrutura curricular como conhecimento com conteúdos próprios ligados à cultura artística e não apenas como atividade, conforme pode-se verificar na concepção de ensino de Arte, a seguir.

## **2.1 Ensino de Arte na Sociedade Contemporânea**

Compreender a Arte como uma área de conhecimento, como uma construção social, histórica e cultural é trazê-la para o comando cognitivo. Nessa direção, o conceito de Arte atualmente, no Brasil, diante de um enfoque contemporâneo da Arte/Educação pauta-se no desenvolvimento cognitivo, estabelecendo uma reflexão diferente do seu ensino na educação escolar, de uma visão do como se ensina Arte, para como se aprende Arte.

Sabe-se que, as mudanças na educação em relação à proposta em Arte são importantes para o desenvolvimento do fazer pedagógico em sala de aula. Com o passar do tempo, mais propostas de trabalhos que valorizam o criar do educando são aplicadas nas escolas.

Os Arte/educadores certos da real importância da Arte na formação do educando articularam-se e realizaram protestos, o que resultou na luta política e conceitual no país para que a Arte se tornasse uma disciplina curricular obrigatória, com todas as suas especificidades.

Uma das conquistas dessa articulação, da Arte-educadores, foi à obrigatoriedade do ensino de Arte para toda a Educação Básica, através da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases [LDB], nº 9.394/96 (BRASIL 1996).

Uma linha de pensamento que está em desenvolvimento e vem sendo difundida pela Arte/Educação Pós-Moderna é a Proposta Triangular para o ensino de Arte. Está proposta, defendida por Barbosa (2002), vem interferindo qualitativamente no processo e na melhoria do ensino de Arte, e tem por base um

trabalho pedagógico integrador a partir de três faces do conhecimento em arte: criação, percepção e reflexão do fazer artístico.

Quando utilizados os termos observar, recriar e contextualizar, é reforçado a “Proposta Triangular” e a maneira como qualquer indivíduo pode se expressar, são formas de ver e rever o mundo. Para melhor explicar esta proposta, Barbosa (2002, p.70) diz que,

A proposta triangular permite uma interação dinâmica e multidimensional, entre as partes e o todo e vice-versa do contexto do ensino da arte, ou seja, entre as disciplinas básicas da área, entre as outras disciplinas, no inter-relacionamento das três ações básicas: ler, fazer e contextualizar e no inter-relacionamento das outras três opções decorrentes: decodificar/codificar, experimentar, informar e refletir.

Para Barbosa, a importância da Proposta Triangular é o exercício da criação da contextualização da obra. Nesse sentido, a leitura de obra de arte envolve o questionamento e o despertar da capacidade crítica do educando com o pensamento e a expressividade que constituirá com o grupo ou individualmente.

O educando na sua prática estética, diante da proposta triangular, tem a possibilidade de desenvolver a sua interpretação ao invés de meramente realizar uma cópia. Desta forma, estabelecem-se relações quando o mesmo contextualiza, cria e lê artisticamente e para sua melhor compreensão sobre a Arte em geral, torna-se necessário que conheça um pouco das linguagens artísticas.

Percebe-se, que a Arte deve ser tratada e reconhecida como conhecimento. Assim, o educando, ao apropriar-se da linguagem artística desenvolve sua prática, diante da sua leitura de mundo e amplia seu repertório cultural.

O movimento da Arte-educação, objetivando rever e propor novas metas para o ensino da Arte propiciou o aumento das discussões sobre a valorização e o aperfeiçoamento do educador, que se percebeu isolado dentro da escola, bem como carente de conhecimento na área.

Outro fator de mudança foram os novos posicionamentos sobre o ensino e aprendizagem da Arte, bem como direcionamentos e fundamentações que passaram a alicerçar Programas de Pós-graduação em Arte-educação difundida no Brasil na década de 1980, iniciado pela Universidade de São Paulo.

A partir de Congressos Nacionais e Internacionais sobre Arte e Educação organizada pelas Universidades e pela Federação Nacional dos Arte-Educação do Brasil FAEB (criada em 1987), passou-se então a discutir questões sobre o curso de Arte, nas diversas linguagens artísticas, da Pré-escola até a Universidade, incluindo a formação de educadores que trabalham com Arte licenciados, pesquisadores, pedagogos, coordenadores de escolas e de educadores de Arte, educandos do Ensino Médio, na modalidade de magistério.

Nessa perspectiva, a complementaridade entre Educação e Arte estabelece reflexões em especial, contra o reducionismo das especificidades - conceituais metodológicas e instrumentais desta proposta. Assim, a expressão Educação Artística pode provocar certos reducionismos na compreensão da associação entre Educação e Arte.

Diante de tantas vicissitudes na sociedade atual, não há como deixar de mencionar o papel da Arte na construção atual das mudanças revolucionárias. Na contemporaneidade para as sociedades, a Arte não deve ser apenas associada aos processos educacionais, já que manifesta também novos estilos e novas formas estéticas. Hoje, as expressões artísticas não se relacionam apenas à essencialidade da beleza; a esta é acrescida, como inspiradores da Arte, sentimentos de grupos religiosos, étnicos, ideologias políticas e de valores éticos.

Desta forma, a Arte não pode ser concebida como mero conteúdo escolar menos importante que os demais, mas, deve, sobretudo ser articulada com as diversas áreas do conhecimento para que o indivíduo pense, crie e reflita sobre o meio.

## **2.2 A Arte e a Formação da Criança**

A Arte oferece às crianças a oportunidade de ampliar as sensibilidades que tornam provável o conhecimento estético do mundo. Na Educação Infantil, as crianças têm a oportunidade de apresentar seus sentimentos e emoções, por meio da Arte, respaldadas em práticas adequadas de ensino.

A estética ou o sentido estético faz parte da produção artística, ao longo do tempo, no entanto é algo relativamente recente no que se refere à educação. Para isso houve contribuição fundamental da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei

nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) quando garante o ensino da arte como componente curricular obrigatório da Educação Básica, tanto na Educação Infantil, no Ensino Fundamental como no Ensino Médio.

A alfabetização estética, na arte-educação se inicia nos primeiros anos escolares, ao considerar que toda criança, traz consigo um repertório cultural que necessita ser apreciado e ampliado.

Barbosa (*apud* FERREIRA, 2005, p.19) acredita que a educação necessita desenvolver na criança esse potencial criativo e assegura:

Não é possível uma educação intelectual, formal ou informal, de elite ou popular, sem arte, porque é impossível o desenvolvimento integral da inteligência sem o desenvolvimento do pensamento divergente, do pensamento visual e do conhecimento representacional que caracterizam a arte.

A Arte é imprescindível para o desenvolvimento da educação de boa qualidade, seja em escolas públicas ou privadas, porque é impossível estimular os educandos sem a característica marcante da Arte: gerar o pensamento crítico e visual do que está sendo abordado.

Para Faiga Ostrower (*apud* CIORNAI [et.al.], 2004, p.68) “[...] a criatividade é um potencial inerente ao homem e a realização desse potencial uma de suas necessidades”. A arte na educação deve ser baseada na liberdade de expressão e no respeito às diversidades culturais dos indivíduos. Bem como, a Arte e a criatividade andam juntas, e no processo escolar a criatividade é uma parte fundamental a ser explorada pela arte, pelos seus conteúdos que incentivam ao ser, a sua exploração mais profunda.

A escola adequando o acesso a experiências que a Arte traz para a criança facilita educar artisticamente para esse mundo de imagens, movimentos e sons e é responsável pelo interesse da criança pela arte, por esse gosto de expor suas ideias, suas imagens, sua criatividade, que marcarão seu tempo, seu momento, sua mente, com situações significativas.

Nesse sentido, tanto a produção quanto a recepção do objeto artístico é influenciada pela história cultural e pessoal dos envolvidos nessa relação que é por sua vez definida pela intencionalidade do artista, que ao produzir o objeto influi na

leitura de quem entra em contato com o mesmo. Como mostra Ferraz e Fusari (1993, p.48):

É no cotidiano que os conceitos sociais e culturais são construídos pela criança, por exemplo, os de gostar, desgostar, de beleza, feiura, entre outros. Está elaboração se faz de maneira ativa, a criança interagindo vivamente com pessoas e sua ambiência.

A imaginação da criança é muito fértil, sendo assim, ajudando-a na articulação de suas criações artísticas. Ao entrar em contato com o “mundo lá fora” a mesma interage, se relaciona com o ambiente, estruturando seu senso estético.

O processo de ensino e a aprendizagem das artes na perspectiva da educação estética se encontram em crescente reflexão e é fruto da massificação cultural que retrai a subjetividade humana, diante da abundância de propagação de imagens presentes no cotidiano. Enfatizando a importância do sensível no cotidiano, Zanella [et. al.], (2007, p.13) afirma que,

A educação estética, neste sentido, apresenta-se como uma das possibilidades de constituir estes novos olhares correspondendo à imperiosa necessidade de acompanhar as mudanças que assistimos e provocamos. Estética porque mobiliza criação. Estética porque pode sensibilizar apropriações da realidade polifacetada, interpretando-a em suas diferentes formas de apreensão significa.

A presença da educação estética torna-se essencial, como forma de ampliação das percepções de mundo. É necessário que os educadores estimulem esse trabalho, através da valorização das produções dos educandos, do acompanhamento dos seus processos de criação artística e essas aproximações estéticas podem ocorrer de modo mais natural na Educação Infantil se as abordagens transcorrerem, inicialmente, de forma lúdica.

### **2.3 A Arte e o Lúdico na Educação Infantil**

A atividade lúdica na Educação Infantil é sem dúvida uma das estratégias mais bem sucedidas no que tange à estimulação do desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem das crianças. Essa atividade é significativa por ampliar as capacidades de atenção, concentração, esperteza, a sensibilidade dentre outras habilidades referentes à aprendizagem.



O termo lúdico vem do latim *ludus* que denota o brincar, onde estão incluídos os jogos, brinquedos e entretenimentos. São brincadeiras construtivas onde a criança aprende brincando de forma prazerosa, dando ênfase a situações imaginárias ou faz de conta, para criar ou recriar a sua realidade que conhece e dá construção do seu próprio pensamento.

O lúdico pode ser uma ferramenta pedagógica que o educador faz uso na aprendizagem e na construção do conhecimento da criança, proporcionando ao educando momentos prazerosos, favorecendo a autoestima, incitando-a coragem, a criatividade e os valores morais e intelectuais.

Para Luckesi (2005) a ludicidade é percebida como uma condição interna de entrega que o indivíduo permite-se vivenciar internamente, envolvendo o pensamento, sentimento e ação. Assim, durante as atividades lúdicas não se é possível haver distinção entre as dimensões cognitiva, psicomotora e afetiva, já que todas contribuem para o desenvolvimento humano.

É por meio das atividades lúdicas que o homem se desenvolve através das suas ações intencionais, relação com o outro que pode ser harmônica ou até mesmo conflituosa. E através da relação com o outro, o homem passa a desenvolver suas potencialidades, como membro de uma determinada cultura, diante do seu contexto cultural e histórico.

A ludicidade não faz parte apenas da área da educação, deve estar presentes nos hospitais, empresas e de modo especial onde existir crianças, sendo resguardado o seu direito de brincar, de divertir-se e independente da classe social e da cultura de cada cidadão. Portanto, os brinquedos, os jogos e as brincadeiras devem fazer parte da sua vida, oportunizando vivências no mundo de alegrias, fantasias, sonhos, onde o faz de conta se confunde com a realidade. A esse respeito, Santos (2002, p.57), ressalta que,

As atividades lúdicas fazem parte da vida do ser humano e, em especial, da vida da criança, desde o início da humanidade. Entretanto, essas atividades, por muitos séculos, foram vistas como sendo sem importância e tendo conotação pejorativa. Culturalmente fomos programados para não sermos lúdicos. Basta lembrarmos quantas vezes em nossas vidas já ouvimos frases como estas: chega de brincar, agora é hora de estudar; brincadeira tem hora; fala a verdade; não brinque; a vida não é brincadeira.

Para as crianças o ato de brincar equivale ao viver, e como sempre fizeram parte da vida humana, a sua história se confunde com a própria história da humanidade, mostrando que as crianças sempre brincaram e ainda brincam.

O brincar da criança acontece pelo simples fato de ser prazeroso, e quando não é assim, é possível que algo esteja errado. Desta forma, algumas crianças brincam por prazer, outras ainda buscam um alívio para suas angústias.

De acordo com Vygotsky (*apud* KISHIMOTO, 2000), o brincar tem sua origem na situação imaginária criada pela criança, tensão e, ao mesmo tempo, para construir uma maneira de acomodação a conflitos e frustrações de vida real.

Portanto, as brincadeiras consistem em diversão, descontração que é fundamental e essencial na vida da criança, pois no brincar têm o direito de pensar, agir, falar e trocar experiências com outras crianças sejam de idade inferior ou superior, aprendem a esperar a vez de jogar, respeitar regras, aceitar os resultados, e isso estimula para que possam transforma-se em cidadãos plenos.

Diante dessa abordagem lúdica, existe na atualidade documentos que garante o direito da criança brincar. A exemplo, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil [RCNEI] (BRASIL, 1998) que apresenta o brincar como uma atividade indissociável do trabalho pedagógico infantil e por isso devem estar presentes no cotidiano das instituições de Educação Infantil.

Outro documento que ratifica a importância do lúdico são as Diretrizes Nacionais de Educação Infantil [DCNEI] (CNE/CEB nº 20/2009), que traz nos seus artigos a afirmativa de privilegiar no processo pedagógico a cultura lúdica como forma de conhecer o mundo por meio do brincar.

A Arte dessa maneira deve ser percebida como uma ponte entre o lúdico, a imaginação e a cultura. Daí a responsabilidade diante das aulas artísticas que são oferecidas às crianças, já que é através da Arte lúdica para a infância que é possível promove a criatividade, a criticidade e a sensibilidade.

Existe uma relação muito próxima entre a Arte, o Lúdico e a educação de crianças na perspectiva de motivar para despertar o gosto pelo aprender, adequando o ensino às necessidades do educando. É através dessa forte relação que é estabelecida entre a Arte e o Lúdico que surge a ideia de responsabilidade

diante das atividades que são oferecidas às crianças, para que estas sejam de qualidade.

Assim, a diversificação das atividades Arte/lúdicas para a infância, no espaço da Educação Infantil, deve favorecer o conhecimento de diferentes suportes, considerando a qualidade artística, atentando aos interesses específicos de cada grupo, com a utilização de diversas obras, esculturas, pinturas inserindo dessa forma, a criança no mundo cultural, valorizando o patrimônio artístico. A criança precisa ser provocada para o aprender apropriando-se de diferentes linguagens e utilizando variadas formas, cores, imagens, gestos, sons e outras expressões.

No processo educativo, educadores e educandos participam de situações que influenciam tanto na ação do ensinar como no do aprender, por isso vê-se a importância do profissional da educação ter vivenciado ou estar vivenciando o lúdico em sua trajetória acadêmica. Segundo Maluf (2009, p.21):

Algumas escolas já estão dando o devido valor ao brincar, estão levando cada vez mais as brincadeiras, os jogos e os brinquedos para sala de aula. Os professores, aos poucos, estão buscando informações e enriquecendo suas experiências para atender o brincar e como utilizá-lo para auxiliar na construção do aprendizado da criança. Quem trabalha na educação de crianças deve saber que podemos sempre desenvolver a motricidade, a atenção e a imaginação de uma criança, brincando com ela. O lúdico é o parceiro do professor.

Observa-se que se o educador vivenciar a ludicidade na sua prática pedagógica, o seu trabalho com a criança acontecerá de forma prazerosa. Por isso, a prática pedagógica baseia-se numa proposta onde a ludicidade torna-se parceira no processo de ensino e aprendizagem, visto que, as brincadeiras, as músicas, as historinhas são elementos que fazem parte da infância e que devem estar presentes na escola, conseqüentemente, para realização dessas atividades lúdicas o educador precisa organizar espaço e tempo para o brincar.

Sem dúvida, é preciso que o educador pense numa metodologia que incorpore a ludicidade como fator de suma importância na Educação Infantil, uma aula lúdica é uma aula que se assemelha ao brincar - atividade livre e criativa.

Sabe-se das grandes dificuldades enfrentadas por educadores para tornarem essas atividades em práticas significativas, pela falta de materiais ou diante da existência de materiais inadequados, pelo pouco incentivo dos pais ou responsáveis

para realização das atividades destinadas para casa, ou até mesmo pela falta de espaços na instituição adequados para a realização das atividades, o que muitas vezes desmotiva a prática pedagógica.

Nesta perspectiva, é verdadeira função do educador a realização de brincadeiras e jogos essenciais para a formação da criança, enquanto cidadã, motivando-as na construção de sua própria história e na ampliação de suas formas de expressão. Portanto, o mesmo necessita constantemente valer-se da autoavaliação, com a intenção de criar situações motivadoras para que as crianças desenvolvam suas aptidões através dos jogos e das brincadeiras.

É preciso que o educador tenha consciência que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa. Nessa visão, não se deve confundir situações nas quais se objetivas determinadas aprendizagens relativas a conceitos, procedimentos ou atitudes explícitas com aquelas nas quais os conhecimentos são vivenciados de forma espontânea e destituídos de objetivos imediatos pelas crianças.

Assim, as Instituições de Educação Infantil que incorporam as atividades artísticas com o uso da ludicidade como atividade precípua para o desenvolvimento infantil, fortalecem o desenvolvimento das potencialidades imaginativas, criativas e culturais das crianças.

### **3 CONCLUSÃO**

Conclui-se que a Arte é uma atividade que está interligada as manifestações que podem ser de ordem estética ou por ter caráter comunicativo, realizada a partir das emoções e percepções das ideias.

Logo, a presente pesquisa contribuiu para que alguns pontos se evidenciassem e alguns posicionamentos pudessem ser assumidos, dentre eles se destaque a real compreensão de que, o ensino de Arte na Educação Infantil requer do educador maior atenção sobre as peculiaridades desse campo de estudo; o ensino de Arte deve proporcionar ao educando um leque de habilidades e competências capazes de aguçar o campo sensorial e a satisfação pessoal em prol da aprendizagem qualitativa e contextualizada; a sociedade contemporânea está

cada vez mais tecnológica e as crianças interagem muito bem com jogos e dispositivos mecânicos (músicas, jogos, filmes, CD's, DVD's) elementos que contribuem para melhor desenvolver as aulas de Arte nas escolas. Ou seja, trabalhar essas novas tecnologias dentro de sala de aula é um meio de tornar as aulas de Arte mais atrativas e dinâmicas; o ensino de Arte nas Escolas deve elucidar os conceitos de Arte, de belo, estética para facilitar sua presença nas aulas ou cursos; a brincadeira e as artes são formas de experimentação de experiências, de múltiplos movimentos e de sensações que alicerçam a maneira do sujeito estar no mundo. O brincar é uma necessidade básica e um direito de todos e toda criança que participa de atividade lúdica adquire novos conhecimentos e desenvolve habilidades de forma natural e agradável, gerando um forte interesse em aprender, garantindo o prazer.

Ao longo das leituras e das reflexões acerca do importante tema pode-se perceber que as mudanças na educação em relação à Arte são importantes para o desenvolvimento da aprendizagem na escola, pois contribui para o desenvolvimento integral das crianças.

A Arte vivenciada na sala de aula na Educação Infantil muito contribui para a saúde mental e física do educando, servindo de terapia, descontração e, ao mesmo tempo, como processo comunicativo entre educando/educador e educador/educando.

Em suma, espera-se que esta pesquisa possa instigar novos pesquisadores e fomenta amplas discussões acerca da importância do Ensino de Arte nos currículos escolares, para que se possa vivenciar a cada dia mudanças satisfatórias no processo de ensino e de aprendizagem de Arte na Educação Infantil.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. In: Ana Mae Barbosa (org.). **Arte/Educação contemporânea: consonâncias Internacionais**. Org. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Inquietações e mudanças no ensino de arte**. São Paulo: Cortez; 2002.

\_\_\_\_\_. **Arte-educação: conflitos/acertos**. São Paulo: Max Limonad, 1984.



BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394 de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Desporto. **Parâmetros Nacionais do Ensino Médio**. Brasília, 2000.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: Brasília, 1998. v. 1 e 2.

CIORNAI, Selma. **Percursos em Arteterapia**. Summus Editorial, 2004.

FERRAZ, Maria Helena C. de F; FUSARI, Maria F. de Rezende E. **Metodologia no ensino de arte**. 2 ed. São Paulo: Cortes, 1999.

FERRAZ, Heloisa; FUSARI, Maria F. de Resende. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

KISHIMOTO, T. M. Et al. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

LUCKESI, C. **Ludicidade e atividades lúdicas**: uma abordagem a partir da experiência interna. Salvador, 2005. Disponível em: [www.luckesi.com.br](http://www.luckesi.com.br). Acesso em 03/01/2014.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. **Atividades lúdicas para educação infantil**: conceitos, orientações e práticas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009..

SANTOS, Vera Lucia Bertoni. **Brincadeira e conhecimento**: do faz de conta à representação teatral. Porto Alegre: Mediação. 2002. (Caderno de Educação e Arte)

ZANELLA, Andréa Vieira, et. al. **Educação estética e constituição do sujeito**: reflexões em curso. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2007.

## ARTIGO 2

### A ESTILÍSTICA SINTÁTICA: concordância

ALMEIDA, Thyanne Ramos de.<sup>1</sup>  
SOBRINHO, Francisco Pires.<sup>2</sup>

#### RESUMO

A pesquisa aborda conceitos e concepções sobre a *Estilística Sintática: concordância*, na visão e argumentação de autores como Guiraud (1978); Dubois (1973); Câmara Jr. (1978), dentre outros. Apresenta discussões do conteúdo estilístico, traçando o conhecimento básico da estilística, tentando explicar alguns processos de concordância que se desviam dos padrões gramaticais. O trabalho objetiva mostrar o entrelaçamento entre a Estilística, a ciência que estuda a expressividade da língua, o estilo, como modo particular de um autor para empregar suas marcas pessoais e a concordância no sentido de estudar o emprego da afetividade da língua mediante um contexto. Enfatiza que a Estilística faz-se presente no discurso dos falantes quando se expressam, objetivando significados para a compreensão da mensagem oriunda do usuário do idioma.

---

<sup>1</sup>Egressa do Curso de Letras das FIP. Endereço Eletrônico: [thayanneramos@gmail.com](mailto:thayanneramos@gmail.com)

<sup>2</sup> Professor dos Cursos de Letras e Direito das FIP. Endereço Eletrônico: [xicopiresprof@gmail.com](mailto:xicopiresprof@gmail.com)

**Palavras-chave:** Estilística. Estilo. Sintaxe. Concordância.

## **INTRODUÇÃO**

Esta pesquisa, de cunho teórico-bibliográfico, enfoca *A Estilística Sintática: concordância*, esclarecendo aspectos que se relacionam com o discurso.

O estudo tem como objetivos identificar aspectos da concordância verbal e da nominal entre os constituintes imediatos da oração, não atendendo a regras citadas pela gramática normativa; usar, no discurso, a silepse de gênero, número e pessoa, atentando-se para a concordância ideológica; reavaliar os tipos de discurso, sob a ótica da estilística, voltada para o mecanismo sintático da concordância.

No primeiro momento, a pesquisa versa sobre a estilística, que estuda a expressividade da língua, observando a força com que a afetividade expressa sugere o leitor; em seguida, diferenciando a estilística e estilo, pois muitos confundem seus significados. Apesar desta confusão, a estilística, entretanto, distingue-se do estilo pelo fato de seu estudo ser voltado para as variações afetivas da língua, e o estilo direcionado ao conjunto de características de um autor.

E, nesse sentido, aborda-se o uso da concordância ideológica, no emprego da linguagem expressiva, acarretando os traços estilísticos para a linguagem, apresentando a silepse, quanto ao seu emprego em número, pessoa e gênero, como processo de concordância.

O trabalho versa, também, sobre a Estilística sintática que, por sua vez, é dona de um conceito bastante complexo: estuda os vários recursos expressivos da linguagem. O campo sintático agrupa-se à concordância, para apresentar a visão estilística sob as expressões que fogem aos dogmas gramaticais que podem ser aceitos de acordo com a maneira como forem empregados, tendo em vista o seu real valor expressivo.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa, com abordagem teórico-bibliográfica, destaca o espaço da estilística que vem aprimorando o campo da gramática.

Quanto ao procedimento, de caráter específico, baseia-se em leituras que abordam o assunto para mostrar que a palavra, no discurso, às vezes, não se apresenta de acordo com as normas gramaticais, trilha caminhos distintos direcionados ao estilo.

A pesquisa tem o embasamento teórico fundamentado em Guiraud (1978); Dubois (1973); Bechara (2010); Câmara Jr. (1978); Almeida (2009), entre outros que contribuem na aquisição de conhecimentos sobre a Estilística Sintática, em foco a concordância.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A língua portuguesa dispõe de uma vasta diversidade de usos, pelos seus falantes, quando se trata de todo o campo da comunicação. Todo ser necessita comunicar-se para viver em constante interação com a sociedade. Dependendo do grupo em que está inserido, faz reflexões sobre o uso e a forma de linguagem que utiliza. É capaz de observar tanto o sotaque quanto as diferentes palavras empregadas por outro indivíduo.

Esta observação leva ao ponto de, muitas vezes, utilizarem-se expressões em um discurso que não são totalmente aceitas pelas regras gramaticais, e sim, consideradas como colocações ideológicas para melhor entendimento dos ouvintes.

O sujeito falante segue um sistema linguístico para comunicar-se e, conseqüentemente, utiliza-se dele para expor os seus impulsos. Neste momento, entra em cena a estilística, visando ao cuidado dessas particularidades para dar ênfase ao valor estético que está sendo atribuído a estas colocações.

Segundo Câmara Jr. (1986, p.110), a Estilística é definida como “disciplina linguística que estuda a expressão em seu sentido restrito de EXPRESSIVIDADE da linguagem, isto é, a capacidade de emocionar e sugerir”.

A estilística vem referir-se à parte afetiva da língua, a utilização e variação de termos empregados para emocionar e provocar sugestões, procurando estabelecer uma explicação para as diferentes particularidades apresentadas em diálogos, discussões entre os distintos grupos sociais ou até mesmo no uso específico do idioma. Diante disso, Guiraud (1978, p.9) afirma que,

A estilística, em sua dupla forma, é uma retórica moderna, é uma *ciência da expressão* e uma *crítica dos estilos individuais*; mas essa definição destaca-se lentamente, e a nova ciência do estilo só vagarosamente reconhece seu objeto, seus alvos e seus métodos.

A Estilística é uma área da linguística que estuda as variações afetivas do uso da língua em vários segmentos, é uma ciência recente, mas um saber muito antigo que remota à tradicional retórica dos gregos. Essas duas vertentes têm como núcleo de seu estudo a expressividade, diferenciando apenas o seu objetivo: a retórica, com sua teoria voltada para finalidade pragmático-descritiva; a estilística, para o lado descritivo-interpretativo.

Por muito tempo, predominaram as noções da antiga retórica, confundido a estilística com a parte da gramática que estudava as figuras e não os estilos individuais. É normal que a Estilística seja confundida com a antiga retórica, pois uma tem o apoio da outra para formular seus preceitos. A retórica é a estilística dos antigos, é uma ciência do estilo, arte de escrever e fazer composições tanto ligadas à linguagem como à literatura.

Alguns estudiosos veem os estudos estilísticos, antes, como um procedimento metodológico do que propriamente uma ciência, ou seja, a estilística seria fundamentada em teorias linguísticas.

Guiraud (1978) dividiu a estilística em dois segmentos fundamentais para seu entendimento: a estilística da expressão (linha estruturalista de Bally), que estuda as diferentes formas em que são empregadas nossas ideias e pensamentos, no aspecto particular da expressão, examinando os valores estéticos, deste modo particular de empregar os estilos individuais, e a estilística genética ou individual, que se detém ao estudo das relações dos seus falantes em função da maneira particular que se expressa, sua individualidade ou a sua coletividade.

Portanto, a abordagem estilística deve ter início com um traço linguístico que seja peculiar ao autor, daí surge o desvio estilístico, empregam-se termos ou expressões com valor estilístico, afastando-se do uso normal da língua.

Estilo pode ser conceituado como as maneiras particulares de um determinado autor, ou época, para expressar suas características. O estilo é



responsável por determinar o texto específico, devido aos diversos traços empregados pelo seu autor. Como afirma Guiraud (1978, p.13):

O estilo – de *stilus*, punção ou estilete que servia para escrever em taubinhas, antes da época do papel e da pena de ganso - é uma maneira de escrever e por outro lado, é o modo de escrever próprio de um escritor, de um gênero, de uma época.

Abordando o mesmo tema, Silva (2004, p.324) diz:

Estilo do latim *stilus*, termo vindo do grego *stylos*, ambos indicando instrumento para a escrita primitiva. Passou depois a designar as marcas próprias da escrita de um autor, assim como as características da obra [...] O romancista José de Alencar, o mais representativo de nossos prosadores românticos, orgulhava-se de não precisar assinar seus textos, cujo estilo indicava sua autoria.

Ao analisarem-se estas duas citações, pode perceber-se que, com o passar dos anos, o estilo ainda permanece com os mesmos fundamentos tendo como objetivo principal tornar o discurso específico, observando desde as palavras, como as formas de composições. Portanto, ao se deparar com repetições de uma determinada característica, logo se reconhece a quem pertence aquele contexto, onde se pode denominar, como marcas específicas, tanto do texto quanto do autor.

Segundo La Harpe (*apud* GUIRAUD, 1978, p.24) o estilo é, portanto, definido pela condição das pessoas e pelos gêneros, pois “cada gênero deve ter um caráter de estilo análogo ao seu objeto”.

Um escritor, ao decidir escrever sobre determinado assunto, utiliza uma inspiração, onde poderá buscá-la no seu círculo de convívio com a sociedade, deixando a obra com suas características. Não podendo esquecer que a época tem uma grande influência sobre as vastas composições.

O estilo é visto como um acréscimo do pensamento, de modo que este possa produzir o efeito completo. Porém, se um indivíduo, ao usar sua expressividade, não tiver com a intenção de emocionar, na sua obra, não haverá efeitos de estilos. Câmara Jr. (1986, p.110) refere-se a estilo como sendo:

A maneira típica por que nos exprimimos linguisticamente, individualizando-nos em função da nossa linguagem. Para isso, fazemos uma aplicação metódica dos elementos que a língua ministra, procedendo a uma escolha

entre as possibilidades de expressão que se apresentam na língua. [...], porém, essa caracterização decorre, antes de tudo, do nosso impulso emotivo e do propósito claro ou subconsciente de sugestionar o próximo: [...] Assim o estudo do estilo é essencialmente matéria da estilística.

Interpretando-se o discurso de Câmara Jr., pode-se observar que a palavra estilo excede seu sentido tradicional. Deixa de ser apenas “arte de escrever”, “maneira de escrever”, e passa a perceber que todo o seu conteúdo pertence ao indivíduo criador a refletir sua originalidade, ou seja, o estilo é o homem.

O estilo é, sobretudo, de suma importância para a produção literária, por que a linguagem da obra literária distingue-se da linguagem normal em vários aspectos, podendo variar de uma obra para outra. Um escritor tem total liberdade de variar seu estilo. Com isso, surgem as escolas literárias que nada mais são que um conjunto de escritores que criam suas obras com os mesmos traços estilísticos. Dubois (1973, p. 243) define estilo como:

O estilo, definido pelo período clássico como ‘um não sei quê’, constitui a marca da individualidade do sujeito na fala: noção fundamental, fortemente ideológica, que cabe à estilística depurar para torná-la operatória e fazê-la passar da intuição ao saber.

O estilo e a estilística são duas vertentes que caminham sempre juntas: uma, com a função de deixar sua marca pessoal; a outra vem a analisar justamente a expressividade desta marca empregada. Ambas admiram a beleza do texto.

O estilo é caracterizado pelas marcas de expressão, empregadas em um contexto por um autor para identificar suas obras. Mas, não basta apenas escrever, o texto tem que se apresentar coerente e coeso para que o interlocutor compreenda a mensagem que está sendo transmitida.

Para produzir um texto, é necessário fazer uma escolha de palavras e expressões que se entrelacem dando um sentido coerente ao contexto. É muito importante observar o vocabulário empregado no texto para não tornar a produção vazia.

Entende-se que nem sempre escolher o melhor vocabulário resulta em um texto perfeito, mas que existem vários elementos a serem empregados e observados para sua obra não perder o brio e ser apenas mais um texto com palavras e colocações soltas.

A estilística vem ampliando seu objeto de estudo deixando de ter o cuidado apenas com a afetividade da língua e se preocupando com a linguagem intelectual. A estilística, como transmissora da emoção e sugestão, tem como campo de ação a língua em seu aspecto afetivo.

Câmara Jr. (1978), em seu livro *Contribuição à estilística portuguesa*, divide a estilística em três campos de atuação: a estilística fônica, a estilística semântica e a estilística sintática.

A estilística fônica observa a expressividade do conteúdo fônico apresentado nos vocábulos, tantos isolados como reunidos em frases. A expressividade dos elementos sonoros deriva de um encontro completo, de modo que produza sensações como sons articulados, melodia, repetição, dentre outros.

A estilística semântica é voltada para o estudo da denotação e conotação das palavras, cuidando do valor afetivo atribuído à significação das palavras, podendo explorar também as figuras de linguagem, em especial, a metáfora.

A estilística sintática, que será apresentada, em parte, no decorrer deste trabalho, tem como seu objeto de estudo o emprego das colocações com a capacidade para sugestionar o próximo, mas com o seu foco voltado para a ordem sintática.

Quanto às relações entre gramática e estilística, cabe ressaltar que as duas disciplinas caminham juntas, lado a lado, são complementares. O estilo não é a oposição entre o individual e o coletivo, mas a ocorrência do contraste entre o intelectual e o emocional. É nesse sentido que se diferem a estilística e a gramática; a primeira estuda a afetividade da língua e a segunda, o lado intelectual da língua.

Enquanto a gramática tem o papel de proporcionar uma boa interação social entre os seres de uma comunidade, a estilística vem cuidar da expressividade empregada, isto é, a capacidade com que a mensagem está sugestionando estes seres. Como adverte Bechara (2010, p.668):

Uma não é a negação da outra, nem uma tem por missão destruir o que a outra, com orientação científica, tem podido construir. Ambas se completam no estudo dos processos do material de que o gênero humano se utiliza na exteriorização das ideias e sentimentos.

Muitas irregularidades registradas pela gramática no emprego da norma culta têm sua origem na estilística, sobretudo, no campo da sintaxe, pois em todos esses desvios das regras há um fundamento, um propósito.

No campo da estilística sintática, são oferecidos inúmeros recursos expressivos devido a sua vasta possibilidade de inovação. Muitas exceções, utilizadas pela gramática normativa, correspondem às opções a que o valor estilístico pode ser atribuído, as construções sintáticas, para obter um maior efeito, que aos olhares de estudiosos não teriam valor algum.

O estudo da estilística abarca a gramática em todo o seu domínio do idioma. Todos os fatos linguísticos, sem exceções, podem manifestar alguma parcela de contribuição para o estudo estilístico, pois a estilística estuda a língua como um todo, observando suas particularidades, sem separar a linguagem afetiva da linguagem intelectual.

A estilística caracteriza-se pelo estudo da expressividade da língua. E toda produção textual acarreta em sua composição um traço estilístico, podendo vir a ser apresentado tanto no emprego de palavras, como em forma de expressões.

Um indivíduo pode se expressar de diversas formas, e cada exposição apresentada por ele tem um traço estilístico, empregando sua marca pessoal, ou seja, o traço estilístico conceitua-se como a marca pessoal empregada pelo ser tanto na fala como na escrita. É importante observar os traços estilísticos de uma obra para identificar sua originalidade e a quem pertence à produção. Câmara Jr. (1978, p.29) faz a seguinte observação sobre traço estilístico: “Os traços estilísticos, [...], revelam estados d’alma e impulsos de vontade, latentes na enunciação das palavras, e, nesta base, distinguem como duas ou mais enunciações o que é uma palavra única pelo prisma representativo”.

O traço estilístico vem caracterizar a marca de cada autor e tudo que ele produz com valor estético em seu trabalho. Nem sempre tudo que for empregado como marca pessoal será necessariamente um traço estilístico, mas será aceito como traço o termo que estiver empregado com finalidade estética.

No uso da língua escrita, os traços ficam subtendidos na forma como os autores criam e utiliza a linguagem, também na maneira que empregam as palavras,

as figuras, os personagens, a ironia, o humor, principalmente, os desvios poéticos em relação à norma padrão que deve ser empregada na escrita.

Escrever bem é criar estilo não quer dizer apenas passar para o papel seu pensamento praticando a quebra das regras gramaticais, mas saber como e até onde se pode ir.

O traço estilístico não pode ser qualificado como violação da norma culta, pois existe uma grande diferença entre o erro gramatical e o traço estilístico. O traço estilístico tem como característica principal o desvio ocasional empregado pelo autor, podendo ter a intenção de designar a que época, ou classe literária o contexto pertence, ou seja, o traço serve para justificar o erro proposital; já o erro gramatical é o desvio ocasional da norma gramatical, empregado em um determinado momento na tentativa de acertar o emprego da norma culta.

Ao se expressarem pensamentos, opiniões, empregam-se palavras ou expressões que estão presentes no habitat. Com isso, se pode observar o modo de falar de todas as sociedades, vai deparar-se com um grande enigma, como o ato de falar, de pronunciar palavras torna-se uma ação tão complexa.

Essa diversidade pode ser determinada por múltiplos fatores, o ambiente que o falante frequenta, seu nível de escolaridade, nível social, entre outros. Com toda essa heterogeneidade, houve a necessidade de se criar um padrão para facilitar a comunicação entre os seres, que denominaram como uma língua-padrão ou norma culta. Com isso, todo texto que for produzido tem que seguir esse padrão linguístico para ser considerado correto. E a gramática é responsável por tentar equalizar esse sistema, criando normas para formular a maneira correta de falar de um idioma.

A língua padrão ou culta, como se conhece, é composta por várias regras que foram criadas para serem aplicadas no ato da fala e da escrita. Para se escrever algo que não seja ignorado pela sociedade não se pode esquecer de inserirem-se as regras. A não aplicação das normas gramaticais estará fazendo uma quebra no sistema, com isso, surgirá o erro gramatical.

O erro gramatical acontece, na maioria das vezes, pelo desconhecimento das regras gramaticais estipuladas pelo nosso padrão de linguagem, presente, principalmente, em pessoas com pouca instrução. Segundo Bechara (2010, p.668) o

erro gramatical é o desvio sem intenção estética, por desconhecimento da tradição idiomática vigente.

Quando se ouve falar em erro gramatical, associa-se, em um primeiro momento, alguém que, por algum motivo, não teve instrução, ou não desempenhou uma boa aprendizagem no seu percurso escolar. Existem vários tipos de erros, os de grafia, os de acentuação, de concordância, regência, dentre outros. Segundo Bagno (1999, p.127) o erro seria:

[...] aplicado a toda e qualquer manifestação linguística (fonética, morfológica e sintática, principalmente) que se diferencie das regras prescritas pela gramática normativa que se apresente como codificação da "língua culta", embora na verdade seja a codificação de um padrão idealizado, que não coincide com a verdadeira variedade culta objetiva.

Existem inúmeras formas de erros gramaticais, tanto presentes na fala como na escrita. Assim, quem escreve *pru que*, erra de duas formas, na grafia, pois o correto seria *por que*, e na oralidade, devido à transmissão do som soa de forma diferenciada para o receptor.

É preciso ter em mente que tudo aquilo considerado como erro gramatical tem uma explicação lógica. Para isso, recorre-se à estilística para estabelecer uma correção para essa quebra da regra. Nicola (*apud* LAPA, 1998, p.236) afirma:

Uma das coisas que mais profundamente distinguem a gramática da estilística é o conceito de erro: ao contrário do que sucede na gramática, em estilística não há propriamente erros, porque para os maiores desvios é achada uma determinada psicológica, natural. A estilística tem por missão explicar, esclarecer, a gramática sistematiza e impõe normas, muitas vezes com rigidez excessiva.

Rodrigues Lapa mostra a relação entre a gramática e a estilística; a gramática com a função de criar e/ou unificar um sistema de regras que estabeleça um padrão para língua portuguesa, e os estilísticos com a proposta de esclarecimento de desvios que são cometidos e, muitas vezes, descartados por uma sociedade codificada por regras gerando, a partir disso, o erro gramatical.

Em nossa sociedade, cada pessoa tem sua forma particular de exprimir seus pensamentos e emoções. Cada ser pode reproduzir seus sentimentos com as mais diferentes reações diante dos acontecimentos da sua vida. E a reprodução desse



sentimento interno pode conceituar-se como linguagem expressiva. Guiraud, (1978, p.60) diz:

A *expressão* é a ação de manifestar o pensamento por meio da linguagem. A língua é composta de forma (tempos de verbos, plurais, singulares) de estruturas sintáticas (elipse, ordem das palavras), de palavras que são outros tantos *meios de expressão*.

Quando o falante se expressa, o pensamento se encaixa nas formas, conseqüentemente, inserindo-se nas normas gramaticais, dando sentido à mensagem, fazendo uma ligação, facilitando a compreensão entre interlocutor e receptor.

Ao proferirmos um discurso, utilizamos termos que, às vezes não são convencionais para a situação, ou para o momento em questão. Empregamos o nosso sentimento, utilizando-se da estilística para explicar o sentido das palavras ou expressões que empregamos para expor nossas ideias. Bally (*apud* GUIRAUD, 1978, p.64) esclarece:

A estilística estuda os fatos da expressão da linguagem do ponto de vista do seu conteúdo afetivo, isto é, a expressão dos fatos da sensibilidade mediante a linguagem e a ação dos fatos da linguagem sobre a sensibilidade.

A estilística observa a linguagem por todos os ângulos, comprova que toda ideia de afetividade tem um “por quê” tanto para quem escreve como para quem a ouve. As palavras são todas organizadas para repassar o sentimentalismo e tocar o público alvo com a mensagem transmitida.

A Língua Portuguesa é uma língua viva e cheia de transformações. Os usuários dessa língua são, na maioria das vezes, responsáveis por essas mudanças. É perceptível que, com o progresso da sociedade, a língua acompanha toda essa trajetória de mudança.

Na língua portuguesa, todas as palavras são classificadas de acordo com o papel que exercem dentro de uma frase. Para se encaixar cada palavra dentro da sua determinada função, deve-se observar a que classe de palavras esta pertence.

Em se tratando da construção sintática, classificado de concordância, no que diz respeito às classes gramaticais, todas as variáveis em gênero e número fazem parte desse processo.

As classes de palavras, como elementos do processo de concordância, evidenciam-se funcionalmente já que se trata de um mecanismo sintático. Elas aparecem combinadas no sintagma.

Esta pesquisa centra-se, apenas, em três delas: o substantivo, o verbo e o adjetivo, por se constituírem as principais no processo da concordância verbal e da nominal, respectivamente.

No emprego estilístico das diferentes classes de palavras, foram selecionadas para esse estudo o substantivo, o verbo e o adjetivo, embora outras classes como o advérbio constituam também recursos estilísticos que favoreçam o estudo e o emprego da estilística linguística.

A língua portuguesa é composta por um padrão de regras gramaticais, que entram em conflito com a expressividade do ser ao tentar aplicar as regras de concordância ao seu discurso. Para Câmara Jr. (*apud* NICOLA, 1998, p.365):

Dá-se em gramática o nome de concordância à circunstância de um adjetivo variar em gênero e número de acordo com o substantivo a que se refere (concordância nominal) e à de um verbo variar em número e pessoa de acordo com o seu sujeito (concordância verbal).

Concordar é isso, adequar seu contexto às regras, criando um elo entre as palavras. Mas nem sempre é fácil fazer com que um termo empregado no seu discurso concorde com outro. É necessária uma observação e um cuidado a mais quanto às regras para se conseguir uma boa produção textual, facilitando, assim, o entendimento do leitor.

No entanto, existem momentos em que se desprezam as regras gramaticais, cuidando apenas da ideia subtendida e se preocupando apenas com a transmissão da mensagem ao interlocutor, ou seja, deixa de se empregar a coesão e a coerência, essenciais no discurso, para fazer apenas o repasse da ideia em foco.

Cada vez que um autor escreve um texto, ele atribui um estilo àquilo que escreve. O estilo é a maneira de expressar-se de forma única, original e uniforme.

Para escrever bem, é necessário atribuir um estilo para o seu conteúdo. Cada ser tem o seu próprio estilo para escrever, onde expõe seu modo de pensar, de praticar ações, e de sentir. Um autor, ao escrever, atribui um pouco de suas experiências e sentimentos, incorporando-os no seu texto.

Em uma produção textual, cada palavra usada é determinada por uma questão de escolha, por isso, devemos ficar atentos para que as palavras usadas em um texto não afastem a mensagem do seu sentido real ou acabem deixando a mensagem sem coerência.

De toda maneira, essa seleção de palavras não deixa de ser uma aplicação do próprio estilo, pois, ao configurar o texto com sua característica, o autor está deixando suas marcas pessoais impressas no contexto, para que o leitor, ao estabelecer um primeiro contato com a obra, reconheça a quem pertence, logo relacionando as marcas ao autor do texto.

## **CONCLUSÃO**

A linguagem, na construção do sentido, deve ser vista como parte da integração do falante no meio em que ele vive.

Entender e/ou alongar os conhecimentos, em relação ao estudo e emprego da linguagem, torna-se fator de importância imprescindível para os usuários de um idioma.

Esta pesquisa voltou-se para a apresentação da Estilística com relacionamento aos dogmas gramaticais, que primam pelo “acerto”, ao se fazer uso da língua, em foco, a portuguesa.

Procurou-se mostrar, na pesquisa, que uma linguagem diferenciada não significa que esteja ligada diretamente a “erro”, muitas vezes, está direcionada ao receptor, quer seja direta ou indiretamente, de acordo com o arcabouço linguístico em que ele se insere.

Este estudo buscou encontrar esclarecimentos para essas diversidades existentes dentro da língua portuguesa e proporcionou descobrir que a expressão falada e/ou escrita do ser humano não constitui somente um conjunto de palavras, mas formas de comunicação entre as pessoas.

Considerando-se todo o contexto apresentado no *corpus* da pesquisa, vê-se que a “Estilística”, responsável direta pelo estilo, pelo discurso dos usuários de uma língua, retrata a existência das diversidades linguísticas, oriundas de um falante, e percebe a importância dessas variações como enriquecimento da retórica usada pelos e entre os usuários de um mesmo idioma.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. **Gramática metódica da língua portuguesa**. 46. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 44. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. São Paulo: Nacional, 1977.

\_\_\_\_\_. **Gramática escolar da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

CÂMARA JR. J Mattoso. **Contribuição à estilística portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1978.

\_\_\_\_\_. **Dicionário de linguística e gramática**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

NICOLA, José de. **Língua, literatura e redação**. 2. ed. rev. e amp. São Paulo: Scipione, 1998.

DUBOIS, Jean. **Dicionário de linguística**. São Paulo: Cultrix, 1973.

GUIRAUD, Pierre. **A estilística**. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1978.

LIMA, Rocha. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 25. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1985.

MICHELETTI, Guaraciaba. **Estilística: um modo de ler... Poesia**. 2. ed. São Paulo: Andross, 2006.

SILVA, Deonísio. **De onde vêm as palavras: origens e curiosidades da língua portuguesa**. 14. ed. São Paulo: A Girafa Editora, 2004.

## ARTIGO 3

## A INFLUÊNCIA DA AFETIVIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

ANDRADE, Jhennifer Nathane da Silva<sup>1</sup>  
PEIXOTO, Maria de Fátima C. Cabral<sup>2</sup>

### RESUMO

O presente artigo intitulado “A influência da afetividade para o desenvolvimento da criança” tem como objetivo apresentar algumas contribuições das teorias do desenvolvimento de Piaget, Vygotsky e Wallon no estudo da afetividade, destacando a influência dos aspectos afetivos no desenvolvimento e aprendizagem da criança. Neste contexto, justifica-se a necessidade de abordar diferentes teorias que integram a afetividade como fator relevante no desenvolvimento infantil, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa, tendo como método a revisão de literatura. Baseou-se em livros e artigos científicos que trazem discussões teóricas sobre a temática, utilizando autores como: Dantas (1992), La Taille (1992), Galvão (1995), Arantes (2002) e Corrêa (2008). Piaget, Vygotsky e Wallon contribuíram para a Psicologia e a Educação abordando o desenvolvimento e construção do conhecimento da criança como um processo dinâmico, influenciado por diversos fatores, entre eles a afetividade, considerando-a como um fator essencial nestes processos. Assim, fica evidente que a afetividade é fundamental para a vida humana e representa um dos aspectos mais significativos na construção e desenvolvimento saudável da criança, devendo ser analisada em conjunto com os aspectos cognitivos, pois ambos contribuem para o desenvolvimento infantil.

**Palavras-chave:** Afetividade. Aprendizagem. Desenvolvimento Infantil. Teorias de Desenvolvimento.

### ABSTRACT

This article entitled “the influence of affection for the child's development” aims to present some contributions of development theories of Piaget, Vygotsky and Wallon in the study of affectivity, highlighting the influence of affective aspects in the child's development and learning. In this context, it justified the need to address different theories that integrate affectivity as a relevant factor in child development, understanding that this study may enlarge knowledge by offering grants to teachers, future teachers and other professionals. This is a bibliographic research, qualitative, with the method of literature review. It was based on books and scientific articles with theoretical discussions on the subject, using authors who bring theoretical discussions on the topic, including: Dantas (1992), La Taille (1992), Galvão (1995), Arantes (2002) and Correa (2008). Piaget, Vygotsky and Wallon brought important

<sup>1</sup>E-mail: [nathaneandrade@hotmail.com](mailto:nathaneandrade@hotmail.com); Aluna do Curso de Pedagogia do Centro Educacional de Ensino Superior de Patos – CEESP das Faculdades Integradas de Patos – FIP II CONGREDU

<sup>2</sup> E-mail: [fatimakbral1@gmail.com](mailto:fatimakbral1@gmail.com) Professora Mestra do Curso de Pedagogia do Centro Educacional de Ensino Superior de Patos – CEESP das Faculdades Integradas de Patos – FIP II CONGREDU

contributions to psychology and education addressing the development and construction of the child's knowledge as a dynamic process, influenced by several factors, including affection, considering it as an essential factor in these processes. From the contributions of the authors concluded as soon as affectivity is essential for human life and is one of the most significant aspects in the construction and healthy development of the child and should be analyzed together with the cognitive aspects because both contribute to the development child.

**Keywords:** Affection. Learning. Child Development. Development Theories

## 1 INTRODUÇÃO

Piaget, Vigotsky e Wallon, mesmo possuindo objetos de estudos diferentes em suas teorias, buscaram mostrar que a capacidade de conhecer e aprender se constrói a partir de trocas estabelecidas entre o sujeito e o meio em que estão inseridos. Desta forma, compreendiam o desenvolvimento infantil como um processo dinâmico, em que os diferentes níveis de desenvolvimento, motor, afetivo e cognitivo se articulam de forma simultânea e integrada.

Desta forma, os autores rompem com um processo de desenvolvimento linear do ser humano e com a ideia da criança como ser passivo, mero receptor das informações que a rodeia. Ambos destacam a importância de valorizar e respeitar as diferentes fases do desenvolvimento infantil.

No que tange a afetividade, os autores reconhecem o vínculo entre cognição e afeto. Pontuando que a relação afetiva construída a partir das relações entre o indivíduo e o outro, e com o mundo que o cerca, os autores apresentam a afetividade como fator indissociável da cognição, e como meio primordial para o conhecimento.

O presente artigo tem como objetivo apresentar algumas contribuições das teorias do desenvolvimento de Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon no estudo da afetividade, destacando a influência dos aspectos afetivos no desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Os caminhos metodológicos do estudo seguiram os passos de uma pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa, tendo como método a revisão de literatura. As referências consistiram em livros, revistas eletrônicas e artigos científicos, utilizando



autores que trazem discussões teóricas sobre o tema, entre eles: Arantes (2002) e Corrêa (2008), Dantas (1992), La Taille (1992), Galvão (1995).

Para chegar aos resultados esperados, o artigo foi constituído em três seções, enfatizando o papel da afetividade e sua importância no desenvolvimento infantil de acordo com a visão de cada teórico. A primeira seção aborda a afetividade na teoria de Piaget. Na segunda seção aborda-se a afetividade na teoria de Vygotsky. E por fim, a terceira seção, aborda-se a afetividade na teoria de desenvolvimento de Wallon.

Assim, justifica-se a necessidade de abordar diferentes teorias que integram a afetividade como fator relevante no desenvolvimento infantil, compreendendo que este estudo pode ampliar os conhecimentos, além de oferecer subsídios a professores, futuros professores e outros profissionais sobre a questão em tela.

## **2 O DESENVOLVIMENTO DA AFETIVIDADE NA TEORIA DE PIAGET**

A afetividade não constitui um campo central na teoria de Piaget (1896/1980), visto que o autor dedicou-se ao estudo do desenvolvimento cognitivo, ou seja, à gênese da inteligência e da lógica. Apesar disso, o autor trouxe relevantes contribuições para esta temática, considerando-a como um fator importante no funcionamento da inteligência e no desenvolvimento psicológico.

Piaget abordou suas reflexões sobre afetividade em um trabalho publicado a partir de um curso que ministrou na Universidade de Sorbonne (Paris) no ano acadêmico de 1953-54, *"Les relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant"*, apresentando afetividade e cognição, como aspectos inseparáveis e indissociáveis, mesmo sendo diferentes em sua natureza (ARANTES, 2002).

Diante desse contexto, Souza (2003, p.54) discorre que "[...] a abordagem de Piaget rompe, como ele desejava, com a dicotomia inteligência/afetividade, apresentando o desenvolvimento psicológico como uno, em suas dimensões afetiva e cognitiva". Reconhecendo a afetividade como motivação para a atividade cognitiva, Piaget enfatiza que a afetividade e cognição são termos que se completam e constituem duas peças fundamentais para o desenvolvimento adequado da criança.

Baseando-se na teoria piagetiana, Arantes (2002) afirma que não há uma ação afetiva sem antes o indivíduo utilizar a inteligência, dessa forma, o indivíduo age afetivamente de acordo com o estímulo que recebe, consistindo a afetividade uma fonte de energia de que a cognição se utiliza para seu funcionamento. A esse respeito Piaget (*apud* SOUZA, 2011, p.) comenta:

É indiscutível que o afeto tem um papel essencial no funcionamento da inteligência. Sem o afeto não haveria nem interesses, nem necessidades, nem motivação; em consequência, as interrogações ou problemas não poderiam ser formulados e não haveria inteligência. O afeto é uma condição necessária para a constituição da inteligência. No entanto, em minha opinião, não é uma condição suficiente.

Para Piaget, sem o feto a criança não tem interesse e nem motivação para aprendizagem, comprometendo o seu desenvolvimento mental. Segundo o autor a afetividade atua de forma positiva ou negativa para a aprendizagem da criança. Pessoa (2000) complementa que apesar de por si só não ser suficiente para formação das estruturas cognitivas, a afetividade é condição necessária para o aceleração ou retardamento dessas estruturas. O afeto contribui positivamente ao estimular o interesse e necessidade para o conhecimento e aprendizagem e atua de forma negativa, quando a situação afetiva torna-se obstáculo para o desenvolvimento intelectual.

De acordo com Corrêia (2008), Piaget defende que o conhecimento é gerado através de uma interação do sujeito com seu meio, a partir de estruturas (estágios) previamente existentes no sujeito. Dessa forma, o conhecimento é uma interação entre sujeito e objeto. E a aquisição dos conhecimentos se faz segundo dois processos complementares: a acomodação e a assimilação. Ao discorrer sobre o papel da afetividade nesses processos, Arantes (2002, p.5) afirma que Piaget,

Quando discute os papéis da assimilação e da acomodação cognitiva, afirma que esses processos da adaptação também possuem um lado afetivo: na assimilação, o aspecto afetivo é o *interesse* em assimilar o objeto ao *self* (o aspecto cognitivo é a compreensão); enquanto na acomodação a afetividade está presente no *interesse pelo objeto novo* (o aspecto cognitivo está no ajuste dos esquemas de pensamento ao fenômeno).

A partir da teoria de Piaget, compreende-se que todos os objetos de conhecimento são cognitivos e afetivos simultaneamente, e as pessoas, ao mesmo tempo em que são objeto de conhecimento são também de afeto. Dessa forma, entende-se que afetividade e cognição são inseparáveis e indissociáveis, não existindo estados totalmente afetivos nem comportamentos puramente cognitivos.

Piaget incorpora os valores na relação entre a afetividade e a cognição, considerando-o como ponto de partida para os sentimentos. Para Arantes (2000, p.6), Piaget “considera os valores como pertencentes à dimensão geral da afetividade no ser humano e afirma que eles surgem a partir de uma troca afetiva que o sujeito realiza com o exterior, com objetos ou pessoas”. Assim, os valores originam-se a partir das projeções afetivas estabelecidas, desde o nascimento, entre o sujeito e o mundo externo. Dessa forma, os valores surgem a partir das relações do sujeito com os objetos, com as pessoas e consigo mesmo.

Piaget também destaca a importância do fator social para o desenvolvimento da inteligência humana, tornando-se efetiva a partir das interações sociais. Para Piaget (*apud* LA TAILLE, 1992, p.11) o homem não existe sem o fator social, sendo considerado “[...] um ser essencialmente social, impossível, portanto, de ser pensado fora do contexto da sociedade em que nasce e vive.” Dessa forma, o aspecto social é considerado determinante para a existência do homem.

No estudo do desenvolvimento humano, a criança passa por diferentes estágios de desenvolvimento da inteligência, de acordo com Corrêa (2008, p.29): “[...] que correspondem ao surgimento de diferentes estruturas mentais e diferentes perspectivas a partir das quais a criança compreende o mundo e nele atua.” Tais estágios compreendem as maneiras com que a criança interage com a realidade e organizando seus conhecimentos.

Deste modo, em cada estágio há um estilo característico através do qual a criança constrói seu conhecimento, que se difere pela presença de estruturas originais que caracterizam diferentes maneiras do indivíduo interagir com a realidade e organizar seus conhecimentos. Piaget não definiu os estágios com idades rígidas, apesar disso, ele os apresenta em sequência, são eles: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal.

Para compreender o desenvolvimento afetivo nos estágio de desenvolvimento, Corrêa (2008, p.18) citando Wadsworth (1996) destaca que é importante saber que “[...] o desenvolvimento é concebido como um fluxo contínuo de modo cumulativo, em que cada nova etapa é construída sobre as etapas anteriores, integrando-se a elas”. Dessa forma, se uma etapa não se concretiza, a próxima etapa pode igualmente não se concretizar. Além disso, as crianças passam por estágios na mesma ordem, contudo a velocidade com que elas passam é influenciada por fatores experiências e hereditários.

Serão abordados os dois primeiros estágios, que ocorre de zero a sete anos, são eles: sensório-motor e pré-operacional. O primeiro estágio, denominado sensório-motor, ocorre de zero a dois anos aproximadamente, e constitui o período anterior à linguagem. “É o estágio dos primeiros hábitos motores, no qual a criança tem uma atividade intelectual sensória e motora, ou seja, não representa mentalmente os objetos, sua ação é direta sobre eles” (SOARES, 2014, p. 9). Assim, a criança constrói e coordena os esquemas de assimilação tendo como referência suas percepções e movimentos.

Segundo Piaget, a inteligência e os sentimentos se desenvolvem desde a primeira infância. A primeira organização da inteligência ocorre durante o período sensório motor, conforme afirma La Taille (1992, p.17), “[...] a criança constrói esquemas de ação que constituem uma espécie de lógica das ações e das percepções.” Durante o desenvolvimento sensório motor, os sentimentos afetivos também surgem, apesar da criança ainda não apresentar afetividade ligada as representações, que permitem lembrar ou recordar das pessoas ou objetos na ausência deles (PIAGET, INHELDER, 2007 apud SOARES, 2014).

O estágio pré-operacional constitui o segundo estágio e ocorre de dois a sete anos de idade aproximadamente. De acordo com Corrêa (2008, p.32):

Este estágio corresponde à inteligência simbólica e intuitiva e se inicia com o surgimento da linguagem. É marcado pelo egocentrismo, que leva a criança a compreender a realidade a partir apenas de seu próprio ponto de vista, apresentando dificuldades para se colocar no lugar do outro, e entender o que as outras pessoas pensam, sentem ou como lidam com o mundo.

Ao desenvolver a capacidade simbólica, a criança passa a não depender unicamente da percepção e das sensações, visto que, os objetos e conceitos passam a ser representados mentalmente pelas crianças. Apesar disso “[...] a criança ainda é incapaz de operar com a reversibilidade, não relaciona fatos e acaba sendo levada pelas aparências” (CORRÊA, 2008, p.33).

Neste estágio surgem os primeiros sentimentos sociais, onde os principais instrumentos utilizados são a representação e a linguagem falada, caracterizando-se pela inteligência intuitiva, sentimentos interindividuais espontâneos e relações sociais de submissão ao adulto (SOARES, 2014).

A partir da representação, a criança cria imagens das experiências, inclusive as afetivas. Deste modo, os sentimentos podem ser representados e recordados, representando um avanço no desenvolvimento da criança, pois esse processo não ocorre no estágio sensório-motor.

Nota-se com isso que, o autor aborda a afetividade como componente fundamental para o desenvolvimento intelectual, juntamente com o cognitivo, estes vistos como indissociáveis e complementares. Deste modo, não há uma ação puramente intelectual ou atos totalmente afetivos, pois os dois elementos influenciam-se mutuamente.

## **2.1 O desenvolvimento da afetividade na teoria de Vygotsky**

O psicólogo Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934) também abordou a afetividade em seus estudos, evidenciando a íntima relação entre afeto e cognição. Segundo Melo e Rubio (2013), embora a questão da afetividade não tenha sido aprofundada em sua teoria, Vygotsky propôs uma abordagem unificadora das dimensões cognitivas e afetivas, destacando a importância das referidas conexões no funcionamento psicológico humano.

Apesar de Vygotsky não chegar a formular uma concepção estruturada do desenvolvimento humano, a partir do qual se possa interpretar o processo de construção psicológica do nascimento até a vida adulta, o autor trouxe importantes contribuições para a Psicologia e a Educação. (KOOL, 2010). Rompendo com as concepções materialistas predominantes na época, que separavam as dimensões

cognitivas e afetivas no desenvolvimento do indivíduo, tratando-as como dimensões isoláveis do funcionamento psicológico humano, Vygotsky inspirado em Espinosa, “[...] buscou elaborar uma nova perspectiva que tratasse de outro modo às relações entre mente e corpo e entre cognição e afeto” (OLIVEIRA; REGO 2003, p.17).

Compreende-se em Vygotsky, que não há um indivíduo isolado, pois toda construção é social, constituindo-se enquanto sujeito, na sua relação com o outro. Em complemento, Lepsch (2015) discorre que a qualidade das experiências interpessoais e de relacionamentos determina o desenvolvimento do ser humano, incluindo a dimensão afetiva. Assim sendo, a cultura em que o sujeito está inserido e os indivíduos com quem eles se relacionam, são fundamentais para seu desenvolvimento e construção do seu conhecimento.

Para Almeida (2001, p.3), Vygotsky “[...] assume a posição de que o homem nasce como um ser biológico e é continuamente influenciado pelo meio em que está inserido, ou seja, pela cultura que o rodeia e através desta influência, constitui-se em ser sócio histórico.” Neste contexto, os processos afetivos são construídos ao longo da história de cada indivíduo e inserida numa condição histórico-cultural específica.

Assim sendo, a aprendizagem ocorre então a partir de um intenso processo de interação social, onde os indivíduos a partir das experiências vivenciadas com outras pessoas vão internalizando e ressignificando individualmente o que foi internalizado.

A linguagem e a interação social além de também possuírem papel primordial no desenvolvimento pleno dos indivíduos, também possuem fundamental importância na emoção. De acordo com Oliveira e Rego (2003, p.25) a partir deles “os seres humanos operam com base em conceitos culturalmente construídos que constituem, representam e expressam não só seus pensamentos, mas também suas emoções”.

A emoção, para Vygotsky é considerada como uma ação reflexa de estímulos mediados a partir do meio sociocultural, que influenciam e diversificam o comportamento (EMILIANO, TOMÁS, 2015). Nessa perspectiva, a afetividade humana é construída culturalmente. As mudanças na qualidade das emoções ocorrem de acordo com o desenvolvimento do conhecimento conceitual e os processos c3gnitos da criança. Para explicar a vida emocional, Vygotsky (*apud*



NASCIMENTO; PRATTI, 2011, p.28), adota uma perspectiva desenvolvimentista e genética:

Não existem sentimentos que, por causa de privilégio de nascimento, pertencem à classe superior, e ao mesmo tempo outros, que por sua própria natureza, podem ser considerados entre a classe inferior. A única diferença é uma diferença em riqueza, e complexidade, e todas as nossas emoções são capazes de ascender todos os passos de nossa evolução sentimental.

Diante do exposto, Vygotsky reforça a importância do papel da afetividade no desenvolvimento da criança, enfatizando que só é possível compreender a pessoa por completo, nas suas dimensões afetivas e cognitivas. E contribui para destacar a relação direta entre essas dimensões e os modos de vida elaborados culturalmente. Para Vygotsky, de acordo com Almeida (2001, p.03), “[...] o aspecto emocional do indivíduo não tem menos importância do que os outros aspectos, e é objeto de preocupação da educação nas mesmas proporções em que o são a inteligência e a vontade”.

### **2.3 O desenvolvimento da afetividade na teoria de Wallon**

Henri Wallon (1879/1962) está entre os grandes autores que abordaram sobre o desenvolvimento humano e trouxe relevantes contribuições, propondo o estudo integrado do desenvolvimento, que envolve não apenas os aspectos afetivos e intelectuais, mas também o aspecto motor.

Ao focar o desenvolvimento em seus domínios afetivo, cognitivo e motor, o autor busca mostrar quais são, nas diferentes etapas, os vínculos entre cada campo e suas implicações com o todo representado pela personalidade. Deste modo, pode-se definir o projeto teórico de Wallon como a elaboração de uma psicogênese da pessoa completa (GALVÃO, 1995). A afetividade constitui ponto central na sua teoria psicogenética, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento.

Em seus estudos, Wallon dispõe de uma conceituação diferencial sobre a afetividade, distinguindo-a de suas manifestações: emoção, sentimentos e paixão. Neste contexto, afetividade constitui um termo mais amplo cujo termo é utilizado para identificar um domínio funcional abrangente no qual se inserem diferentes

manifestações, que vão desde as primeiras- basicamente orgânicas- até as diferenciadas como as emoções, os sentimentos e as paixões (ALMEIDA, 2008).

Apontando a base orgânica da afetividade, a teoria walloniana resgata o orgânico na formação do indivíduo, ao mesmo tempo em que defende uma evolução progressiva da afetividade, cujas manifestações vão sendo moldadas pelo meio social, distanciando-a da base orgânica. Nesse contexto, “a afetividade, de ordem basicamente orgânica, recebe influências do meio social, e dependendo de uma evolução da afetividade que se afasta da base orgânica e se torna cada vez mais relacionada ao social” (NASCIMENTO; PRATTI, 2011, p.17-18). Assim, a afetividade passa a ser cada vez mais influenciada pela ação do meio social.

Nessa perspectiva, o social é de suma importância da teoria walloniana. O homem é um ser de natureza social e tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade (TEIXEIRA, 2003). Dessa forma, na teoria de Wallon o sujeito constrói-se nas suas interações com o meio.

Deste modo, pode-se afirmar de acordo com Corrêa (2008, p.19) que “[...] as conquistas feitas no plano cognitivo possuem impacto na vida afetiva bem como a dinâmica emocional se mostra impactante na vida intelectual”.

A partir desse contexto, Dantas (1992) enfatiza que, além de ser uma das dimensões da pessoa, a afetividade é também a mais arcaica fase do desenvolvimento. No início da vida, afetividade e inteligência estão misturadas com predomínio da primeira. De acordo com a teoria walloniana, se pode destacar que no início da vida há a predominância do aspecto afetivo e que no desenvolver do sujeito, os aspectos afetivos e cognitivos se entrelaçam em suas interações recíprocas.

Assim como Piaget, Wallon sugere estágios de desenvolvimento, contudo, para Wallon a criança não cresce de maneira linear, defendendo a ideia de construção progressiva do desenvolvimento da pessoa. Os vários estágios de desenvolvimento, caracterizados por Wallon desde o início da infância até a vida adulta, tem como característica fundamental a predominância alternada dos aspectos afetivos e cognitivos que no decorrer do desenvolvimento humano. Dessa forma, a história da construção da pessoa será constituída por uma sucessão

pendular de momentos dominantes afetivos ou momentos dominantes cognitivos (NASCIMENTO, PRATTI, 2011).

Sobre a predominância alternada dos aspectos afetivos e cognitivos, Galvão (1995, p. 31-32), aborda de maneira clara essa alternância:

Na sucessão dos estágios há uma alternância entre as formas de atividade que assumem a preponderância em cada fase. Cada nova fase inverte a orientação da atividade e do interesse da criança: do eu para o mundo, das pessoas para as coisas. Trata-se do princípio da alternância funcional. Apesar de alternarem a dominância, afetividade e cognição não se mantêm como funções exteriores uma à outra. Cada uma, ao reaparecer como atividade predominante num dado estágio, incorpora as conquistas realizadas pela outra, no estágio anterior, construindo-se reciprocamente, num permanente processo de integração e diferenciação.

Nesse contexto, afetividade e cognição são interdependentes e complementares, evoluindo no decorrer do desenvolvimento infantil. A partir da integração funcional os aspectos afetivos e cognitivos vão integrando as conquistas realizadas no estágio anterior e construindo-se reciprocamente. Assim sendo, a afetividade que inicialmente é determinada basicamente pelo fator orgânico passa a ser intensamente influenciada pela ação do meio social, evoluindo progressivamente.

Wallon divide o desenvolvimento em diferentes etapas, que são: impulsivo-emocional, sensório-motora e projetiva, personalista, categorial e adolescência. Os estágios impulsivo-emocional, sensório-motora e projetiva e o personalista serão abordados a seguir:

O estágio impulsivo-emocional, segundo Galvão (1995) abrange o primeiro ano de vida, em que a emoção constitui um instrumento privilegiado de interação da criança com o meio. A predominância da afetividade orienta as primeiras reações do bebê às pessoas, as quais intermediam sua relação com o mundo físico. “Essas reações permeiam, principalmente, a relação com a mãe na amamentação, pois o bebê sente-se nesse momento acolhido e protegido” (COSTA, 2014, p.32). Diante do exposto, a emoção constitui o primeiro instrumento de comunicação, permitindo ao bebê criar relações com os que rodeiam.

O sensório-motor projetivo é o segundo estágio de desenvolvimento e vai até o terceiro ano. Neste estágio, “[...] o interesse da criança se volta para a exploração

sensorio-motora do mundo físico” (GALVÃO, 1995, p.44). Entre os marcos fundamentais do estágio sensorio-motor projetivo, destacam-se a maior autonomia na manipulação de objetos e na exploração de espaços, o desenvolvimento da função simbólica e da linguagem. Assim, o estágio sensorio-motor projetivo diferencia-se do estágio anterior, pois há predominância das relações cognitivas.

Dos três aos seis anos, ocorre o estágio do personalismo, cuja tarefa central é o processo de formação da personalidade. “A construção da consciência de si, que se dá por meio das interações sociais, reorienta o interesse da criança para as pessoas, definindo o retomo da predominância das relações afetivas” (GALVÃO, 1995, p.44).

Portanto, a obra de Wallon sobre a psicogenética da criança, contribui não só para compreensão do psiquismo humano, como também trouxe relevantes contribuições para a educação, impulsionando mudanças importantes a partir de teorias inovadoras. Assim sendo, em sua obra, pode-se compreender as diferentes fases do desenvolvimento infantil e a partir deles, buscar formas significativas de aprendizagem, sendo a afetividade um fator primordial no processo de ensino aprendizagem.

## CONCLUSÃO

O presente artigo buscou compreender a importância da afetividade como elemento essencial no desenvolvimento da criança, a partir das análises bibliográficas sobre as teorias de Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon.

Os autores trouxeram importantes contribuições para a Psicologia e Educação abordando o desenvolvimento e construção do conhecimento da criança como um processo dinâmico, influenciado por diversos fatores, entre eles a afetividade. Apesar de possuírem objetos de estudo diferentes compreendem que a afetividade constitui uma dimensão extremamente importante e que exerce grandes influências inclusive nos processos cognitivos do sujeito. Dessa forma, afetividade e inteligência são aspectos indissociáveis, intimamente ligados e influenciados pelo aspecto social.

Wallon, Vygotsky e Piaget afirmam que a afetividade assim como o processo cognitivo são essenciais para o desenvolvimento da criança e se desenvolvem e

evoluem no mesmo sentido, pois são indissociáveis e complementares. Ambos os processos devem ocorrer de forma saudável, sendo estimulado a partir da experiência com o meio social em que o indivíduo está inserido.

Conclui-se assim que a afetividade é fundamental para a vida humana e que representa um dos aspectos mais significativos na construção e desenvolvimento saudável da criança. E deve ser analisada em conjunto com os aspectos cognitivos, pois ambos contribuem para o desenvolvimento infantil.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. S. A afetividade no desenvolvimento da criança. Contribuições de Henri Wallon. **Inter-Ação**: Rev. Fac. Educ. UFG, 33 (2): 343-357, jul./dez. 2008.

ALMEIDA, A. M. S. O que é afetividade? Reflexões para um conceito. **Anais da XXIV Reunião Anual da ANPED**. 2001. Disponível em: <[http://www.educacaoonline.pro.br/o\\_que\\_e\\_afetividade.as](http://www.educacaoonline.pro.br/o_que_e_afetividade.as)>. Acesso em: 20 de Março de 2016.

ARANTES, V. **Cognição, afetividade e moralidade**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 26, n.2, p.137-153, jul./dez. 2000.

ARANTES, V. A. Afetividade e cognição: rompendo a dicotomia na educação. In: OLIVEIRA, M. K; TRENTO, D.; REGO, T. (org). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

CORRÊA, P. R. **A dimensão afetiva do ser humano**: contribuições a partir de Piaget. 2008. 50 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia)- Centro de Educação e Ciências Humanas - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

COSTA, C. C. **Afetividade na educação infantil**. 2014. 62 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia)- Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

DANTAS, H. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: La Taille, Yves de et al. **Piaget, Vygotski, Wallon**. Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

EMILIANO, J. M.; TOMÁS, D. N. **Vygotski**: a relação entre afetividade, desenvolvimento e aprendizagem e suas implicações na prática docente. **Cadernos de Educação**: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, 2 (1): 59-72, 2015.

GALVÃO, I. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

KOLL, M. de O. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio histórico. São Paulo: Scipione, 2010.

LA TAILLE, Y. de.; KHOL, M.; DANTAS, H. **Piaget, Vigotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LEPSCH, M. P. A importância da afetividade na relação ensino-aprendizagem. **Periódico Científico Projeção e Docência**. v.6 , nº 1, 2015.

MELLO, T.; RUBIO, J. de. A. S. A importância da afetividade na relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil. In.: **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v.4 , nº 1, 2013.

NASCIMENTO, L. R.; PRATTI, R C. B. **Pedagogia da afetividade no processo de ensino aprendizagem**. 2011. 54f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) Escola de Ensino Superior Anísio Teixeira, 2011.

OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, V. A. (Org). **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003, 13-34.

PESSOA, V. S. Afetividade sob a ótica psicanalítica e piagetiana. In.: **Ciências Humanas**, 97 – 107, 2000.

SOARES, B. C. **Aprender a sorrir**. A afetividade na educação infantil e o processo de ensino – aprendizagem. 2014. 43 f. Trabalho de conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2014.

SOARES, N. C. **Piaget e a afetividade**: reflexões sobre a influência da afetividade no desenvolvimento da criança na Educação Infantil. 2014. 24 f. Trabalho de conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

SOUZA, M. T. C. C. As relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento psicológico. In.: **Psicologia**: teoria e pesquisa, Abr-Jun 2011, Vol. 27 n. 2, p. 249-254.

SOUZA, M. T. C. C. de. O desenvolvimento afetivo segundo Piaget. In: ARANTES, V. A. (Org). **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003, p. 53-70.

TEIXEIRA, E. S. A questão da periodização do desenvolvimento psicológico em Wallon e em Vigotski: alguns aspectos de duas teorias. In.: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.2, p. 235-248, jul./dez. 2003



## **ARTIGO 4**

### **A LEITURA COMO PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS E DO CONHECIMENTO**

LUCENA, Everaldo Araújo de<sup>1</sup>.

#### **RESUMO**

O presente artigo titulado “a leitura como procedimento didático e do conhecimento”, uma vez o que se percebe a dificuldade e a falta de hábito de ler, proporciona uma reflexão sobre a importância da leitura na complexidade da busca do conhecimento mais elaborado, revendo a inserção como procedimentos didáticos, tornando-se mediadora do aprender. Para tanto, usou-se de metodologia no que se refere quanto ao tipo de pesquisa foi o teórico, com enfoque qualitativo e o nível bibliográfico,

---

<sup>1</sup> Professor dos Cursos de Letras, Pedagogia, Biomedicina e Sistema de Informação das FIP. Endereço Eletrônico: peeveraldo@bol.com.br

usando-se do método dedutivo e da técnica de revisão bibliográfica, entre os quais se aponta para uma melhor compreensão Freire (2003), Marcone e Lakatos (2010, 2014), Galliano (1979) Ferreira (1980), Severino (2007) dentre outros. Portanto, durante a pesquisa percebeu-se que ler é rever detalhes ou buscar soluções para as indagações diante das ambiguidades, posições que as respostas não são claras ou porque estão no âmbito empírico. As leituras devem ser feitas a partir de obras originais ou traduzidas que apresentam garantia de fidelidade.

**Palavras-chave:** Leitura. Procedimento de Didático. Consciência Crítica.

## ABSTRACT

This article titled "reading as a teaching procedure and knowledge", since what is perceived difficulty and lack of habit of reading, provides a reflection on the importance of reading in the search complexity of the more elaborate knowledge, reviewing insertion as teaching procedures, becoming a mediator of learning. Therefore, it used methodology in terms of the type of research was the theoretical, with qualitative approach and bibliographic level, using the deductive method and literature review technique, among which points for an better understanding Freire (2003), Marcone and Lakatos (2010, 2014), Galliano (1979) Ferreira (1980), Severino (2007) among outos. Therefore, during the research it was noticed that reading is to review details or seek solutions to the questions in the face of ambiguity, positions that the answers are not clear or because they are in the empirical part. The readings should be taken from original or translated presenting fidelity guarantee works.

**Keywords:** Reading. Procedure Didactic. Critical consciousness

## INTRODUÇÃO

A leitura como fins didáticos desenvolvidos no decorrer da formação sejam científica, profissional, política ou pessoal em prol da construção do conhecimento, orientado pelo ensino, introduz o estudante a pesquisa, discussão e debate. Nessa perspectiva, a leitura proporciona um estudo coletivo na construção do conhecimento e adéqua roteiro didático como orientação e facilitadora do saber.

O que se percebe, todo estudo é denominado por leitura, seja de mundo ou de decodificação, tornando-se importante o equilíbrio do conhecimento e aquisição crítica da realidade. Desse modo, o que se anseia é por meio da técnica que a

demanda, evidência como estudante deve resultar para melhor pesquisar e aspirar aos conteúdos e aceitação do texto e o que se está lendo.

Na verdade cada parágrafo de um texto traz o embasamento de toda a aprendizagem, fator essencial que é conduzida pela leitura, a qual proporciona a abrangência, apreensão, captação e concepção das ideias expressas, constituída e hierarquizada para se desvendar o conceito chave que o texto propõe ao leitor. Contudo, o conceito ou a ideia mentora em um texto, não se apresenta extorquida de outras, que manifestem por menores importantes, diminuindo as secundárias. Ambas são necessárias para uma melhor compreensão do texto.

Nesse contexto, a temática “a leitura como procedimento didático e do conhecimento”, apresentada em pauta, proporciona uma reflexão sobre a importância da leitura na complexidade da busca do conhecimento mais elaborado, revendo a inserção como procedimentos didáticos, tornando-se mediadora do aprender.

Nessa perspectiva, usou-se de metodologia no que se refere quanto ao tipo de pesquisa foi o teórico, com enfoque qualitativo e o nível bibliográfico, usando-se do método dedutivo e da técnica de revisão bibliográfica, entre os quais se aponta para uma melhor compreensão Freire (2003), Marcone e Lakatos (2010, 2014), Galliano (1979), Ferreira (1980), Severino (2007) dentre outros.

Assim, durante a pesquisa percebeu-se que ler é rever detalhes ou buscar soluções para as indagações diante das ambiguidades, posições que as respostas não são claras ou porque estão no âmbito empírico. As leituras devem ser feitas a partir de obras originais ou traduzidas que apresentam garantia de fidelidade.

## **A LEITURA COMO PROCEDIMENTOS DO CONHECIMENTO**

O que se refere em relação à leitura, as pessoas ao lerem um texto e quando se questiona o que entendeu, respondem ao mesmo tempo que não compreendeu nada; os alunos estudam para fazerem uma prova e quando pegam dizem que “estudaram muito, porém não sabem de nada”.

Para tanto, entende-se que essas pessoas não têm o hábito de ler, que por vez dificulta a compreensão de um texto quando se lê. Contudo, a leitura constitui-se

em fator determinante de estudo, tornando-se crucial para o acréscimo do saber e proporciona aquisições básicas ou específicas do que se está estudando ou querendo conhecer.

A leitura nos adéqua a historiar o mundo, ajustando-se a escrevê-lo e reescrevê-lo a partir da práxis consciente. Diz Freire (2003, p.20):

Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.

Nessa perspectiva, aprende-se, segundo o autor supracitado, que antes de instruir a leitura das palavras, faz-se necessário a educar, a saber, o significado das palavras na conjuntura da realidade do mundo e entende-la no contexto que expressa o texto em relação ao fato promulgado. Daí pode-se entender que a leitura é “[...] a abertura de novos horizontes para a mente, a sistematização do pensamento, o enriquecimento de vocabulário e o melhor entendimento do conteúdo das obras”. (MARCONI e LAKATOS 2010, p.1).

Nesse sentido, Oliveira (2008, p.79-80) afirma oito objetivos que demonstra a importância do hábito da leitura que proporciona ao leitor:

Expressar-se em diferentes situações [...]; saber expressar-se de diferentes maneiras [...]; conhecer e respeitar as variedades linguísticas do português falado [...]; saber distinguir e compreender o que dizem os diferentes gêneros de textos [...]; entender que a leitura pode ser uma fonte de informação, de prazer e de conhecimento [...]; ser capaz de identificar os pontos mais relevantes de um texto [...]; expressar seus conhecimentos, experiências, ideias e opções individuais [...]; ser capaz de língua como instrumento de divulgação de valores e costumes: refletir sobre preconceitos de raça, etnia, gênero, religião e grupos sociais. Saber aceitar e respeitar as diferenças individuais.

Nesse contexto, o autor supracitado faz-nos uma apreensão no que se refere a interpretar textos, que não é algo exterior e estranho a pessoa, mas é procurar entender, compreender e saber dar o significado ao texto, articulando-o com suas próprias palavras. O interpretar não é nada mais que explicar o que os cinco

sentidos (audição, visão, olfato, paladar e tato) esclarece ao entendimento e referindo-se a leitura é elucidar o que se leu. Segundo Oliveira (2008, p.81):

O interpretar vai mais fundo, procura fazer uma leitura nas “entrelinhas”, captando a mensagem do autor do filme, da peça de teatro, do programa de TV, do autor de um livro. É muito importante que se aprenda desde cedo a interpretar textos para que se entenda o que se lê, se forme o hábito de saber o que se quer e se posicionar face aos diferentes fatos e situações com que nos deparamos no cotidiano de nossas vidas.

Nessa perspectiva, a leitura diversificada, procurando refletir do texto as ideias do autor, separando-as a principal com as demais, construindo um resumo por escrito, faz entender o que se leu, apreendendo a mensagem do autor. Nesse contexto, recortes de notas de jornal e de revistas são importantes para o exercício da interpretação de uma leitura sequenciada de um texto, atingindo o conhecimento a partir da compreensão do que se entendeu.

A leitura proporciona na pessoa que lê um alcance de vocabulário amplo, uma desenvoltura na fala ou no diálogo, uma abertura de ideias e compreensão de mundo nas diferenças, tornando-se um conhecimento mais concreto e forte. Desenvolve, também, ao leitor a habilidade e competência de examinar com propriedade os fatos que os cercam, evitando-o a ingenuidade e a ignorância da realidade que se estar inserido.

Nesse sentido, a leitura significa ler algo das mais diversas como um livro, um gesto, um desenho, um cartaz, uma opinião dentre outras que nos proporciona conhecer, interpretar e decifrar. Assim, afirma Marconi e Lakatos (2014, p.15), “a maior parte dos conhecimentos é obtida através da leitura, que possibilita não só a ampliação, como também o aprofundamento do saber em determinado campo cultural ou científico”.

Para tanto, ler constitui também a seleção a partir do eleger, escolher como diz Salvador (1980, p.100), “distinguir os elementos mais importantes daqueles que não o são e, depois, optar pelos mais representativos e mais sugestivos”. Eis a importância da leitura.

No que se refere à importância da leitura, é porque compõe uma natureza que determina ao leitor, segundo Marconi e Lakatos (2014, p.16), tem três circunstâncias:

[...] uma, para entretenimento ou distração; outra, para aquisição de cultura geral, erudição; e a terceira, tendo em vista a ampliação de conhecimentos em determinado campo do saber. As duas primeiras não exigem, praticamente, um grande esforço intelectual, ao passo que a última requer atenção especial e concentração.

Em sequência da citação supracitada, percebe-se que a leitura é muito importante no que se entende sobre a construção do conhecimento e é fundamental na eficácia do aprofundamento do saber a partir dos estudos e obtenção da cultura geral, do que sucede o mundo, tornando-se informações necessárias, situando o leitor na época que se está inserido. A leitura proporciona uma consciência crítica de mundo, realidade que se constrói e para a vida intelectual.

Portanto, ler é rever detalhes ou buscar soluções para os questionamentos diante das dúvidas, situações que as respostas não são claras ou porque estão no âmbito empírico. As leituras devem ser feitas a partir de obras originais ou traduzidas que apresentam garantia de fidelidade. As obras são os livros, periódicos e revistas científicas ou bem conceituadas, edição crítica existente, que os conteúdos sejam apropriados ou específicos ao conhecimento que se busca. Caso sejam estudantes, iniciantes ao mundo científico faz-se necessária a orientação do professor no que se refere à seleção das referências para um estudo bem apropriado.

## **A LEITURA COMO OS PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS**

Na verdade, existem muitas maneiras de como se deve ler; altera de acordo com o fim que o leitor nomeia. Para tanto, uma coisa é necessária: ter objetivo que se deseja alcançar, avaliado o que se está lendo. Em sequência de como ler em busca ampliar o vocabulário, é imprescindível ir ao dicionário na procura dos significados das palavras desconhecidas por parte do leitor, o qual deve apresentar aptidão de apreciar o valor do livro, ter consciência crítica do que se lê e ser assíduo na leitura, sabendo lê e não só lê.



Nessa perspectiva, para que a leitura contenha uma implicação satisfatória, se na verdade o leitor tenha atenção determinada, havendo, assim, uma assimilação e compreensão dos conteúdos encontrados no texto. Da parte de quem está lendo, é necessária a interação, obtendo certo proveito intelectual a partir da leitura. A reflexão, observando o que contém no texto de informação, é muito importante porque desenvolve na pessoa que lê novas probabilidades e relações, beneficiando a assimilação de ideias diferentes, esclarecendo e aperfeiçoando a do próprio que lê.

O espírito crítico, por parte de quem lê, não pode faltar. Em uma leitura, faz-se necessário a avaliação do texto, selecionando os pontos fortes e fragilizados das colocações, admitindo, assim, as ideias que proporcione juízo de valor, que a partir da análise, venha contribuir para a reelaboração dos conceitos e definições no aspecto intelectual do leitor. Nesse sentido, Galliano (1979, p.71-72) demonstra algumas normas embrionárias para a leitura, afirmando:

Jamais realizar uma leitura de estudo sem um propósito definido. Reconhecer sempre que cada assunto, cada gênero literário requer uma velocidade própria de leitura. Entender o que se lê. Avaliar o que se lê. Discutir o que se lê. Aplicar o que se lê.

Em sequência da citação supracitada, percebe-se que a velocidade com habilidade e competente, procurando eficiência é importante e fez-se necessário. Os estudantes e todos os que estão envolvidos em trabalhos científicos, não devem ser passivo no que se refere à leitura; precisa ler quantidades plausíveis e possíveis de obras e documentos, tomando posse do conhecimento das inovadas ideias e conteúdos especializados. Portanto, “deve-se ler rápido, mas de modo a entender o que se lê, visando ao bom aproveitamento” (MARCONI e LAKATOS 2014, p. 19), apreendendo uma sequência lógica de pensamento do texto e construindo uma consciência crítica a partir do que se lê.

Ler um texto é mergulhar numa leitura integral do mesmo, buscando uma visão global, relendo, distinguindo e anotando procedimentos importantes a partir de expressões e palavras que esclarece a/ou as ideias do conteúdo promulgado pelo

texto. Para tanto, antes de mostrar como definir a(s) ideia(s) importante(s), faz-se necessário compreender o que um texto. Segundo Xavier (2006, p.14):

O texto é toda ação comunicativa (oral ou escrita) produzida por meio de recursos linguísticos, discursivos e através de conhecimentos socioculturais, por usuários da língua historicamente constituída, cujos objetivos comunicativos estão vinculados a situações específicas de uso.

Nessa perspectiva, como afirma o autor supracitado, o texto é uma construção de ideias a partir de conhecimentos adquiridos e/ou planejados, atrelados a fatos específicos de conteúdo que se expressa. Assim, ao ler um texto, faz-se necessário retirar a ideia primária, separando-a das demais que ilustra o tema que estar em pauta.

Para tanto, melhor compreensão, recorre a Marconi e Lakatos (2014, p.24) que diz, deve ser ler “procurando a ideia principal ou palavra-chave, que tanto pode estar explícita quanto implícita no texto; às vezes, confundida com aspectos secundários ou acessórios”, interpretando o texto a partir das ideias e/ou elementos, procurando desvendar conclusões a que o autor abordou, depreendendo plausíveis inferências.

Em sequência, uma ideia principal de um texto é aquela que apresenta o conteúdo resumidamente do todo contexto e/ou tema apresentado. É o cerne da temática problematizadora que o texto aprofunda e, as demais expressões são às ideias secundárias, ou acessórios que ilustram, aprofundam e dão suporte argumentativo ou explicativo da ideia primária, a qual comanda todo o assunto exposto no texto. Portanto, a ideia principal de um texto pode ser desenvolvida por uma palavra-chave ou por uma expressão analítica e até mesmo, estando implícita no texto.

No que se refere ao entendimento do conceito versus definição, muitas dúvidas são presentes entre os estudiosos e até mesmo por pessoas de elevado grau de estudo. Muitos pensam ou se perguntam se o conceito e o que é definição. Para tanto, o chamado empecilho epistemológico das palavras em pauta, procura-se desmitificar nessa sessão, trazendo uma resposta objetiva e clara a partir de teóricos.

Para Ferreira (1988, p.166), “[...] o conceito é a representação de um objeto pelo pensamento, segundo suas características”. Nesse sentido, percebe-se que a citação do autor supracitado, apresenta que o conceito de algo, proporciona a partir da produção no intelecto de uma determinada ideia de alguma coisa, harmonizando as assimilações procedidas das experiências providas da realidade.

Em sequência na concepção do conceito versus definição, recorre-se a Oliveira (2008, p.111), que interpretando vários teóricos, escreve:

Para Legendre, a definição é uma proposição composta de termos precisos, conhecidos, que permitem conhecer um objeto segundo suas características (p.74). Com base neste autor, pode-se afirmar que definição é uma explicação precisa, uma significação do objeto de conhecimento. Portanto, a definição exprime a essência de um conceito. A definição é, pois, uma operação mental que determina os limites do objeto do pensamento, como nos diz Not (1993, p.47).

Nesse contexto, a definição é um ajuste lógico de um objeto, fato ou fenômeno; a base de um conhecimento é a construção do conceito, explicando, delimitando, determinando com precisão e especificação de cada realidade segundo as características. No entanto, o conceito é apreciação mais amplo de algo; é a noção mais universal para propagar a compreensão dos objetos, dos animais, dos fatos, dos fenômenos e de algo que expressa uma realidade.

A definição é a aceção, o sentido, o significado, a significação, a demarcação e a fixação que está inserido no conhecimento a partir dos conceitos. Nesse caso, o conceito é a apreciação, o julgamento, a opinião, a apreciação, a autoridade, a consideração, a importância que cada realidade existe e o nome quando a própria palavra por si mesmo, expressa a realidade genérica do seu significado como, por exemplo, a palavra gato, cadeira, automóvel dentre outras que em si é um signo e proporciona uma relação simbólica, determinando-o como conceito.

Portanto, “entenda-se como conceito a representação ou ideia que se faz do objeto de estudo, sendo uma construção intelectual baseada na realidade” (OLIVEIRA 2008, p.112) e sequenciando a ideia, prossegue o teórico supracitado, com a mesma referência, afirma que “[...] a definição é um enunciado que delimita um conceito, sendo necessário identificar as suas funções e tipos [...]”, que promove

uma maior perceptibilidade quanto a limitação do objeto ou fenômeno conhecido.

Elucidando com a palavra ecologia, pode-se conceituar: preservação do meio ambiente, respeitar a natureza, parte da biologia e quanto a definição recorre-se a Ferreira (1988, p.233), “[...] a ecologia é uma parte da biologia que estuda as relações entre os seres vivos e o meio ambiente em que vivem.”

O que se tem em mente, uma pessoa pode estudar um texto ou uma obra de diverso modo e a execução estar subordinado às metas que o leitor deseja alcançar. Contudo, analisar segundo Marconi e Lakatos (2014, p.23), “[...] significa estudar, decompor, dissecar, dividir, interpretar. A análise de um texto refere-se ao processo de conhecimento de determinada realidade e implica o exame sistemático dos elementos”. Incide, pois, no desempenho aberto e amplo de dissecar uma obra ou parte do texto.

Para se fazer uma análise de texto, faz-se necessário o leitor dificultar a unidade de leitura; fazer uma análise textual, temática e interpretativa. E, a partir da problematização, construir a síntese pessoal. Para tanto, uma análise textual que de forma elementar, procura-se de modo geral, é uma preparação do texto, delimitando-o a leitura de forma rápida e atenta, contraindo uma visão do todo da parte lida. Análise textual, segundo Severino (2007, p.63) é:

[...] fazer uma leitura rápida e atenta da unidade para se adquirir uma visão de conjunto da mesma; levantar esclarecimentos relativos ao autor, ao vocabulário específico, aos fatos, doutrinas e autores citados, que sejam importantes para a compreensão da mensagem; esquematizar o texto, evidenciando sua estrutura redacional.

Refletindo a citação supracitada, percebe-se que a análise textual é uma leitura geral do texto em busca de uma visão global, abalizando: vocabulário, dúvidas, fatos, doutrinas, obras, autores e um esquema do texto. Possibilitara a análise temática e interpretativa a partir da problemática que o texto desenvolve, delineando a discussão do problema, explícita ou implícita na obra, relacionada com a mensagem do autor, proporcionando, assim, ao leitor a construção da síntese pessoal que nada mais é a adequação da reelaboração pessoal da mensagem em um texto abreviado, numa postura reflexiva e crítica do objeto em estudo.

A análise temática é a compreensão do texto, definindo-o tema-problema explícito, retirando a ideia primária em relação às secundárias da unidade em estudo. Nesse contexto, reproduz o juízo inserido no documento textual, num processo lógico do pensamento do autor, corroborando com a estrutura textual, esboçando, ilustrando ou esquematizando o encadeamento das ideias (SEVERINO, 2007).

No que se refere à análise interpretativa, recorre-se a Marconi e Lakatos (2014, p.28) o qual afirma que é uma “[...] demonstração dos tipos de relações entre as ideias do autor em razão do contexto científico e filosófico, de diferentes épocas, e exame crítico e objetivo do texto: discussão e resumo”. Para tanto, entende-se, a partir da citação supracitada, que é uma interpretação do texto real da vida, sem ferir o pensamento do autor da obra, respeitando a questão cultural, histórico e como do ponto de vista teórico.

Entretanto, por parte de quem estar construindo a análise interpretativa, deve especificar a pressuposição reflexiva do autor que explicam as posturas teóricas. Nesse tipo de análise em estudo, faz-se necessário, também, abordar e integrar conceitos, opiniões, juízos ao texto expresso a outras ideias correlacionadas à mesma temática.

Assim, a postura crítica do leitor é necessária e imprescindível, porém, não pode esquecer a coerência e da validade da argumentação aplicada; da originalidade diante da postura dado ao problema; da apreciação e opinião pessoal dos conteúdos defendidos (SEVERINO, 2007).

Portanto, uma leitura demonstra a importância de decifrar, decodificar, comentar, explanar e explicar um texto a partir de uma análise, porque só faz ampliar o conhecimento no crescente conjunto de ideias reproduzidas e reestruturadas do leitor.

## **CONCLUSÃO**

Diante ao que foi pesquisado, percebeu-se que a técnica em pauta, a leitura como procedimento do conhecimento e didático, o leitor precisa compreender que cada texto em suas particularidades, existe a ideia principal e as secundárias, que

são os conceitos fundamentais, uma palavra-chave que norteia a linha condutiva do pensamento. Assim, deve estar conforme a realidade de compreensão.

Percebeu-se, também, que o processo da construção do conhecimento, faz-se necessário ler o texto em primeiro momento por completo e conhecendo o texto, torna-se a ler novamente, considerando os capítulos, os itens, os subtítulos e os parágrafos, selecionando as ideias mais adequadas que representam o conjunto do sentido do conteúdo. Para tanto, deve colocar em rascunho as palavras-chave e as frases que apresentam os conteúdos responsáveis para o sentido do texto.

Por fim, fazer o esquema de estudo como desejável, memorizando as ideias necessárias. Portanto, a leitura é importante na construção do conhecimento e proporcionado à pessoa mais inserida no mundo da realidade que se insere.

## REFERÊNCIAS

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário aurélio da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 44. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GAGLIANO, A. Guilherme (Org.). **O método científico: teoria e prática**. São Paulo: Harpes e Row do Brasil, 1979.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

\_\_\_\_\_. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 7. ed. 9. reimpr. São Paulo: Atlas, 2014.

MARTINS JUNIOR, Joaquim. **Como escrever trabalhos de conclusão de curso: instruções para planejar e montar, desenvolver, concluir, redigir e apresentar trabalhos monográficos e artigos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SALVADOR, Angelo Domingos. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica: elaboração de trabalhos científicos**. 8. ed. Porto Alegre: Sutina, 1980.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.



## ARTIGO 5

### A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

FÉLIX, Cícero Rodolfo dos Santos.<sup>1</sup>  
TRIGUEIRO, Alexsandra Lacerda de Caldas.<sup>2</sup>

#### RESUMO

Em sala de aula, a música é agente facilitador da aprendizagem, aguçando criatividade, a imaginação, a autoestima e raciocínio lógico. A música tem o poder de influenciar no desenvolvimento dos educandos que estão em processo de aprendizagem, podendo proporcionar a evolução dos aspectos cognitivo, psicomotor e sócio-efetivo. O conhecimento da história da música é fator preponderante para que o professor possa desenvolver atividades com mais segurança, visto que a linguagem musical está presente na vida dos seres humanos desde o nascimento. Além de compreender a música como recurso pedagógico no processo de ensino aprendizagem, é de suma importância contribuir e trabalhar a linguagem musical em sala de aula.

**Palavras-chave:** Música. Aprendizagem. Linguagem. Desenvolvimento.

#### INTRODUÇÃO

A música é aplicada como recurso pedagógico e elemento socializador. Sendo assim, torna-se material fundamental para o trabalho do educador, já que contribui para o processo de ensino aprendizagem das crianças, estabelecendo a interação entre os estudantes, auxiliando, dessa forma, na construção de sua identidade social e cultural. Neste sentido, a música além de ser um aliado no processo de aprendizagem de valores e conhecimentos é indispensável na formação humana.

#### HISTÓRIA DA MÚSICA

A música é uma atividade essencialmente humana e sua linguagem foi culturalmente construída, fato que justifica seu caráter dinâmico. Ao perceber que os sons estão por toda parte, pode-se afirmar que a música faz parte da vida humana, ao cantar, ao fazer barulho com pancadas de ritmo acelerado, ligar um rádio ou TV.

---

<sup>1</sup> Egresso do Curso de Pedagogia das FIP. Endereço Eletrônico: rodolfosfelix@hotmail.com

<sup>2</sup> Pedagoga com habilitação em Gestão educacional/Psicopedagoga/Professora do Curso de Pedagogia das FIP. Endereço Eletrônico: alexsandalacerda@hotmail.com

A palavra música procede do vocábulo grego *mousikê* que significa musa que quer dizer poesia, inspiração, encanto, harmonia. Não é clara a sua origem, mas muitos já disseram que a música já existia na pré-história e sua forma de apresentação era restrita a rituais religiosos. Naquela época, o ser humano já produzia uma forma de música através da sua produção cultural, utilizando os utensílios do seu dia a dia. A música também é apresentada nas diferentes fontes arqueológicas, em pinturas, gravuras e esculturas, imagens de músicos, instrumentos e dançarinos em ação.

Não se sabe ao certo como nasceu a música, já que as primeiras manifestações musicais não deixaram vestígios sonoros. A música era sempre associada à dança, assumindo um caráter de ritual, em agradecimento a caça, colheita e vitórias e descobertas. Usando as mãos, pés e posteriormente a utilizar outros objetos para ritmar como pedaços de madeira.

Nas grandes civilizações do mundo antigo, também foram encontrados vestígios da existência de instrumentos musicais e essa era compreendida como uma dádiva concedida pelos deuses, atribuindo-lhe um sentido mágico.

No Egito, Grécia, Roma, a música assumia papel preponderante nas atividades que compreendiam a rotina do dia a dia. No Egito, a música era encontrada em todos os lugares desde o palácio do Faraó até as atividades campestre de plantio e colheita.

A música é, sobretudo, arte e tem assume a função de preparar o ambiente para a reflexão traz conforto espiritual, ameniza a dor, alegria e seu som penetra no íntimo do ser humano, trazendo-lhe harmonia e paz interior.

Pela capacidade estética de revelar os sentimentos, costumes e valores culturais de um povo, a música é arte e, por isso, é considerada como linguagem local e global.

A música e a dança se completam e, por isso, caracterizavam-se como uma forma de ritual, pelo qual se adorava o desconhecido, referenciando-lhe pela abundância de instrumentos, músicos e dançarinos. Todavia, o homem se aperfeiçoou de vários utensílios que eram encontrados nos seu dia a dia para fins artísticos e significativos (BENNET, 1986).

A música e a dança são fontes de união entre as pessoas e é responsável também pela aproximação entre as culturas, independente de idiomas ou crenças. Sobre o mundo fascinante da música Miranda e Justus (2004, p.13) diz que,

O verdadeiro amante da música ama todas as suas manifestações antigas e modernas porque o seu parâmetro é sempre a qualidade. Quando entramos neste mundo fascinante, a música nos enriquece, a conveniência com ela nos torna melhor e sua compreensão nos ajuda a carregar as pesadas cargas que o homem civilizado tem sobre si.

A música como experiência cultural torna nossas vidas melhores, para poder conseguir entrar no mundo da arte. Desta forma, é de suma importância usar a música como instrumento para o nosso conhecimento, uma vez que passa por momentos significativos da vida e por diversas transformações sociais e culturais.

Na Grécia, o ensino da música era obrigatório. O filósofo grego da Antiguidade, Pitágoras de Samos, ensinava como os acordes musicais e as melodias possibilitavam reações no organismo humano. O filósofo evidenciou que a sequência correta de sons, se tocada musicalmente num instrumento, pode mudar padrões de comportamento. (BRÉSCIA, 2014).

Atualmente, existem diversas definições para música, mas, de forma geral, ela é uma linguagem de grande importância para o desenvolvimento harmonioso do ser humano.

E de forma irrefutável, foram os gregos que estabeleceram as bases para a cultura musical do Ocidente. Segundo Loureiro (2003, p.33):

A palavra música vem do grego *mousiké* e designava, juntamente com a poesia e a dança, a “arte das musas”. O ritmo denominador comum das três artes fundia-as numa só. Como nas demais civilizações antigas, os gregos atribuíam aos deuses sua música, definida como uma criação e expressão íntegra do espírito, um meio de alcançar a perfeição. Desde a infância eles aprendiam o canto como algo capaz de educar e civilizar. O músico era visto por eles como o guardião de uma ciência e de uma técnica, e seu saber e seu talento precisava ser desenvolvido pelo estudo e exercício. O reconhecimento do valor formativo da música fez com que surgissem, naquele país, as primeiras preocupações com a pedagogia da música. Assim, a música requer uma instrução que ultrapassa o caráter puramente estético; torna-se uma disciplina escolar, um objeto de mestria, proporciona a medida dos valores éticos, torna-se uma sabedoria.

Foi através do entusiasmo dos gregos pela música, que fez ser considerada uma arte, uma maneira de pensar e de ser. Sendo introduzida desde a infância para educar e civilizar. Assim, o músico era visto como o guardião de uma ciência e de uma técnica, e que precisavam ser desenvolvidos pelo estudo e pelo exercício.

Para os gregos, a educação era concebida como a relação harmoniosa entre corpo e mente e seu objetivo era preparar cidadãos para participar e usufruir dos benefícios da sociedade.

A Grécia Antiga criou um dos elementos mais importantes do pensamento musical: o raciocínio lógico, tal relacionamento da música com a matemática se deu por Pitágoras, que ampliou descobertas para a dimensão da acústica sonora. Nesse sentido, Loureiro (2003, p.35) afirma que,

O filósofo Platão, diz que a música pode introduzir no espírito do ser humano o sentido do ritmo e harmonia, pois uma pessoa corretamente educada na música, pelo fato de assimilar espiritualmente, sente desabrochar dentro de si, desde sua mocidade e numa fase ainda inconsciente do desenvolvimento, uma certeza infalível de satisfação pelo belo e de repugnância pelo feio. Além disso, a educação musical é vista por Platão como pré-requisito ao conhecimento filosófico, que sem a base da cultura musical ficaria flutuando no ar.

Desta forma, compreende-se que a música possibilita o desenvolvimento do senso crítico, reflexivo e ainda amplia a sensibilidade musical. Portanto, frente à abordagem significativa da educação musical e as perspectivas contribuições para uma educação plena de qualidade e de formação afetiva, emocional e intelectual, percebendo que a música proporciona o desenvolvimento interdisciplinar do aluno.

Na Idade Média (600 e 1.500 d.C.) a música teve uma importante influência da igreja, para o seu desenvolvimento e sua evolução, uma vez que os monges nos mosteiros depois dos gregos continuaram a desenvolver a teoria musical.

O Cristianismo revelou ao homem o mundo interior, modificando a visão de si mesmo. Assim, os Cristãos desenvolviam sua arte com vistas a externar seus sentimentos favorecidos pela introspecção religiosa. Segundo Loureiro (2003, p.38)

Os representantes da igreja católica prestavam um valoroso apoio à investigação e ao ensino musical [...] A schola cantorum criada e dirigida por São Gregório Magno, desenvolveu o ensino do canto como recurso de exaltação a paixão religiosa.

Esses cantos eram utilizados para transmitir os trechos da Bíblia de modo a elevar a espiritualidade dos fiéis. Era assim, concebida como atividade de oração e *espiritualidade*.

As músicas foram chamadas de Cantos Gregorianos, que expressavam a musicalidade ditada nos salmos da bíblia, como, os cânticos religiosos se diferenciavam pela suavidade, amplificando-se música popular, de expressão profana e moral. A música profana teve evidencia nesse período, satisfazendo a ligação da música erudita com a popular (BENNET, 1986).

A Renascença (Séc. XV e XVI) foi o período de grande desenvolvimento nas letras, ciências e artes, com destaque para os autores gregos e Romanos.

Um período de efervescência cultural, de explorações, de grande expressão religiosa e de descoberta do homem, que passou a ser o centro de todas as coisas.

Ocorreu a Reforma Protestante liderada por Martinho Lutero, que propunha uma irresistível participação dos fiéis e uma aproximação mais direta com Deus.

Com isso, a igreja católica conquista diversas medidas tendo em vistas atrair novas adaptações. Nesse instante é instruída a ordem dos jesuítas, que ao contrário das outras congregações religiosas, destinou-se ao ensino. Segundo Loureiro (2003, p.41):

Jesuítas criaram escolas destinadas à educação da juventude leiga. Seus colégios, primorosamente organizados, oferecendo uma educação nos moldes exigidos pela sociedade da época, formando o homem culto, o homem letrado, conhecedor dos clássicos e capaz de falar e escrever em latim, mas submisso ao rei e ao papa.

A música era o mais importante recurso empregado pelos Jesuítas no método da escolarização da mocidade europeia. No começo de seu vínculo com a escola, não tinha como preocupação do desenvolvimento do homem, estava mais unido às questões religiosas e políticas.

No Renascimento, diante dos avanços das técnicas musicais a música se tornou mais acessível às pessoas. Após a música renascentista, surgiu a música Barroca (Séc. XVII e primeira metade Séc. XVIII), período muito importante para o surgimento de diferentes estilos musicais, entre eles a orquestra e a ópera, a música era efetuada em espaços conhecidos e sendo respeitados pela população.

A importância da música no período da arte barroca era o despertar das emoções. Sendo mais sofisticada no que diz respeito à harmonia da música, o equilíbrio de expressão.

O Período Clássico (Séc. XVIII e o início do Séc. XIX) é o período da [música erudita ocidental](#), caracterizada pela clareza, simetria e equilíbrio.

O classicismo teve a presença marcante de vários grandes músicos, tendo como principais cantores e compositores Franz Joseph, Haydn, Iohannes Chrysostomus Wolfgangus, Theophilus Mozart e Ludwig Van Beethoven, que contribuíram com composições de sinfonias, Óperas, Sonatas para piano, Missas, Quartetos de cordas e peças para piano. De acordo com Miranda e Justus (2004, p. 56):

Os classicistas não pretendiam que a música fosse linguagem para cantar religião, o amor, o trabalho. Buscavam dar-lhes pureza total, a fim que mero ato de ouvi-la bastasse dar prazer. A perfeição da forma era o seu ideal total. Nesse período foi desenvolvida a sonata, a sinfonia, o concerto e o quarteto de cordas.

O que marcou a arte através da música neste período foram a delicadeza, a ornamentação, o preciosismo e o refinamento. O classicismo nomeava a música como uma arte popular e clássica, com uma prática harmoniosa e urbana, interessava principalmente em contentar os ouvintes.

O período clássico foi de muita importância para o desenvolvimento da história da música, foi marcado também devido o nascimento dos mais conceituados da música Mozart e Beethoven, este último que representa a transição do estilo clássico para o estilo romântico.

No século XIX surgiu o Romantismo como um instante de novos conhecimentos, por diversificada como a pintura e a literatura musical das quais os temas abordavam a liberdade. Conforme Deckert (2012, p.12):

O romantismo musical se estendeu aproximadamente de 1820 a 1900. Considerava que Beethoven, romântico, marcado pela liberdade de forma, pela valorização da inspiração ao romper com os cânones e normas do classicismo, deu início ao período e da expressividade das emoções, pelo resgate dos temas nacionais e canções folclóricas.



Nessa fase, o termo Romantismo surgiu para designar as novas ideias que passaram a prevalecer na literatura e na pintura, sendo, mais tarde, adotado pelos músicos para descrever um novo estilo musical. Este novo estilo possuía maior liberdade de forma e emoção mais intensa, através dos quais o músico confessava os sentimentos mais profundos. Visto que, no período romântico a música atingia a liberdade de diversidade, alcançava também grande predominância.

Segundo Miranda e Justus (2004, p.72), “O romantismo foi um movimento histórico que se desenvolveu na Alemanha atingindo outros países” Surge sobre a influência da revolução francesa, que causou grandes transformações inclusive no campo das artes. Assim, a música e a arte de modo geral procuravam se desligar da arte do passado.

Enquanto que no Classicismo existia uma grande preocupação pelo equilíbrio entre a estrutura formal e a expressividade, no Romantismo buscava-se uma maior liberdade da forma e uma expressão mais intensa dos sentimentos mais intensos, até mesmo dos sofrimentos.

Dentro de várias características da música romântica, os românticos desprezados de todas as formas de expressão, transmitiam sentimentos de amor expressando a frente do ser humano. O romantismo na música integra-se a obras em que a capacidade de fantasiar e, assim como a de imaginar respectivamente.

Essa linha histórica sobre a origem da música busca tornar a obra musical acessível ao maior número de pessoas, tornando-a importante meio para a compreensão dos processos históricos, de épocas e acontecimentos.

## **2.1 Música no Brasil**

No Brasil, a música começou inicialmente com as misturas de todos os povos europeus, africanos e indígenas, vindo com os colonizadores e escravos. A partir daí foram somando a história com as enormes variedades musicais, principalmente com a chegada dos portugueses ao Brasil, eles se espantaram como os indígenas se vestiam e como eles criavam as músicas: cantando, dançando e tocando as variedades de instrumentos (chocalhos, flautas, tambores).

A música brasileira tem misturas de vários elementos culturais, como os portugueses (europeia) as dos nativos (indígenas), e a dos escravos (africana).

Com a chegada dos padres que foram os primeiros professores de música no Brasil. Em 1549. No sul do Brasil, os Jesuítas ensinavam a religião católica, e música vocal e instrumental, criando após dez anos, a primeira orquestra de Guaranis. Segundo Loureiro (2003, p.40):

A educação preconizava por Lutero visava, basicamente, à catequese do povo. Em virtude de sua importância nos cultos religiosos, a música ocupa um lugar de destaque nas escolas protestantes. Nelas, as crianças aprendiam não só a cantar, mas recebiam noções de escrita musical.

Para os protestantes a igreja Católica apostólica Romana teve a conquista de diversas medidas tendo em vista reterem e atrair novas adaptações. Nesse instante a ordem dos jesuítas, que ao contrário das outras religiões, destinou-se a ensinar.

A maior das influências na construção da música erudita e popular no século XIX foi Portugal, porque introduziu a música instrumental, harmônica, a literatura musical e a boa parte das músicas cultivadas no país ao longo dos tempos.

No início do século XVIII a música erudita era praticada apenas na Bahia e Pernambuco, mas no final do século, aconteceu a grande transição dos elementos melódicos e ritmos africanos e começaram a dar música popular, um sonoridade tipicamente brasileira, que foi se espalhando por todo o país.

Alguns compositores introduziram um sabor na música nacional brasileira, com a variedade de ritmos e melodias como Brasílio Itiberê da Cunha, Luciano Gallet, e Alexandre Levy foram precursores dessa corrente musical. Heitor Vilas Lobo teve uma participação muito importante na vida musical do nosso Brasil, ele dono de uma inspiração enérgica e apaixonada ele modificou os elementos nacionais e estrangeiros, eruditos e populares.

A música do período moderno aos nossos dias passa pela evolução do homem político, social, econômico, proporcionando grandes mudanças e bem rápidas na música que por sinal trouxeram brilhantismo, variação e muita inspiração nas composições e arranjos musicais. Conforme Miranda e Justus (2004, p.96):

Surgiram também músicas muito avançadas para a época, refletindo a rápida mudança do homem nesse período. Por isso, muitas vezes somamos de maneiras estranha, pois rompem com todas as ideias tradicionais até então vistas. É uma música mais dissonante e com grandes variedades de estilos, apresentando muito ligadas à imagem, por causa do cinema. O século XX é o único da história da música que teve o privilégio de ouvir música de todos os períodos.

Atualmente, tem-se o privilégio de desfrutar sobre a história da música, passando por todos os períodos. Desta forma, através dos aparelhos tecnológicos como o rádio, a televisão, o cinema e os meios mais atuais das tecnologias e conseguimos relacionar com a música dos diversos períodos até aqui o atual presente. Assim, o século XX é marcado pela mistura complexa dos mais variados estilos e tendências musicais surgindo, assim o nascimento música popular que aparece, caracterizando e possibilitando a visão democrática e espiritual da música (MIRANDA e JUSTUS, 2004).

Nesse contexto, surgem compositores brasileiros que deram as contribuições assim como Antônio Carlos Gomes, Chiquinha Gonzaga, Ernesto Nazareth, Zequinha de Abreu, Heitor Villa Lobos entre outros. Na oportunidade ressaltamos os três que iniciou com a música brasileira Padre José Mauricio, Carlos Gomes e Villa Lobos (MIRANDA e JUSTUS, 2004).

Portanto, o período pós-moderno, caracterizou pela valorização das mudanças e adaptações do homem sobre influências sócio políticas que junto à música difundiram o desenvolvimento da arte e da cultura.

Atualmente é fácil estabelecer a história da música em fases específicas, sobretudo, quando se pretende tratar da história da música ocidental. Entretanto é necessário dizer que esse processo de desmembramento da história não é tão simples, mas a transição de uma época para outra é progressiva, vagarosa e com justaposição musical.

Assim, o surgimento da música toma destino ao longo do seu desenvolvimento e possibilita um enorme repertório de elaboração e exploração do mundo sonoro, transformando por meio do tempo e das modificações culturais e sociais.

## **CONCLUSÃO**

O professor ao perceber a importância dos elementos lúdicos para o desenvolvimento da criança adotará a música como elemento norteador da sua prática pedagógica.

A história da música além de ser fascinante é parte integrante da história da humanidade e, por isso, a musicalização em ambiente escolar não está para formar músicos profissionais. O aprendizado, através da música, favorece o desenvolvimento da criança e nela o gosto musical e o interesse em conhecer características da música como: ritmo, melodia, sons, harmonia e os diferentes estilos musicais.

Nessa perspectiva, refletir sobre a educação musical como prática de ensino das artes, proporciona não apenas saberes necessários à prática docente, mas também propõe uma educação que deve ser vivenciada, visando ao mesmo tempo o melhor desenvolvimento das aptidões e capacidades das crianças, visto que a educação é um meio de desenvolvimento social.

## REFERÊNCIAS

BENNETT, Roy. **Uma breve história da música**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, RJ, 1986.

DECKERT, Marta. **Educação musical: da teoria à prática na sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2012

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas, SP: Paripus, 2003

MIRANDA, Clarice; JUSTUS, Liana. **Formação de plateia em música**. São Paulo: Arx, 2004.

## **ARTIGO 6**

### **A PERCEPÇÃO AMBIENTAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES A UMA EDUCAÇÃO PARA SUSTENTABILIDADE**

ALENCAR, Aline Oliveira de<sup>1</sup>

#### **RESUMO**

A presente pesquisa busca auxiliar e ampliar a visão do espaço ao qual circundamos e analisar de forma mais concreta as ações humanas para com o ambiente natural, já que, a percepção do meio incentiva ao homem visualizar sentir e achar-se como parte integrante dele. Assim, as investigações procuram adentrar nas questões educativas, com o intuito de observar como um pensamento sustentável contribui para mensurar a capacidade de concepção apurada nas discussões que regem a

---

<sup>1</sup>Aline Oliveira de Alencar. Pós-graduanda do curso de Educação Ambiental e Sustentabilidade pelo Centro universitário Uninter.

sustentabilidade, visando angariar recursos e garantir que estes se perpetuem as gerações futuras. Neste sentido, as teorias mostradas no decorrer do trabalho revelam o quanto é imprescindível relatar fora e dentro das salas de aula os desafios postos pela educação sobre a preservação da natureza, objetivando o grau de evolução da biodiversidade e a proteção dos ecossistemas nos princípios vindouros, para que se desenvolva uma mutua relação entre homem/natureza e, está possa estabelecer o equilíbrio em nossa esfera.

**Palavras-chave:** Percepção Ambiental. Educação e Sustentabilidade.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo vem através da percepção ambiental, mostrar suas contribuições a uma educação para sustentabilidade, revelando quão tamanha é a importância de se preservar o meio ambiente, já que deste recinto regi a existência e mantêm-se a sobrevivência de todos os seres que o povoam, estabelecendo-o assim, a compreensão de cuidar dos recursos postos pela natureza com o intuito de resguardá-los as gerações vindouras.

Sendo assim, a pesquisa busca por meio de bibliografias e de forma qualitativa, explorar o ambiente, aguçando no campo das discussões que regem uma educação voltada a sustentabilidade, no intuito de avaliar percepção ambiental como um estudo que fundamenta a abrangência dos preceitos que vinculam o homem e o ambiente as suas expectativas de vida na biosfera.

Deste modo, o indivíduo sente em máxima ou mínima escala a obrigação de cuidar do ambiente a sua volta e, isso assegura a base para construção de um pensamento voltado as questões educativas, as quais atribuem a cada ser envolvido no processo de conscientização a respeito da qualidade de vida no planeta (SEGURA, 2001).

A finalidade do artigo em estudo é desenvolver a percepção humana sobre o ambiente circundante e estabelecer políticas volvidas à construção de uma sociedade vinculada as ações para consolidar práticas que facilite e reforce seus atos sobre as mudanças eficazes, que vão de encontro ao desenvolvimento de atividades associadas à sustentabilidade.

Embora sejam discutidos vários pontos sobre as ações que envolvem a natureza e, estas serem atuais, o texto procura mostrar que as civilizações humanas



vêm historicamente modificando o ambiente habitado de acordo com suas necessidades e anseios.

Certamente, “as respostas ou manifestações daí decorrentes são resultado das percepções (individuais e coletivas), dos processos cognitivos, julgamentos e expectativas de cada pessoa.” FERNANDES [et.al.] (*apud* NOVAIS e GUARIM NETO, 2014, p.02).

Em suma, a proposta do tema é identificar como o meio ambiente é percebido pelos que aqui residem; como suas atribuições favorecem para estabelecer uma educação volvida em um pensamento sustentável e estima-se que o estudo contribua para anular as barreiras que mensuram os desafios regidos a sustentabilidade.

## **A PERCEPÇÃO DO AMBIENTE**

Nessas últimas décadas, o mundo vem sofrendo inúmeros impactos ambientais, ocasionados pelo o acréscimo populacional e a dificuldade da humanidade em lidar com os recursos que estão sendo oferecidos na esfera global. E, sob a percepção imposta de se utilizar apenas o necessário, é que ela procura se estabilizar, resguardando-se para mover o futuro dos que se perpetuam.

Para Tuan (1980), a percepção do ambiente é como um espaço que induz a sucessão de vida favorece o desempenho das espécies e auxilia aos ambientes urbanos a proteger o espaço natural no qual este ciclo se estabiliza.

Especialistas no assunto citam que embora a sociedade se submeta aos avanços tecnológicos, ao ponto de utilizar de forma insustentável os recursos naturais, configurando apenas com as vantagens que do ambiente externar e, esquecendo-se que também é parte integrante do meio, é que, diante das ações impostas para sobrevivência, retoma a consciência de ser altamente dependente da natureza.

É notável que dos seres vivos existentes, os que mais atuam para o desgaste da matéria prima vigente é o homem. Ele apropria-se da matéria, extrai dela o necessário e descarta em seguida o que lhe foi atribuído ao seu sustento. Ignora muitas vezes o que da Terra retira e em outras ocasiões oferece ao planeta inúmeros fatores que contribuem para o seu desequilíbrio, como aquecimento global,

efeito estufa, poluição atmosférica, extinção, dentre outras causas que colaboram para o desaparecimento de fatores bióticos e abióticos nesta Esfera.

Por outro lado, recorre à concepção, já que a humanidade não se encontra como o centro da hierarquia, mas sim, como parte integrante do ambiente. E, esse entendimento dar-se pelo fato de avaliar sua necessidade em se adequar-se aos limites que a natureza favorece a sua existência, maior sustentabilidade.

Ferrara (1996), assegura que essas modificações de atitudes contradizem variavelmente as atuações do ambiente, ao alcance em que o homem externa seus contentamentos e descontentamentos ao envolver sua real influência mútua com meio vivente.

De fato, o ser humano pensa em sustentabilidade como uma forma de renovação do planeta. Porém, ao equilibrar suas ações no intuito de amenizar os efeitos ocasionados a esfera global, passa a impor metas para minimizar o caos e intensifica ideias que venha limitar o sofrimento estabelecido pelo uso inadequado dos recursos naturais.

Vale salientar que a natureza é o palco que aguça a atenção de muitos por sua exuberância, suas cores e por inspirar tranquilidade aos olhos de quem a aprecia. Por outro lado, é teatro de catástrofes e destruição, através da ganância de tantos outros que pelo seu mau uso favorece.

Segundo Fiori (2007), auxiliar nos estudos da percepção ambiental facilita o entendimento sobre as inter-relações entre o indivíduo e o meio ambiente, suas esperanças, expectativas, contentamentos e constrangimentos, obrigações e conduta, perante o recinto ao qual compartilha suas experiências. Assim, no decorrer do percurso, aos poucos o homem adquire o conhecimento necessário para poder discernir sobre suas ações e atuações a favor da natureza.

No entanto, se percebe o quanto é imprescindível trabalhar a “causa” e não apenas o “efeito”, já que vivemos em uma sociedade que busca inclinar a visão apenas para os estragos existentes, ocasionados exclusivamente pelo descontrole do consumo exacerbado.

Segundo Reigota (2007), a visualização do espaço vigente contribui para avaliar ações e atitudes, no intuito de minimizar os danos ocasionados pelo o desgaste desnecessário dos recursos pela natureza oferecidos.

No entanto, na medida em que o ser humano apropria-se desses conhecimentos, passa a valorizar a natureza como artifício fundamental para sua sobrevivência. Assim, enxerga com mais apressado e maior cautela, como se devem utilizar os recursos providos no ambiente circundante.

Todavia, a humanidade sempre permaneceu conectada a natureza e isso os torna parte complementar do meio vigente, de modo a tomar consciência ao desfrutar de forma equilibrada da matéria oferecida, evitando uma perda irreparável dos recursos disponível a todos os seres existentes (FERNANDES [et.al.], 2014).

Deste modo, ao estudar o Homem como o principal indicador dos distúrbios naturais, os retrata a adequá-lo racionalmente em seus pensamentos, formulando atitudes que visem à construção de um mundo ecologicamente sustentável, socialmente equitativo e solidário.

## **MEIO AMBIENTE E SUSTENTABILIDADE**

O ambiente é um espaço que agrega os fatores abióticos e os seres bióticos, fornecendo o equilíbrio necessário à sobrevivência das espécies existentes e garantindo a renovação dos ciclos biológicos que atuam para contínua manutenção de vida na esfera global.

No entanto, o que sustenta as diversas formas de vida existente no planeta é justamente a demanda de recursos que a natureza propicia e a capacidade desses seres se adaptarem as condições oferecidas pelo espaço habitado. Para Ferreira (2006), a palavra sustentar, expede a qualidades de continuar, conservável, o mais provavelmente abundante, permanecendo reconhecível a cada extenso momento.

A natureza, além de espalhar toda sua beleza e exuberância, propôs a cada ser vivo uma arquitetura de proteção, estabelecida por meio de suas cores no intuito de distorcer a visão dos que se acham mais espertos, dos seus formatos exóticos, para os que desconhecem as artimanhas que vida predestina e principalmente através da estatura apropriada unicamente para que cada forma existente se adapte ao meio, a fim de evitar uma suposta extinção.

No decorrer dos tempos, o número de espécimes vem aumentando aceleradamente e, a busca pelos recursos naturais teve que ser dobrada, os mais adaptados permaneciam, era a luta pela sobrevivência, uma maneira de se manter

vivo diante das condições oferecidas pelo meio. Parafraseando Meyer e El-Hani (2005, p.40):

Diante da limitação de recursos, aqueles seres com características que aumentam sua capacidade de explorar o ambiente no qual vivem tendem a sobreviver. [...] Assim, de uma geração a outra, a população se transformará; uma característica que favorece os indivíduos que a possuem, aumentando suas chances de sobrevivência e reprodução, será passada adiante com maior frequência do que uma característica que não ajuda na sobrevivência.

De fato, com o aumento de vida na terra, não implicaria em uma eliminação de matéria-prima vigorante, por outro lado, o uso inadequado da mesma, levaria a um declínio ou uma suposta redução desses recursos, o que provocaria a perda irreparável de muitas espécies em seus habitats naturais.

Por fim, a luta pela sobrevivência permanece constante e a busca por renovação dos recursos vem sendo avassaladora e, tudo isso se mantém como uma cadeia onde os degraus para a ascensão é estabelecida através das relações mantidas entre as espécies dentro e fora dos seus ecossistemas. Todavia, conservar o equilíbrio dinâmico de uma determinada cadeia trófica é encargo tanto de quem produz como de quem consome (MANZINI; VEZZOLI, 2002).

Deste modo, percebe-se que cada ser existente tem um papel de suma importância e colaborativo para manter seu desempenho, fortalecer o equilíbrio e o desenvolvimento ecológico do ambiente, a fim de perpetuar seus exemplares e garantir a sua carga hereditária, vida longa.

## **A SUSTENTABILIDADE COMO CAMPO DISCURSIVO**

Há anos nosso planeta pede socorro e inúmeras discussões sobre uma forma para reverter os desequilíbrios posto pela sociedade consumista, fez da palavra sustentabilidade uma expressão influente no que diz respeito às questões ambientais e ao desenvolvimento socioeconômico em sua amplitude.

Embora a Terra seja movida por catástrofes e a ação humana tenha descontrolado os ciclos que envolvem tal esfera, é notável que, ainda assim, uma pequena parte desta aglomeração humana, inclina seus pensamentos para mudanças e, estás apontam para sustentabilidade, atuando como uma porta aberta

que garantirá ao futuro, resultados a serem mensurados de médio a longo prazos, no que diz respeito ao Meio Ambiente.

No entanto, a palavra Sustentabilidade nos remete a desenvolver de forma consciente, o suficiente para atender as necessidades do presente sem afetar a aptidão das gerações vindouras de satisfazerem suas necessidades. E, quando o alvo discutido é desenvolvimento sustentável, torna-se complexo mensurar a atividade produzida, daquela a qual venha ser consumida (RIBEMBOIM, 1997).

Todavia, o que é sustentável atua como uma proposta que circunda diversas temáticas e, estas partem desde as ações volvidas em casa, até inúmeras forças sociais; aos hábitos de contextualizar e manter o conhecimento vivo sobre ler ao ponto de interpretar de forma clara e ampla, o que se estuda para que as discussões possam ser estabelecidas e o conteúdo possa ser absorvido de forma concreta.

Foucault 2001, afirma que toda corporação domina-se e escolhe o que pode ser dito em certo período, quem pode descrever e em que situações, como meio de infiltrar ou separar os riscos e prováveis agitações que daí possa ocorrer.

Entretanto, este paradigma incorporado às ações socioeconômicas permutam os questionamentos ambientais e isso se exterioriza ao uso racional dos recursos naturais. Deste modo, o crescimento exponencial de congressos e eventos com a premissa de discutir sobre a temática do que se é Sustentável, alarga as publicações sobre a captação de soluções que venham abarcar a “autos sustentabilidade” como um exemplar de sistema que tenha condições de se manter ou permanecer conservável.

De fato, este amplo campo presume um substrato acoplado de ideias correspondentes a um “futuro viável” para intensificar as inter-relações estabelecidas entre o homem, o meio e a natureza (LIMA, 2014). E, embora esta base se conceda de forma vaga, permite aguçar através de diversos paradidáticos o significado que melhor se enquadre e mantenha-se conectado ao desenvolvimento sustentável.

Em resumo, as discussões sobre a temática em questão sempre irá permanecer, isso porque a busca por melhoria no planeta é inesgotável e, é observável a ânsia em desenvolver programas que tendem a preservar e conserva o meio ambiente no intuito de promover uma cidadania, uma economia e uma ecologia sustentável.

## EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE

A educação é a base sólida que fórmula o ideal para desenvolvimento da aprendizagem e facilita a absorção de tudo o que se consegue manter renovado durante seu aprimoramento.

Muitos autores avaliam a sugestão de uma educação para a sustentabilidade e concordam que ela nasceu como uma experiência de ultrapassar algumas dificuldades expostas pela educação ambiental cometida nas escolas de diversos países da União Europeia, (JACOBI, 2003; SEGURA, 2001; SAUVÉ, 1997).

Tendo em vista que, é no âmbito escolar que se apropria as discussões e se estabelece um vínculo de aprendizagem que exterioriza as barreiras do conhecimento e facilita o entendimento sobre a proteção do ambiente vigente e compreensão de preservar os recursos favoráveis.

É na escola que o indivíduo passa a identificar os danos provocados pelo uso inadequado dos recursos da natureza e, na percepção de Souza (2000), as similaridades dentro e fora do ambiente escolar tornam-no conservador do meio, especialmente do meio escolar. Assim, percebe o ambiente e se enquadra como parte integrante do mesmo.

A escola é um espaço que vislumbra conhecimento e propicia a percepção de um mundo ao qual o ser pode adquirir responsabilidade e exercer o respeito através de um pensamento sustentável.

De acordo com Reigota (2007), Para que possamos realizar a educação ambiental, é necessário, antes de mais nada, conhecermos as concepções de meio ambiente das pessoas envolvidas na atividade. Sem dúvida, o ambiente escolar conecta o aluno a imagem, recria a informação adequada e estabelece a ele o compromisso de cuidar e preservar tal local.

Reigota (1995), ainda afirma que a educação ambiental se estabiliza quando o ser observa minuciosamente ao seu entorno e compreende de maneira cautelosa as formas de apreciar tal local, através da percepção de suas atitudes com o meio.

Desta forma, o âmbito escolar amplia os conhecimentos e possibilita uma visão aguçada em se tratando dos recursos que a natureza opera para satisfazer

seus gostos, no intuito de assim perceber que dela é retirada os benefícios que lhes garantem melhor qualidade de vida.

Quando se mantém a percepção do ambiente, o indivíduo adquire conhecimento do terreno observado, ganhando apoio para preservar e cuidar do recinto ao qual faz parte. Para Rosa (2000), perceber o ambiente vai além de sentir-se parte integrante deste, é compreender, enxergar e valorizar os recursos por ele oferecidos.

No entanto, se trabalha a percepção do ambiente, para manter o indivíduo conectado aos princípios que valorizam uma educação voltada a conscientizar o sujeito sobre o que se obtém da natureza e como prolongar sua estadia. Como afirma Quintas (2000, p.18):

Proporcione as condições necessárias para a produção e aquisição de conhecimentos e habilidades, e, que desenvolva atitudes, visando à participação individual e coletiva na gestão do uso de recursos ambientais e na concepção e aplicação das decisões que afetam a qualidade dos meios físico-natural e sociocultural.

De fato, o conhecimento sobre os impactos ao ambiente, facilita a aquisição do indivíduo em se manter responsável pelas ações impostas à natureza, diminuindo os efeitos por estes causados, auxiliando na construção de uma vida voltada a um pensamento sustentável.

Parafraseando Trigueiro (2003), a concepção do ambiente deve ser uma forma humanística de aprimoramento e conservação do meio, de modo que esta venha tornar os recursos pelo círculo mais acessíveis. Neste caso, a percepção do meio natural, interliga o homem a natureza e aprimora-o a conservar os recursos que desta lhe é imposta, para garantir sua existência e prolongar as vindouras.

Em suma, é imprescindível que o homem aproprie-se dos conhecimentos que os responsabiliza a incluir a natureza e sentir-se parte complementar do meio, no intuito de convencer a sociedade de suas ações perante o ambiente, motivando-o para construção evolutiva do pensamento socioambiental.



## **METODOLOGIA**

O método utilizado para pesquisa em estudo foi à pesquisa bibliográfica e qualitativa, tendo em vista que, a mesma deve ser realizada com base em fontes inovadoras que atue como subsídio, favorecendo o desempenho da temática em questão (MEDEIROS, 2008).

No que concerne à bibliografia a ser aplicada, está será elaborada por meio de fontes que tragam segurança aos argumentos apresentados, para tanto, será pesquisado em livros, trabalhos acadêmicos, sites dentre outras, informações que busquem alcançar os objetivos apresentados no decorrer da pesquisa (VERGARA, 2007). Desta maneira, esses teóricos ajudam a expandir o entendimento e a sintetizar a estruturação conceitual do tema em estudo.

Ressalva-se ainda, que as referências aqui adotadas partiram de cientistas renomados, especialistas na área em estudo, atuando na intenção de estabelecer proteção e objetividade ao trabalho em tese.

No entanto, a proposta da pesquisa é verificar o processo de amadurecimento e transformação do pensamento do indivíduo sobre suas ações para com o meio ambiente e, de que maneira a obtenção desses conhecimentos auxiliará ao homem a manter uma visão sustentável sobre utilizar de forma equilibrada os recursos que a natureza propicia.

## **CONCLUSÃO**

O presente trabalho tem como objetivo demonstrar as diversas formas de enxergar o ambiente a sua volta, no intuito de contornar suas ações para com o meio e estabelecer uma relação harmônica.

O foco de fundamental importância em estudo é divulgar o pensamento humano sobre a percepção ambiental associada à sustentabilidade. Já que na medida em que o homem toma conhecimento sobre a natureza ele sente-se parte integrante dela, aprecia e conforta a ideia de zelo pelo que lhes garante a existência.

Aprofundando-se ainda sobre as inúmeras discussões no campo do que venha ser a sustentabilidade e adentra-se nos numerosos desafios que rege a

educação para garantir ao meio ambiente o seu desenvolvimento de forma sustentável.

Entretanto, o estudo da percepção ambiental unida à sustentabilidade conecta o indivíduo as ações impostas ao meio vivente, trazendo para se valores em maior ou menor escala no intuito de garantir melhor qualidade de vida, angariando conhecimentos que os conduza a preservar o ambiente natural, indo de encontro a uma tomada de consciências sobre os impactos a este causado, buscando a compreensão de que a humanidade é totalmente dependente da natureza e cabe a ela e somente ela, ter o dever de conter-se sobre o ambiente e manter seu comportamento a certo nível de apropriação.

## REFERENCIAS

FERNANDES, R. S, [et. al.]. **Uso da percepção ambiental como instrumento de gestão em aplicações ligadas às áreas educacional, social e ambiental.** Disponível em: <[http://www.anppas.org.br/encontro\\_anual/encontro2/GT/GT10/roosevelt\\_fernandes.pdf](http://www.anppas.org.br/encontro_anual/encontro2/GT/GT10/roosevelt_fernandes.pdf)>. Acesso em: 22 mar. 2014.

FERRARA, L. D. A. **As cidades Ilegíveis -percepção ambiental e cidadania. Percepção ambiental:** a experiência brasileira. EdUFSCar, São Carlos, SP 1996.

FIORI, A. **A percepção ambiental como instrumento de programas de educação ambiental da Estação Ecológica de Jataí (Luiz Antônio, SP).** Tese de Doutorado – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar. 2007.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso.** São Paulo: Edições Loyola, 2001.

JACOBI, P. **Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade.** Cad. Pesqui., São Paulo, n. 118, mar. 2003 . Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 23 jun. 2014.

MANZINI, E. VEZZOLLI, C. **O desenvolvimento de produtos sustentáveis:** os requisitos ambientais dos produtos industriais. São Paulo: Edusp, 2002.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica:** a prática de fichamentos, resumos, resenhas. 2 ed. São Paulo: Atlas 2008.

MEYER, D e EL-HANI, C. **Evolução:** o sentido da biologia. São Paulo, UNESP, 2005.

NOVAIS, Ademária Moreira, NETO, Germano Guarim. **A percepção ambiental de estudantes da escola “Dr. José Rodrigues Fontes”, Cáceres, Mato Grosso.**

Disponível em: <[http://www.unioeste.br/prppg/mestrados/letras/revistas/travessias/ed\\_001/educacao/PERCEP%C7%C3O%20AMBIENTAL%20DE%20ESTUDANTES%20DA%20%20ESCOLA.pdf](http://www.unioeste.br/prppg/mestrados/letras/revistas/travessias/ed_001/educacao/PERCEP%C7%C3O%20AMBIENTAL%20DE%20ESTUDANTES%20DA%20%20ESCOLA.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2014.

QUINTAS, J. S. (org) – **Pensando e praticando a Educação Ambiental na Gestão do meio ambiente.** IBAMA. Brasília. 2000.

REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social.** 7ªed. São Paulo: Cortez. 2007.

\_\_\_\_\_. **Meio ambiente e representação social.** São Paulo: Cortez, 1995.

RIBEMBOIM, J. (org.) **Mudando os padrões de produção e consumo:** textos para o século XXI. Brasília, Ed. Ibama/MMA, 1997.

ROSA, L. G. **Educação Ambiental um caminho viável.** Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2000.

SAUVÉ, L. **Educação ambiental e desenvolvimento sustentável:** uma análise complexa. Revista de Educação Pública, vol 6, nº 010, jul-dez, Mato Grosso: UFMT, 1997.

SEGURA, D. S. B. **Educação ambiental na escola pública:** da curiosidade ingênua à consciência crítica. São Paulo: Annablume/FAPESP, 2001.

SOUZA, A. K. **A relação escola-comunidade e a conservação ambiental.** 89 fl. Monografia (Especialização em Educação Ambiental) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2000.

TRIGUEIRO, A. **Meio ambiente no século 21:** vinte e um especialistas falam da questão ambiental nas suas áreas de conhecimento. Sextante, Rio de Janeiro. 2003.

TUAN, Y. F. **Topofilia:** um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. New Jersey: Ed. DIFEL, 1980.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisas em administração.** 9. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

## ARTIGO 7

### AS DIFICULDADES DOS PAIS EM COMPREENDER O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

ALVES, Silvania Lucena<sup>1</sup>  
PEIXOTO, Maria de Fátima da Costa Cabral<sup>2</sup>

#### RESUMO

O presente artigo titulado s dificuldades dos pais em compreender o desenvolvimento infantil, objetiva-se refletir os fatores que contribuem com as dificuldades de compreensão por parte dos pais e professores no processo de escolaridade na Educação Infantil. Assim sendo, têm-se como metodologia enfatizando o tipo de estudo bibliográfico, usando-se a técnica de revisão bibliográfica, com os teóricos Cury (2003), Piaget (1980), Rousseau (1995), Tiba (2014) dentre outros, as possíveis possibilidades de intervenção através desse trabalho de pesquisa para ajudar de uma forma clara e precisa a pais e professores a mudarem sua maneira de intervir para o melhor desenvolvimento das crianças.

**Palavras-chave:** Crianças. Dificuldades. Desenvolvimento. Educação Infantil.

#### ABSTRACT

This article entitled Factors contributing to the difficulties of understanding by parents and teachers in the education process in the objective to early childhood education by the observations made during the course of the Full Degree in Education, which seeks to need to analyze the behavior of parents and teachers in relation to children as regards the difficulties of understanding about the process of teaching and learning in kindergarten. Therefore, there has as a methodology emphasizing the type of bibliographic study using the technique of literature review with theoretical Cury, Piaget Rousseau, Tiba among others all possible intervention possibilities

---

<sup>1</sup> E-mail: [Silvana.pb@hotmail.com](mailto:Silvana.pb@hotmail.com) Egressa do Curso de Pedagogia do Centro Educacional de Ensino Superior de Patos – CEESP das Faculdades Integradas de Patos.

<sup>2</sup> E-mail: [fatimakbral1@gmail.com](mailto:fatimakbral1@gmail.com) Professora Mestra do Curso de Pedagogia do Centro Educacional de Ensino Superior de Patos – CEESP das Faculdades Integradas de Patos.

through this research project to help a clearly and accurately to these parents and teachers to change their ways and act in the best development of these children.

**Keywords:** Children. Difficulties. Child education. Factors.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho de pesquisa científica pretende refletir os fatores que contribuem com as dificuldades de compreensão por parte dos pais e professores no processo de escolaridade na Educação Infantil. Para tanto, procura-se a partir dessa temática a pesquisar uma reflexão sobre a importância da participação ativa de ambos para um melhor desenvolvimento dessas crianças que sofrem com comportamentos inadequados de pais e professores.

Nessa perspectiva, observa-se no dia a dia da sala de aula como também em ambientes não escolares as dificuldades de compreensão que a maioria dos adultos enfrenta quanto ao processo de desenvolvimento da criança. A criança é um ser que tem ideias, opiniões, atitudes, comportamentos que muitas vezes não são respeitados. Nesse contexto, surge a necessidade de despertar nos pais e professores uma visão diferente que contemple o surgimento de ações que facilitem essa convivência.

O presente estudo é fruto de uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, tendo como método a revisão de literatura, que está embasado nos seguintes teóricos: Cury (2003), Piaget (1980), Rousseau (1995), Tiba (2014) dentre outros. Suas contribuições enriqueceram o estudo e favoreceram o desenvolvimento desse trabalho, haja vista a importância da teoria/prática para a formação e o convívio das pessoas em sociedade. Espera-se que este trabalho contribua para melhorar as dificuldades de compreensão por parte dos pais e professores no processo de escolaridade na Educação Infantil, para que se tenha um mundo com crianças mais felizes.

## 2 O DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA E EMOCIONAL

Diante dos desafios no século XXI, ser pai ou mãe não é uma tarefa fácil. Certamente, nos séculos ou décadas passadas tinham-se menos trabalho em criar e

educar filhos. O que se percebe é que diferentemente dos tempos contemporâneos, o primordial para ser um bom pai era dar um teto e comida na mesa aos seus filhos.

É perceptível que essa nova geração requer bem mais que isso para sobreviver, mediante a toda essa transformação, observa-se as dificuldades de compreender o desenvolvimento infantil por parte dos pais.

Nota-se com isso, que é preciso conhecer a infância como afirma, Rousseau (1995, p.6):

Não se conhece a infância: com as falsas ideias que dela temos, quanto mais longe vamos, mais nos extraviamos. Os mais sábios apegam-se ao que importa que saibam os homens, sem considerar que as crianças se acham em estado de aprender. Eles procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que esta é, antes de ser homem.

Assim, pode-se observar que na geração existe uma dicotomia, pois só amar não é o suficiente, necessita-se que pais adquiram comportamentos que imponham limites, normas, repassando valores morais e disciplina, adquirindo assim meios que os ajude a enfrentarem tais dificuldades de uma maneira compreensiva, proporcionando, por conseguinte, uma melhor relação com seus filhos. Ainda de acordo com Rousseau (1995, p.9),

[...] um homem abandonado a si mesmo, desde o nascimento, entre os demais, seria o mais desfigurado de todos. Os preconceitos, a autoridade, a necessidade, o exemplo, todas as instituições sociais em que nos achamos submersos abafariam nele e nada poriam no lugar dela.

Com isso, entende-se que os pais tentam transmitir aos filhos os métodos pelos os quais foram criados e educados, geralmente com muitas regras e conselhos que fielmente eram absorvidos e reproduzidos pelos mesmos, que não contestavam a vontade dos pais, embora que muitas vezes discordassem, construindo assim uma relação que talvez faltasse um pouco de afetividade, porém o respeito era indispensável. Conforme afirmam Varma e Williams (1976, p.138) “A coerção adulta, mais uma vez, é o vilão da peça”. Ao reconhecer que a justiça imanente tende a desaparecer, quando a criança percebe a relatividade da justiça adulta, adquire uma atitude de cooperação, em vez de adquirir uma atitude de subserviência.

O que se observa hoje, é que essas teorias não funcionam mais com essas crianças, criando-se conflitos e confusões, levando os pais a se desesperarem a procura de soluções que amenizem essas situações traumatizantes para ambos, e assim conseguem transformar essa relação com seus filhos, disciplinando-os, mas sem maltratar. Entretanto, muitas vezes perdendo totalmente o controle da situação chegam ao extremo de agredi-los psicologicamente e fisicamente. “Muitos pais falam coisas maravilhosas para suas crianças, mas têm péssimas reações na frente delas: são intolerantes, agressivos, parciais, dissimulados”. Com o tempo, cria-se um abismo emocional entre pais e filhos” (CURY, 2003 p.15).

É necessário que não se queira exigir de um filho comportamentos pelos os quais os pais infringem, despertando revoltas e pouca compreensão por parte das crianças, que mesmo pequenas conseguem distinguir muito bem certas atitudes dos adultos, despertando sentimentos que ainda não são capazes de lidar e que futuramente irão trazer muitas consequências. Relacionado a esse tema Gikovate (2001, p.44), afirma:

Cabe aos pais também serem claros em manifestar o que esperam de seus filhos, quais as condutas que aprovam e as que desaprovam. Assim a criança vai aprendendo a distinguir entre elas e deverá optar pelas primeiras, porque não se sentirá feliz e nem segura caso perca o afeto deles.

As crianças são muito vulneráveis, e se sensibilizam facilmente, é necessário, saber, entendê-las, buscando-se controlar suas agressividades, impulsos, respeitando-as como sujeitos que são, respeitando atitudes, comportamentos e a individualidade de cada um. Como relata Tiba (2014, p.29):

A infância funciona como uma socialização familiar e comunitária, em que a criança apreende valores, é alfabetizada e prática noções de convivência com as pessoas da família e os conhecidos. A ida a escola é fundamental para sua socialização – um novo ambiente escolhido pelos pais no qual a criança se expande.

Dessa forma, a escola tem um papel fundamental nesse processo de formação da criança, não excluindo a responsabilidade da família, mas é necessária uma parceria na qual se leve em consideração requisitos que venham priorizar o bem estar das mesmas.



Percebe-se que as crianças possuem uma sensibilidade bastante aguçada, também não conseguem esconder nem controlar seus sentimentos e atitudes, mas é preciso atenção ao analisar atitudes agitadas, choros sem motivo aparente e queda no rendimento escolar. De acordo com Rousseau (1995, p.11):

Cada um de nós é, portanto formado por três espécies de mestres. O aluno em quem as diversas lições desses mestres se contrariam é mal educado e nunca estará de acordo consigo mesmo; aquele em que todas visam os mesmos pontos e tendem para os mesmos fins, vai sozinho ao seu objetivo e vive em consequência. Somente esse é bem educado.

Assim sendo, é preciso entender que as crianças necessitam de orientação desde o princípio para desenvolverem essa visão em saber distinguir, o que é certo ou errado em suas vidas, nesse contexto a participação de pais e mestres é de extrema importância como afirma Rousseau (1995, p.11):

Ora, dessas três educações diferentes a da natureza não depende de nós; a das coisas só em certos pontos depende. A dos homens é a única de que somos realmente senhores e ainda assim só o somos por suposição, pois quem pode esperar dirigir inteiramente as palavras e as ações de todos os que cercam uma criança?

Nessa perspectiva, é válido ressaltar que o desenvolvimento da criança, está interligado diretamente com as pessoas que as cercam, pois, é da natureza humana recriar comportamentos, desde que esses não comprometam sua vivência.

Portanto, a sala de aula será um dos primeiros ambientes a refletir essas mudanças de comportamento, depois da convivência familiar, caberá ao professor ter uma visão ampla de observação, para se preciso for entrar em contato com os pais para juntos analisar a situação e chegar a um consenso que favoreça a criança. Pois essa parceria entre professor e pais resultará em medidas que ajudarão a esse filho ou a esse aluno a superar essas dificuldades de comportamento.

## **2.1 Os pais e as dificuldades de compreensão dos problemas de comportamento infantil**

São amplas as discussões sobre a forma de como os pais enfrentam dificuldades em relação aos comportamentos de seus filhos. Quando se especifica o comportamento infantil difunde-se consideravelmente esse tema. O fato é que a

maioria das teorias utilizadas nessa tentativa de controle, não concebe que existe todo um contexto interno da vida dessa criança. Diante dessa realidade, Brasil (1998, p.21) destaca que,

Boa parte das crianças pequenas brasileiras enfrenta um cotidiano bastante adverso que as conduz desde muito cedo a precárias condições de vida e ao trabalho infantil, ao abuso e exploração por parte de adultos. Outras crianças são protegidas de todas as maneiras, recebendo de suas famílias e da sociedade em geral todos os cuidados necessários ao seu desenvolvimento. Essa dualidade revela a contradição e conflito de uma sociedade que não resolveu ainda as grandes desigualdades sociais presentes no cotidiano.

Desse modo, é preciso que se entenda esse perfil diferenciado, a qual cada criança estar inserida nessa sociedade, pois certamente cada uma apresentará um comportamento que confirmará o seu cotidiano.

Para Machado (2002, p.63), o conflito entre a programação de tempo de uma criança e a dos adultos que lidam com ela é muitas vezes uma zona de atrito. “A maioria dos pais passa o dia trabalhando, envolvidos com tarefas de casa, com compras. [...] A criança anda sem rumo”. Às vezes o que a mesma procura evidenciar através de comportamentos que não são compreendidos por seus pais é apenas um pouco de atenção diante dessa realidade. Nesse sentido, Machado (2002, p.69) continua afirmando:

Argumentar é o melhor método para se desenvolver disciplina, respeitando a gradativa independência da criança. Mas isso exige paciência dos pais e professores. Na maioria das vezes, conversar apenas uma vez não basta. As mesmas situações podem repetir-se várias vezes. Isso não quer dizer que essa atitude não adianta, apenas que é preciso conversar muitas vezes com ela, dar muitas explicações para que, aos poucos, compreenda os limites e ensinamentos dos adultos.

Nota-se com isso, que o diálogo é uma das alternativas, que dará um melhor resultado para a maneira de se tentar resolver as dificuldades de compreensão dos problemas de comportamento infantil. É preciso compreender que a criança se encontra em desenvolvimento e tem muita curiosidade. Assim sendo, comenta Rousseau (1995, p.44):

Ela quer meter a mão em tudo, tudo manejar: não contrarieis essa inquietação; ela lhe sugere um aprendizado muito necessário. Assim é que

ela aprende a sentir o calor, o frio, a dureza, a moleza, o peso, a leveza dos corpos, a julgar de seu tamanho, de sua forma e de todas as suas qualidades sensíveis, a olhando, apalpando, ouvindo e principalmente comparando a vista ao tato, estimando pelo olhar a sensação que provocariam em seus dedos.

Para tanto, o autor relata a necessidade que a criança tem de descobertas, é de sua naturalidade humana, a inquietação e o desejo de fazer novas experiências, isso é característico da mesma, cabendo aos pais deixá-la desenvolver sem aflição todos esses anseios.

Diante dos conflitos comportamentais, é preciso compreender o contexto histórico da educação dos filhos, como destaca Tiba (1996, p.17):

Pois bem, a primeira geração educou seus filhos de maneira patriarcal, com autoridade vertical — o pai no ápice e os filhos na base. Esta era obrigada a cumprir tudo o que o ápice determinava. Com isso, a segunda geração foi massacrada pelo autoritarismo dos pais, e decidiu refutar esse sistema educacional na educação dos próprios filhos. Na tentativa de proporcionar a eles o que nunca tiveram, os pais da segunda geração acabaram caindo no extremo oposto da primeira: a permissividade.

Sendo assim, entende-se que houve uma mudança de comportamento por parte dos pais, e de certa forma uma inversão de valores, no entanto cabe aos mesmos administrar esses novos modelos contemporâneos de educador familiar de uma forma que se consiga impor limites, mas respeitando as particularidades do ser em questão.

Um dos maiores erros que os pais cometem é querer fazer todas as vontades dos filhos, achando assim que perderão seu amor se assim não o fizerem, e essa é uma das maiores dificuldades de compreensão dos problemas de comportamento infantil provocado pelos pais. Como afirma Rousseau (1995, p.48),

Quando a criança estende a mão com esforço sem nada dizer, ela pensa alcançar o objeto, por quanto não calcula a distância; engana-se; mas quando se queixa e grita estendendo a mão, não mais se engana a cerca da distância, ordena ao objeto de se aproximar ou a vós de trazê-lo. No primeiro caso, levei-a ao objeto devagar e a passos miúdos; no segundo, fingi que não a entendeis: quanto mais gritar menos deve ouvi-la. Cumpre acostuma-la desde cedo a não comandar nem aos homens, por não ser senhor deles, nem nas coisas que não a entendem. Assim, quando uma criança deseja alguma coisa que vê e que queremos dar-lhes, é melhor conduzi-la ao objeto que trazê-lo a ela: dessa prática ela tira uma conclusão que é de sua idade, e não há outro meio de sugerir-lha.

De acordo com o autor supracitado, que viveu nos meados da segunda metade do século XVIII, já se havia uma preocupação em se orientar as crianças para que não desenvolvessem o hábito de manipular os pais com suas vontades e caprichos. Assim, eram educadas de uma maneira que conseguissem refletir e ver que não teriam tudo nas mãos, e sim, que teriam que se esforçar para alcançarem seus objetivos, mesmo na infância. Nesse sentido, pode-se perceber que o modo de viver dos pais a quase quatro séculos atrás, eram diferentes dos dias atuais, e estes que conseguiam levar essa educação adiante. Diante dos comportamentos dos filhos, afirma Machado (2002, p.27):

Os pais e educadores apresentam-se desorientados e inquietos frente a alguns comportamentos. Inúmeras crianças podem dar mostras de sintomas de perturbação afetiva. Sintomas como a agressividade extrema, medos e impulsos súbitos só são sinais de uma perturbação afetiva se forem muito especuladores ou muito frequentes. Mas é preciso cuidado para não deixar a ligação com a criança faça com que pais e educadores exagerem na significação de um sintoma.

As crianças possuem um grande poder de persuadir seus pais, utilizando-se dos mais variáveis métodos possíveis, por isso é de suma importância que os mesmos vivam em constante aperfeiçoamento do comportamento de seus filhos, para assim, poder distinguir uma real situação de problema de um imaginário. Porém sempre respeitando seu universo infantil, como seus medos, impulsos frequentes, mudança de humor, com uma relação afetiva e compreensiva.

Diante dessas dificuldades, cresce a cada dia o estresse infantil como defende Teodoro (2013), que o estresse, atinge cada vez mais as crianças modernas. As alternativas encontradas pelos pais para preencher a vida dos filhos, acaba sufocando-os de certa maneira que as atividades que realmente relaxam acabam sendo esquecidas e a maioria das crianças prefere brincar com bolas, bolinhas de gude, correr, andar de bicicleta do que ficar presa dentro de casa em frente a um computador para passar o tempo.

No entanto, essas brincadeiras são esquecidas pelos pais que acabam aprisionando seus filhos dentro da própria casa e mesmo assim exigem comportamentos dos mesmos como tranquilidade e obediência, esquecendo-se que se trata de crianças que necessitam de externar as energias acumuladas no

decorrer do dia. Criando-se assim conflitos e dificuldades familiares que poderiam ser evitados diante de uma mudança de comportamento dos próprios pais. Como relata Piaget (*apud* DUARTE, 2006, p.275):

Na criança, os resultados da coerção social aparecem bem mais claramente do que em nós. A criança não sofre, é verdade, a coerção de todo o grupo e só conhece a de alguns adultos, de seus pais e de seus professores. Mas o prestígio intelectual e moral deles é tal a seus olhos que ela acredita com docilidade em tudo o que emana deles. A escola tradicional repousa quase que inteiramente sobre esse mecanismo, a escola na qual a criança não age espontaneamente, mas onde ela depende de um ponto de vista superior que se impõe a ela de fora. Podemos supor que esse hábito adquirido em classe de repetir e obedecer, de dobra-se sem refletir às opiniões morais e intelectuais dos grandes, que faz com que tenhamos tanto trabalho, uma vez adultos, para nos livrarmos das coações que os grupos impõem á nossa irreflexão.

Por essa razão, observa-se que comportamentos abusivos como intimidar ou pressionar tornam-se desnecessários levando-se em consideração o grau de complicações que práticas como essas inibem todo um processo de construção moral, intelectual e afetiva das crianças, provocando frustrações que na maioria dos casos não conseguem ser superadas, inclusive quando se alcança a idade adulta. Para que isso não ocorra Machado (2002, p. 50) defende:

É preciso lembrar que não se pode controlar os impulsos agressivos infantis com o uso da agressividade adulta. Pais que usam “palmadas” como únicos corretivos das atitudes agressivas dos filhos apenas querem justificar, por vezes, sua compulsão repetindo os erros cometidos por seus pais. Essa atitude, quando muito, reprimirá, naquele momento, a conduta agressiva da criança, mas nunca irá corrigi-la em suas origens. A verdade é que não se pode eliminar um mal cometendo outro maior ainda. A agressão gera agressão. Bater numa criança lhe provoca mais raiva ainda.

Percebe-se que a compreensão por parte dos pais é de extrema importância para o desenvolvimento emocional, afetivo e moral de crianças que quando não bem compreendidas revelam-se adultos, frustrados e irresponsáveis. Desse modo, a prática de atitudes de compreender e ensiná-las com atitudes que favoreçam esse entendimento, fazendo-as se sentirem amadas e respeitadas será propulsora para alcançar um desenvolvimento maduro e adequado das crianças. Nessa perspectiva, afirma Gikovate (2001, p.19):

[...] crianças tendem a desenvolver tolerância a frustrações por volta dos 6-7 anos. Ao percebermos que algumas demonstram mais dificuldade em lidar com contrariedades, é exatamente sobre elas que deverá recair nossa atenção, forçando mais e mais para que aprendam a ultrapassar sua limitação. Qualquer condescendência por parte de pais e educadores trará consequências dramáticas [...].

Nesse sentido, compreende-se que as crianças passam por fases, mas que, limites precisam ser estabelecidos, pois extintos necessitam de controle moral e emocional, deixar uma criança fazer o que quer só para satisfazer seus desejos, não contribui em nada para a sua formação, no entanto, exige-se dos pais uma postura baseada em métodos que mostre as mesmas que é preciso cumprir-se regras para quando adultas tornem-se responsáveis.

### **2.3 Os adultos e o comportamento infantil: alguns conflitos**

A relação familiar entre adultos e crianças, deve promover uma interação que favoreça condições necessárias para o desenvolvimento cognitivo e emocional do ser humano. Dessa forma, é importante refletir o tipo de relacionamento dos pais para com os filhos. Como apresenta Teodoro (2013, p.98):

Alguns estudos revelam que o tipo de relacionamento familiar interfere nos padrões de agressão da criança. Pais que são mais punitivos e que rejeitam a criança têm filhos mais agressivos. Já os pais que conseguem ter uma relação mais saudável, acabam levando os filhos a serem mais tranquilos.

Vê-se que, os adultos têm por obrigação tentar entender o desenvolvimento infantil, pois comportamentos agressivos da criança não devem ser interpretados como maldosos, ela precisa de uma orientação firme e afetuosa, onde consiga conviver com seus instintos, sendo trabalhados com muita paciência e aceitação por parte dos adultos. Assim pode-se perceber que, o desenvolvimento da criança depende de fatores que qualificam o ambiente a qual está inserida. Segundo Piaget (*apud* DUARTE 2006, p.33):

[...] por essa razão evidente que para que uma transmissão seja possível entre o adulto e a criança ou entre o meio social e a criança educada, é necessário haver assimilação pela criança do que lhe procuram inculcar do exterior. Ora, uma assimilação é sempre condicionada pelas leis desse desenvolvimento parcialmente espontâneo [...].

Nessa perspectiva, a criança necessita absorver de uma maneira natural e simples os ensinamentos que seus pais são incumbidos de repassá-los, usando de exercícios cotidianos que favoreçam esse entendimento de uma forma compreensiva e carinhosa para, a partir daí se alcance os objetivos.

Desta forma, entende-se que a compreensão, ajuda no desenvolvimento da criança, aliados a sentimentos de amor e alegria. Piaget (*apud* Munari, 2010, p.21):

[...] a lei psicológica mais elementar: nenhum ser humano gosta que lhe deem lições, e dos mestres menos ainda. Faz tempo que os psicólogos bem sabem que, para os mestres e os administradores serem ouvidos não devem dar a impressão de estar recorrendo a doutrinas psicológicas, mas devem dar a entender que estão apelando, simplesmente, ao senso comum.

É natural do ser humano não funcionar sobre algum tipo de pressão seja ela física ou psicológica, e com crianças não se define diferente, quanto mais se procura ensiná-las dando-lhes, autonomia para fazerem suas próprias descobertas, passando segurança, incentivando e aceitando suas falas, mas chance de crescerem convictas de sua personalidade bem formada.

Desta forma, rever valores a respeito de educação é fundamental, pois a mesma exerce um papel de muita seriedade condizente com a realidade vivida do ser humano. Munari (2010, p.45):

Acreditamos que sim, mas sob a condição de partirmos primeiramente da própria criança e de aclarar a pedagogia moral por meio da psicologia da moral infantil. Quaisquer que sejam os fins que se proponha alcançar, quaisquer que sejam as técnicas que se decida adotar e quaisquer que sejam os domínios sob os quais se aplique essas técnicas, a questão primordial é a de saber quais são as disponibilidades da criança.

Desse modo, os adultos que tem dificuldades na compreensão infantil e por isso acontece tais conflitos, necessitam ter a capacidade de enxergar a criança como ser único que é respeitando suas atitudes infantis numa perspectiva que será uma fase a qual todos se submetem levando-se em consideração todo o conhecimento adquirido nas vivências pessoais, culturais e morais.

A criança vive em constante interação, seja escolar, familiar ou em qualquer ambiente que frequente. Assim vale ressaltar a importância de se pensar antes de



agir, evitando-se futuros problemas psicológicos. Assim, como apresenta Rousseau (1995, p.49),

Em crescendo, adquirimos força, tornamo-nos menos inquietos, menos trêfegos, fechamo-nos mais em nós mesmos. A alma e o corpo põem-se, por assim dizer, em equilíbrio, e a natureza não nos pede mais do que o movimento necessário a nossa conservação. Mas o desejo de mandar não se extingue com a necessidade que o fez surgir; o domínio desperta e satisfaz o amor próprio e o hábito o fortalece. Assim a fantasia sucede a necessidade, assim começam a arraigarem-se os preconceitos da opinião.

Dessa forma, quando a criança adquire essa maturidade de maneira justa e compreensiva, conseqüentemente, tornam-se adulto, capaz de lidar com dificuldades e aprende a solucionar conflitos que sem essa formação adquirida na infância através de pessoas que foram preparadas para lidar com este processo de vivência e convivência entre ambos não seria possível.

### 3 CONCLUSÃO

O presente estudo procurou mostrar por meio de pesquisas teóricas que a compreensão por parte dos pais e professores no processo de escolaridade na educação infantil é de extrema importância para o desenvolvimento emocional, afetivo e moral de crianças que quando não bem compreendidas revelam-se adultos, frustrados e irresponsáveis.

Desse modo, pela prática de atitudes de compreender e ensiná-las com metodologias que favoreçam esse entendimento, fazendo-as se sentirem amadas e respeitadas será mais fácil alcançar um desenvolvimento maduro e adequado das crianças.

### REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. 1v. Brasília. MEC/SEF, 1998.

CURY, Augusto Jorge: **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro, RJ: Sextante, 2003.

DUARTE, Newton. **Vigotshi e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2006.

GIKOVATE, Flávio. **A arte de educar**. Curitiba: Nova Didática, 2001.

MACHADO, Patrícia Brum. **Comportamento infantil: estabelecendo limites**. Porto Alegre: Artmed 2002.

MUNARI, Alberto. **Jean Piaget**. Recife: Editora Massangana, 2010.

ROUSSEAU, Jean Jacques: **Emílio; ou, da educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

TEODORO, Wagner Luiz Garcia; **O desenvolvimento infantil de 0 a 6 e a vida pré-escolar**. Uberlândia, 2013.

TIBA, Içami; **Adolescentes: quem ama educa**. São Paulo: Integrare Editora, 2014.

\_\_\_\_\_, **Disciplina: limite na medida certa**. São Paulo: Editora Gente, 1996.

VARMA e WILLIAMS (Orgs.), **Piaget: psicologia e educação**. São Paulo: Editora Cultrix, 1976.

## ARTIGO 8

### CARACTERIZAÇÃO DO ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

MENDONSA, Vagner Veras<sup>1</sup>

PEIXOTO, Maria de Fátima Costa Cabral <sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Email: [vagnerveras12@gmail.com](mailto:vagnerveras12@gmail.com); Aluno do Curso de Pedagogia do Centro Educacional de Ensino Superior de Patos [CEESP]. Faculdades Integradas de Patos.

## RESUMO

O presente artigo intitulado “Caracterização do Ensino de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” tem como objetivo analisar as reformulações que a disciplina sofreu durante vários anos. Justifica-se a necessidade de estudar a trajetória da disciplina de Ciências Naturais na perspectiva histórica levando em consideração as concepções de ensino, os objetivos, os conteúdos da disciplina e seu papel diante do processo de ensino e aprendizagem, refletindo a construção do senso crítico do aluno diante da sociedade que busca cada vez mais o desenvolvimento científico e tecnológico. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa, tendo como método a revisão de literatura, baseada em livros e artigos científicos que trazem discussões teóricas sobre a temática. Assim, a pesquisa foi desenvolvida de maneira descritiva, com o cunho de observar e analisar o pensamento de pesquisadores que evidenciem a importância do ensino de Ciências Naturais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, utilizando autores que trazem discussões teóricas entre eles: Brasil (2001), Ceará (2000), e Vasconcelos (2000). A partir das contribuições dos autores conclui-se assim que a disciplina de Ciências Naturais é necessária no tocante à formação do educando, surgindo a necessidade de despertar o espírito investigativo e pesquisador, diante da prática metodológica que trabalha de maneira holística o cidadão pensante.

**Palavras-chave:** Ensino de Ciências. Contexto sociohistórico. Ensino e Aprendizagem. Ensino Fundamental.

## ABSTRACT

This article entitled "Characterization of Science Teaching in Primary Education Years Initials" aims to discuss the social historical context, analyzing positively reformulations that discipline has suffered for several years. Justifies the need to study history of the discipline of Natural Sciences in historical perspective taking into account the teaching concepts, objectives and contents of the subject and their role in the process of teaching and learning, reflecting the construction of critical thinking student to society that seeks increasingly scientific and technological development. This is a bibliographic and qualitative research with the literature review method of, based on books and scientific articles with theoretical discussions on the subject. The principle was made of the literature after reading the BOOK REPORT was held to highlight relevant points to be included in this work. Thus, the research was conducted descriptively, with the nature to observe and analyze the thinking of researchers that demonstrate the importance of Natural Science Teaching in Elementary School Years Initials. Brasil (2001), Ceará (2000), Demo (1995) e Vasconcelos (2000). From the contributions of the authors concluded as soon as the discipline of Natural Sciences is required with respect to elementary education, resulting in the need to awaken the spirit and investigative researcher on the methodological practice that works holistically thinking citizen.

---

<sup>1</sup> Email: fatimakbral1@gmail.com; Professora Mestra do Curso de Licenciatura do Centro Educacional de Ensino Superior de Patos [CEESP]. Faculdades Integradas de Patos.

**Keywords:** Science teaching; Context historical partner; Teaching and learning; Elementary School.

## 1 INTRODUÇÃO

A formação de um cidadão crítico em meio à sociedade moderna exige cada vez mais a busca pelo conhecimento científico e tecnológico. Diante desse contexto o Ensino de Ciências assume o papel de colaborar no tocante a compreensão do mundo e suas transformações situando o ser humano como indivíduo que participa de maneira integrante no universo.

As Ciências Naturais com suas linguagens, métodos e conteúdos próprios tem por objetivo de promover a formação integral da criança desde a escolarização nos Anos Iniciais, promovendo a construção de um ser pensante e atuante na sociedade, diante de um ensino que promova a aprendizagem sólida.

O presente trabalho de pesquisa científica pretende discutir a “Caracterização do Ensino de Ciências nos Anos iniciais do Ensino Fundamental”. Assim, a partir dessa temática busca-se uma reflexão sobre a importância do ensino de ciências com suas práticas metodológicas. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa, tendo como método a revisão de literatura, utilizando autores que trazem discussões teóricas entre eles: Brasil (2001), Ceará (2000), Demo (1995) e Vasconcelos (2000).

Partindo desse pressuposto, justifica-se a necessidade de enfatizar diferentes abordagens de ensino que compreendem a formação do educando em diferentes âmbitos da sociedade, compreendendo que este estudo pode ampliar novos conhecimentos, servindo como importante colaborador na formação de futuros educadores.

Para chegar aos resultados esperados, o artigo foi constituído em três seções, buscando caracterizar de forma sucinta a disciplina de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A primeira seção aborda as Concepções de ensino da Disciplina. Na segunda seção, aborda-se o contexto Sócio histórico. E por fim, a terceira seção, aborda-se os objetivos, conteúdos e o papel da disciplina no processo de ensino aprendizagem.

## 2 CONCEPÇÕES DO ENSINO DE CIÊNCIAS

A formação de um cidadão crítico na sociedade requer instrução do conhecimento científico e tecnológico, que a cada século vem ganhando mais valorização, diante do universo que preza pela descoberta científica, a fim de minimizar problemas que a sociedade globalizada enfrenta.

É necessária antes de tudo, uma reflexão sobre o termo ciência e sua definição, para entender seu papel primordial vinculado ao conhecimento científico. A ciência é concebida como uma maravilhosa criação do homem conferindo satisfação intelectual diante de suas explicações, porém não podemos ter como verdades absolutas, pois seus conhecimentos são parciais e relativos.

Assim sendo, deve-se ter em mente a ciência como uma forma de contribuição que controle e prenuncie das transformações que acontecem na natureza numa convivência harmônica pensando na cultura atual, tomando uma postura mais holística que considere por inteiro o ser humano com seus aspectos históricos apresentando dimensões que se fazem presentes na sociedade por meio das posturas éticas e políticas.

Por muito tempo era discutido o olhar da ciência sobre o indivíduo sem que seja percebido o comprometimento ético da ciência, que viabilizava a solução de vários problemas que eram percebidos no cotidiano das pessoas.

Diante disso, não se pode negar a total coerência entre ciência e educação, e suas respectivas funções. Segundo Schnetzler (2002), através da educação formal, os estudantes têm seus primeiros contatos com a ciência, havendo correlação com as disciplinas que priorizam a investigação e a pesquisa.

Na verdade, a educação exerce poder soberano na sociedade, no desenvolvimento do ser humano em seus mais variados aspectos, como cognitivo, psicológico, social e inclusive na formação do cidadão crítico e atuante. Assim sendo, a escola se torna uma das mais importantes instituições voltada à formação educacional, visto que, vive se num mundo marcado pela competitividade, progresso científico e avanço tecnológico. Essas necessidades apontadas serão relevantes para os alunos que irão futuramente ingressar no mercado de trabalho.

Dessa forma, as Ciências Naturais têm um papel fundamental que ajuda na assimilação do mundo e de suas transformações pela criança, e sua participação como ser humano no universo que se modifica constantemente, presente no cotidiano escolar bem como parte integrante do currículo e propostas pedagógicas.

Para ensinar e aprender ciências é importante compreender que aprendizagem científica, começa muito antes do ingresso das crianças na escola, suas curiosidades aguçadas para tudo aquilo que veem e ouvem, com o intuito de satisfazerem seus questionamentos. Quando chegam à escola, as crianças já trazem uma série de conhecimentos, e conceitos próprios que explicam sobre a própria realidade. “O processo pelo qual as crianças transformam experiência em conhecimento é exatamente igual, ponto a ponto, ao processo pelo qual aqueles que chamamos cientistas produzem o conhecimento científico” (HOLT, 2006, p. 113).

É imprescindível que o docente aproveite os conhecimentos prévios dos alunos aprimorando-os e contribuindo para o processo de ensino- aprendizagem que será construído durante a jornada escolar, estimulando o saber científico e tecnológico, que são constituídos através das Ciências Naturais.

## **2.2 Aspectos históricos do Ensino de Ciências**

Ao longo de sua pequena história no Ensino Fundamental, a disciplina de Ciências Naturais tem tomado rumos diferentes diante das variadas tendências que desde antes são expressas na sala de aula, considerando diagnósticos e fatos que são partes importantes de um processo que está em constante modificação.

Com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.4.024/61 as aulas de Ciências Naturais deveriam ser ministradas apenas nas duas últimas séries do curso ginasial, estendendo a obrigatoriedade a todas as séries do ginásio. Neste contexto de ensino tradicional, que cabia aos professores a transmissão de conhecimentos através de aulas expositivas, ao aluno o dever de absorver da aula ministrada. O conhecimento científico era tratado de forma neutra, sua qualidade era dada através dos conteúdos quantitativos que fazem os questionários extensos diante dos textos que o professor disponibilizava. A partir de 1971, com a Lei n.5692/71, a disciplina de Ciências

Naturais tornou-se obrigatória nas oito séries do Primeiro Grau: os atuais nove anos do Ensino Fundamental (CEARÁ, 2000).

A partir das décadas de 1980 e 1990, surgem novos pensamentos e ideias, que introduziram a valorização e participação do aluno contribuindo para a aprendizagem significativa, debatendo novas propostas para o currículo diante das necessidades apresentadas no campo científico, dando lugar aos objetivos informativos aos formativos.

Dessa forma, as atividades práticas assumiram papel fundamental na compreensão de conceitos. “Tenta-se colocar em prática essas prescrições legais por meio de políticas centralizadas no MEC (Ministério da Educação e Cultura) e que são detalhadas e especificadas em documentos oficiais, distribuídos com os nomes de “parâmetros.” (KRASILCHIK, 1987, p.87).

Com o fim da ditadura militar e abertura da política, vários educadores se organizaram em associações sindicais reivindicando melhores salários e condições para o exercício da docência, levantando a bandeira da educação para todos e sua qualidade na sociedade. O crescimento acelerado da industrialização e início do processo de informatização tornou-se necessário a formação de profissionais aptos para o mercado de trabalho para ensino de ciências e as demais disciplinas curriculares.

Diante da promulgação da Constituição brasileira em 1988, aconteceram grandes mudanças no setor educacional, uma delas foi à criação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para Educação (LDBEN), que foi aprovada em 20 de dezembro de 1996, que trouxe uma renovação de ideias e pressupostos que norteiam a educação (PORTO; RAMOS; GOULART, 2009).

Notam-se as várias mudanças que a sociedade enfrenta na forma cultural de como ensinar e aprender conhecimentos relacionados às Ciências Naturais. São inúmeras as propostas que debatem a renovação de conteúdos e metas estabelecidas. Entretanto velhas práticas de ensino são encontradas nas salas de aula. As novas propostas de ensino com suas teorias, ainda fazem parte de uma realidade distante dos objetivos da educação fundamental. Encontram-se ainda professores com resistência para ministrar ciências naturais, demonstrando insegurança ao ministrar as aulas práticas, a falta de recursos pedagógicos que se



tornam empecilhos para o trabalho docente nesta disciplina, resultando nas práticas e na condução dos conteúdos sem direcionamento ou objetivos do que se pretendem alcançar.

### **2.3 Objetivos, conteúdos e papel da Ciência no processo de ensino e aprendizagem**

A biologia, química e física fazem parte do conjunto de saberes que as Ciências Naturais englobam no seu vasto campo de estudo, que nos Anos iniciais do Ensino Fundamental deve ser ministrada de maneira integrada a fim de alcançar os objetivos relativos ao conhecimento da sociedade e natureza dividindo-se posteriormente como nos explica Pretto (1995, p.3):

[...] A subdivisão na ciência em diversas ciências é uma característica intrínseca à própria ciência, marcada cada vez mais por um processo de acelerada especialização. Segundo porque, como consequência disso, temos um desenvolvimento de pesquisa científica dentro dessa mesma estrutura, ou seja, fragmentado.

Durante o Ensino Fundamental o docente promoverá a integração entre as diversas disciplinas de modo que sejam realizadas atividades teóricas e práticas, desta forma irá consolidar o conhecimento base do aluno, promovendo a noção de utilidade da ciência no dia a dia, por isso o ensino deve ser ministrado nos primeiros Anos do Ensino Fundamental.

As Ciências Naturais carregam em seu amplo campo, objetivos que servem como norteamento pedagógico indispensável, para que o aluno desenvolva competências que permitem a compreensão do mundo; para que o indivíduo possa atuar como cidadão, utilizando e aplicando os conhecimentos científicos e tecnológicos na prática cotidiana, daí surge a importância da formação dos professores de ciências que devem ter em mente um objetivo fundamental para o ensino como afirma Rosa (1999, p.8):

Propiciar às novas gerações a apropriação crítica dos conhecimentos e habilidades já incorporadas pelo homem ao seu patrimônio científico-cultural permitindo, desse modo, que os indivíduos a elas pertencentes possam desenvolver-se de forma autônoma e cidadã, dando a estas novas gerações a possibilidade de serem os construtores de sua História de forma consciente e livre.

O estudo de ciências tem por objetivo a compreensão da natureza, elaborações de representação, explicação do universo, espaço, tempo e clima, promovendo a sistematização de teorias trabalhadas pelas comunidades científicas, relacionando e criando relações com outras disciplinas que fazem parte do currículo escolar, importantes na sistematização da aprendizagem. Conforme Spodeck e Saracho (1998, p.300) “[...] as atividades de ciências são importantes em si mesmas. Entretanto, aquilo que as crianças aprendem sobre a ciência e como ela é feita, pode ser relacionado a outras áreas do currículo.”

Diante disso, há uma grande preocupação e insegurança dos professores que lecionam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com relação ao ensino da disciplina de Ciências Naturais, que abre um amplo espaço para a discussão de valores e pontos de vista, que exige uma reestruturação da postura docente em relação ao planejamento que depende da formação acadêmica do profissional habilitado.

O Planejamento pedagógico deve nortear as várias habilidades que pretendem ser alcançadas durante o ano letivo na disciplina de Ciências. É de fundamental importância que as atividades tenham por intuito fazer com que a criança “[...] sinta o prazer de descobrir, de observar, de comparar, de classificar e de descrever a realidade [...]” (MORAES, 1995, p.10).

Assim sendo, os objetivos de Ciências Naturais no Ensino Fundamental visam o pleno desenvolvimento do aluno nos diversos segmentos da sociedade seja ele no campo da natureza, campo histórico e tecnológico, demonstrando sua utilização dos conceitos básicos e utilitários tão necessários à vida humana, e que devem ser priorizados no processo de ensino aprendizagem.

Quanto aos conteúdos de Ciências Naturais, eles estão dispostos em forma de eixos temáticos separados de acordo com a natureza de cada disciplina, para que não seja trabalhada de forma isolada aprimorando e possibilitando uma organização maior e sistematização dos conteúdos. Cada bloco temático abrange vários conceitos e métodos que surgem para uma melhor compreensão em torno da temática (BRASIL, 2001).

Os conceitos estão divididos em duas partes: a de Ciências Naturais que envolvem os conhecimentos oriundos das outras ciências, e as ciências tecnológicas

que são baseados em diversas teorias. As áreas da ciência como a Astronomia, a Biologia, a Física, as Geociências e a Química são indispensáveis ao desenvolvimento intelectual devendo ser contempladas com o planejamento docente e aprimoradas em outras áreas (CEARÁ, 2000).

Esses conjuntos de conceitos distribuídos nas Ciências Naturais interferem numa ampla contribuição, ajudando a entender os fenômenos naturais e conhecimentos tecnológicos em sua relação, tomando como referencial as explicações intuitivas de senso comum, da natureza e tecnologia, necessárias para o aprendizado científico.

A natureza contém uma ampla rede de relação entre fenômenos, tomando o ser humano como agente integrante de modificação dessa rede. São encontrados muitos conteúdos objetos de estudo em relação a esta área, faz-se necessário estabelecer critérios preponderantes para a seleção de estudo dos conteúdos, observando o nível de desenvolvimento intelectual do aluno, a construção de uma visão de mundo, o ponto de vista social e cultural do mesmo para que possa estabelecer relações entre o homem e a natureza mediadas, principalmente, pela tecnologia.

São propostos quatro eixos para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Ambiente, Ser Humano e Saúde; Recursos Tecnológicos; e Terra e Universo. Estes eixos indicam perspectivas e estabelecem sequências internas aos ciclos de ensino, contendo ligação com os diversos conteúdos de diferentes blocos temáticos das demais áreas, em cada eixo de modo particular são apontados conceitos, procedimentos e atitudes que ajudam na compreensão da temática abordada. (BRASIL, 2001).

Para Vasconcelos (2000), o planejamento escolar se torna um poderoso instrumento que tem a capacidade de intervir numa situação real com a finalidade de transformá-la. O docente deve direcionar as situações propostas nos eixos temáticos viabilizando a efetivação do trabalho buscando mudanças na realidade, deixando o conhecimento como contribuição no meio social.

Em relação ao tratamento dos conteúdos através de temas, Porto e Ramos (2012, p.29) falam que,

O tratamento dos conteúdos por meio de temas, entretanto, não significa romper com a estrutura do conhecimento científico na escola, pois essa estrutura constitui a base dos conhecimentos a serem ensinados e compreendê-la é uma das metas da evolução conceitual de alunos e professores.

Assim, a estrutura do conhecimento científico atua como papel fundamental no currículo, esta formação embasará os conhecimentos que devem ser compreendidos, sendo uma meta importante na evolução conceitual de alunos e professores que é transmitido através de explanações e demonstrações que são vivenciadas no ano letivo.

O eixo temático *ambiente*, incluído nos conteúdos de ciências naturais surgiu do senso comum ao olhar que o ser humano desenvolve suas representações da natureza, bem como os diversos problemas ambientais enfrentados, tornando-se papel da escola enriquecê-los e aprofundá-los com os conhecimentos relacionados à natureza, com informações científicas (PORTO; RAMOS; GOULART, 2009). Compreende-se que é preservando o meio natural que se pode obter melhores condições de vida, utilizando de maneira sábia os recursos naturais existentes no planeta Terra.

Destaca-se outro bloco temático, *ser humano e saúde*, que ao longo dos anos tem-se formado um desafio para professores e alunos, visto que em épocas passadas o aluno não conseguia relacionar o aprendizado do funcionamento do corpo, em relação a sua própria estrutura corporal semelhante, inviabilizando a compreensão do corpo de forma integralizada (PORTO; PORTO, 2012).

Assim sendo, propõe-se que o corpo humano seja concebido de maneira integrada, trazendo concepções de interação com o meio e história de vida do seu sujeito. Por um lado o corpo é considerado um padrão comum que identifica como espécie, por outro lado busca-se incluir nesse estudo a ideia básica que cada corpo é único, incluindo as necessidades básicas de cada um e as especificidades de cada sujeito, valorizando-se e respeitando-se as diferenças de cada um.

O bloco que envolve o tema/eixo *Recursos tecnológicos* enfoca as diversas transformações dos recursos materiais em produtos indispensáveis a vida humana, máquinas, aparelhos e diversos instrumentos, possibilitam o desenvolvimento social através do uso da tecnologia (BRASIL, 2001).

Neste sentido, Bastos (1998, p.13) corrobora ao dizer que a tecnologia se torna um modo de produção que se utiliza dos instrumentos, artifícios e invenções que por isso, é uma maneira de organização e perpetuação das vinculações sociais no campo produtivo. Assim, este eixo decorre da formação educacional a fim de instruir a capacidade do aluno na utilização dos recursos tecnológicos visando a produção, oferta e aplicação no meio social.

O eixo *Terra e Universo* nos propõem a uma reflexão bem clara da ciência como produção humana, isso se justifica ao fato que o ser humano indaga e busca explicações para o entendimento de como funciona o universo e a terra, buscando na astrologia e nas outras ciências a resposta de vários questionamentos, despertando no educando a curiosidade, diante das observações e elaboração de hipóteses (PORTO; RAMOS; GOULART, 2009).

A ação pedagógica favorece no aluno o desenvolvimento das competências científicas, técnicas, humanas e políticas, desenvolvidas pelo professor mediante os objetivos do ensino e aprendizagem de ciências, sucedendo uma troca de experiências e explicações entre o docente e o discente.

Portanto, essa troca significativa proporciona nas aulas de ciências uma maior participação de corresponsabilidade e autonomia por parte de todos os envolvidos no processo de construção e solidificação da aprendizagem, como diz Pessoa (1998, p.29), “[...] essa responsabilidade tem que ser repartida e os alunos devem tornar-se corresponsáveis pelo seu aprendizado”. Por isso alunos e professores devem trabalhar em comum nas tarefas e ações propostas para que de fato ocorra a efetivação da aprendizagem.

## **CONCLUSÃO**

O presente artigo buscou discutir o contexto sócio histórico, analisando de forma positiva as reformulações que a disciplina sofreu durante vários anos. Refletindo assim, a grande importância e o papel do Ensino de Ciências que se faz presente na vida do educando, de maneira a instigar ativamente a curiosidade, relacionando as teorias conhecidas na sala de aula de modo que venha construir suas próprias conclusões, priorizando a troca do saber entre docentes e discentes,

superando a fragmentação dos conhecimentos, trabalhando uma forma de ensino que atenda as reais necessidades do educando.

O Ensino e Aprendizagem de Ciências ocorrem de maneira científica com suas investigações, criações e relatos que correspondem à efetivação dos objetivos trabalhados diante dos conteúdos. As Ciências Naturais se apresentam em constante busca já que o conhecimento não se dá de maneira estática, sempre passando por transformações e renovações.

Conclui-se que O Ensino de Ciências não deverá acontecer de forma neutra, mas deve-se levar em consideração ao direcionamento das necessidades de grande parte da população, acreditando que o educando pode ser o próprio autor e sujeito de modificação da realidade a qual esta inserida. Dessa maneira espera-se que este artigo possa contribuir na formação de educadores que trabalham com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental realizando um ensino de qualidade de maneira prazerosa.

## REFERÊNCIAS

BASTOS, J. A. S. L. A. de (Org.). **Tecnologia e interação**. Curitiba: CEFET-PR, 1998, p.13.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais**. Brasília, v.4,2001.

CEARÁ, Universidade Estadual do Ceará. **Metodologia do ensino de ciências**, Fortaleza, Ceará, 2000.

HOLT, J. **Aprendendo o tempo: como as crianças aprendem sem ser ensinadas**. São Paulo: Versus, 2006.

KRASILCHICK, M. **O professor e o currículo das ciências**. São Paulo: EPU, Editora da Universidade de São Paulo, 1987.

MORAES, Roque. **Ciência para as séries iniciais e alfabetização**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1995.

PESSOA, Ana Maria. **Ciências no ensino fundamental: o conhecimento físico**. São Paulo: Scipione, 1998.

PORTO, A. PORTO L. **Ensinar ciências da natureza por meio de projetos:** anos iniciais do ensino fundamental. Belo Horizonte: Rona, 2012.

PORTO, A.; RAMOS, L.; GOULART, S. **Um olhar comprometido com o ensino de ciências.** Belo Horizonte: Editora FAPI, 2009.

PRETTO, N. Nossa ideia sobre o ensino de Ciências. In: **A ciência nos livros didáticos.** Campinas: editora da Unicamp, 1995.

ROSA, P. Por quê ensinar ? Qual o objetivo do ensino de ciências? In: Fatores que influenciam o ensino de ciências e suas implicações sobre o currículo dos cursos de formação de professores. **Caderno Catarinense do Ensino da física.** V. 16, nº 3. P. 301-303, dez 1999.

SCHNETZLER, R. P. Prática de ensino nas ciências naturais: desafios atuais e contribuições de pesquisa. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. de (Orgs.). **Didática e práticas de ensino:** interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 205-222.

SPODECK, Bernard e SARACHO, Olívia N. **Ensinando crianças de três a oito anos.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

VASCONCELLOS, Celso S. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico. 9. ed. São Paulo: Libertad. 2000.



## ARTIGO 9

### O PAPEL DO CONSELHO DE CLASSE NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: uma visão analítica

MAMEDE, Sandra Geane Braz<sup>1</sup>  
SILVA, Maria do Socorro de Lucena<sup>2</sup>  
NUNES, Antonio Benedito da Silva<sup>3</sup>  
SOUSA, Ana Caroline Marques<sup>4</sup>

#### RESUMO

O presente estudo propõe-se a realizar uma abordagem conceitual a cerca do conselho de classe em uma educação contemporânea sob uma prática pedagógica construtivista, proporcionando um contra ponto das práticas pedagógicas do conselho de classe tradicional e o conselho de classe participativo sob o olhar de Jussara Hoffmann. A escolha da temática deve-se de ao longo dos anos enquanto acadêmica constatar um conselho de classe em que só o professor avalia e o estudante é avaliado, ou seja, o estudante não tem voz e nem vez de participar do processo avaliativo como sujeito. Nesse sentido questiona-se, será que o conselho de classe na perspectiva contemporânea mudou a abrangência de atuação? O referido conselho é um dos instrumentos do processo avaliativo que possibilita ao ensino-aprendizagem um diagnóstico eficiente e eficaz, pois se encontram envolvidos dialogando no processo de ação-reflexão-ação, o estudante e o professor. Estes sujeitos têm uma participação efetiva nesse processo, mediante os critérios visualizados ao longo da sala de aula, como a aquisição de conhecimentos, a metodologia do professor, a relação interpessoal entre ambos, o desempenho cognitivo, entre outras questões. Tanto um como o outro passam por autoavaliação. O conselho de classe não deve permitir que só o professor avalie, mas também o estudante seja um instrumento avaliador das práticas do professor. Vale salientar que o conselho em questão possui poder deliberativo.

**Palavras-chaves:** Conselho de Classe. Instrumento de avaliação. Professor. Estudante.

#### ABSTRACT

This study aims to develop a conceptual approach about the class council in contemporary education under a constructivist pedagogical practices, providing a counter point of pedagogical practices of the traditional class county and participatory class council under the gaze of Jussara Hoffmann. The choice of the theme should

<sup>1</sup> [Sandrageane@terra.com.br](mailto:Sandrageane@terra.com.br) – Faculdades Integradas de Patos-FIP

<sup>2</sup> [maryhelpbrim@bol.com.br](mailto:maryhelpbrim@bol.com.br) – Faculdades Integradas de Patos-FIP

<sup>3</sup> [tony\\_silva\\_sp@hotmail.com](mailto:tony_silva_sp@hotmail.com) – Faculdades Integradas de Patos-FIP

<sup>4</sup> [kaarolsm@hotmail.com](mailto:kaarolsm@hotmail.com) – Faculdades Integradas de Patos-FIP

be to over the years as an academic makes one class of directors in which only the teacher evaluates the student and is evaluated, ie the student has no voice and no time to participate in the evaluation process as a subject. In this sense one wonders, will the class council in contemporary perspective changed the scope of work? Such advice is one of the instruments of the evaluation process that enables the teaching-learning efficient and effective diagnosis, since they are involved in dialogue in the process of action-reflection-action, the student and the teacher. These guys have an effective participation in this process, by the criteria displayed throughout the classroom, such as the acquisition of knowledge, the teacher's methodology, the interpersonal relationship between both cognitive performance, among other issues. Either one or the other go through self-assessment. The class council should not allow only the teacher rate, but also the student is an evaluator tool of teacher practices. It is noteworthy that the counsel in question possesses deliberative power

**Keywords:** Class Council. Assessment tool. Teacher. Student.

## INTRODUÇÃO

O conselho de classe tem sido um dos temas mais debatidos nos últimos tempos no âmbito do contexto escolar, tendo em vista possuir um caráter democrático e dialógico entre os sujeitos envolvidos na prática pedagógica de sala de aula. No referido conselho deve ter a participação dos estudantes, dos professores, representantes dos pais, entre outros sujeitos. Esta é uma perspectiva contemporânea, pois o que, em parte das escolas se vê, é um conselho de classe em que só o professor avalia e o estudante não participa.

A escolha da temática deve-se de ao longo dos anos enquanto acadêmica constatar um conselho de classe em que só o professor avalia e o estudante é avaliado, ou seja, o estudante não tem voz e nem vez de participar do processo avaliativo como sujeito. Nesse sentido questiona-se, será que o conselho de classe, na perspectiva contemporânea mudou seu perfil de atuação?

Diante disso objetiva-se realizar uma abordagem conceitual a cerca do conselho de classe em uma educação contemporânea sob uma pratica pedagógica construtivista, proporcionando um contra ponto das práticas pedagógicas do conselho de classe tradicional e o conselho de classe participativo sob o olhar de Jussara Hoffmann.

Ao analisar o percurso histórico do Conselho de Classe no âmbito educacional, percebe-se uma prática pedagógica excludente, discriminatória, autoritária, tendo como principal função é apresentar o mal resultado dos alunos em

suas avaliações. Por muitas vezes compara o fracasso do aluno com o seu comportamento, compromisso e obediência.

Percebe-se ao longo do caminho percorrido pelos alunos, professores e instituições educacionais que pouco se discutem a respeito das questões de ensino: As dimensões significativas como processos, métodos, conteúdos, relações, o significado e consequências para aprendizagem do aluno e a pertinência dessas dimensões com o Projeto Político Pedagógico da Escola. De acordo com Hoffmann (2005, p.13):

O Conselho de Classe tem sido mais Conselho de Avaliação Diagnóstica. Aliás, de avaliação ele tem muito pouco, pois a avaliação é um juízo de valor que se faz sobre uma determinada realidade: à luz de um referencial, para promover mudanças na realidade analisada.

Entende-se como são praticados o Conselho de Classe, abordando mais no que o aluno precisa fazer para obter um bom resultado em suas avaliações, do que apresentar pontos para um melhor desempenho no ensino aprendizagem, podendo desenvolver suas competências e habilidades, como protagonista de sua própria aprendizagem.

Ao longo do trabalho pretende delinear a situação legal do país no que cerne as Leis de Diretrizes e bases, a matriz Curricular, o uso do Conselho de Classe especialmente o Conselho de Classe Participativo numa perspectiva educacional construtivista. Concluindo, depreende-se com uma exposição crítico-argumentativa sobre os temas discutidos e apresentados na sequência do trabalho.

Estando sempre em transformação e transformando a realidade de muitos indivíduos, a escola vem tendo dificuldades no que se refere ao real significado de aprendizagem, o que afeta diretamente ou não as pessoas envolvidas em instituições de ensino. Estando em grande maioria das vezes de mãos atadas, educadores não sabem quais caminhos seguir em relação a altos índices de reprovação, repetência e evasão escolar. Fazendo o que julgam melhor para os alunos, professores e educadores esquecem-se que a todo instante mudanças ocorrem exigindo avaliações de suas práticas e metodologias de ensino, pois em muitos casos as práticas não se enquadram nas teorias, sendo necessário uma reflexão sobre os feitos e acontecimentos nas escolas.

A escola tem-se apresentado como um universo contraditório. Suas práticas, seus rituais e suas rotinas têm demonstrado, fundamentalmente, seu significado e sua importância como instituição formal, na qual ocorre o processo de incorporação de crenças, valores, símbolos e traços de personalidade, fundamental para a manutenção do tipo de relação social predominante (DALBEN, 2004, p.14).

Havendo inúmeras possibilidades de mudanças, compreender e analisar como o Conselho de Classe vem se organizando e atuando para contribuir nas mesmas, é um dos pontos-chaves desta pesquisa. Saber mais sobre como surgiu o Conselho de Classe e como ele deve realmente atuar para que essas mudanças ocorram.

O Conselho Estadual de Educação por uma deliberação de nº 007/99, instituiu no Paraná o órgão escolar Conselho de Classe, com caráter primeiramente consultivo e deliberativo. Sendo um meio de intervir no processo de ensino-aprendizagem, indicando alternativas que facilitem a resolução de problemas em relação aos alunos e suas dificuldades no processo educativo, tem coleta, organização e deliberação dos dados pela equipe de professores e demais gestores. Este órgão deve encarar não somente problemas de cunho comportamental, mas, ser o momento de avaliar diagnosticamente onde todos devem participar, não somente professores, como também alunos e pais. Verificar objetivos, os processos e demais conteúdos se estão relacionados com o Projeto Político Pedagógico, também faz parte do conselho, de modo a avaliar se a instituição está no caminho correto.

Ao Conselho de Classe cabe verificar se os objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos, avaliativos e relações estabelecidas na ação pedagógico-educativa, estão sendo cumpridos de maneira coerente com o Projeto Político Pedagógico do estabelecimento de ensino. O Conselho de Classe constitui-se em um espaço de reflexão pedagógica, onde todos os sujeitos do processo educativo, de forma coletiva, discutem alternativas e propõem ações educativas eficazes que possam vir a sanar necessidades/dificuldades apontadas no processo ensino-aprendizagem (PARANÁ, 2008, p.14).

Existindo a clara conexão entre Projeto Político e Conselho, tratar nestas reuniões somente comportamentos dos alunos foge do real e importante significado do Conselho, pois o mesmo reflete condições para desenvolvimento das concepções sociais e filosóficas da escola, que é a transformadora da realidade. Erroneamente o

Conselho de Classe era um local de atestado de fracasso do aluno resultante de mau comportamento. Sendo que observando sua real função, é necessário que discuta-se muito sobre o trabalho do professor, seja sua didática, metodologia ou objetivos, para que a aquisição de conhecimentos seja eficaz.

## **METODOLOGIA**

Deve-se ter em mente que o Conselho por muitos anos tinha papel de caráter classificatório e apresentava-se como não instituído na escola antes da Lei nº 5.692/71, acontecendo sem cunho pedagógico, de forma inteiramente espontânea. Basicamente reforçando os resultados obtidos pelo corpo de alunos, como resultados acabados que eram passados pelos professores, não havendo propostas de melhoras ou solução de problemas ou dificuldades encontradas no processo de ensino aprendizagem.

Os próprios professores não trocavam suas ansiedades e dificuldades com o trabalho docente, não discutiam entre si as diferenças e dificuldades com o trabalho docente, não discutiam entre si as diferenças de posicionamentos e tudo transcorria numa relação individualizada e de isolamento profissional (DALBEN, 2004, p.36).

Assim, a criação desta lei possibilitou uma abertura para a implementação e definição dos Conselhos de Classe por meio dos Conselhos Estaduais de Educação, atribuindo características a este novo órgão escolar, para diferenciar-se dos demais.

O Conselho de Classe é um órgão colegiado em que ' vários professores das diversas disciplinas juntamente com os coordenadores pedagógicos, ou mesmo os supervisores e orientadores educacionais, reúnem-se para refletir e avaliar o desempenho pedagógico dos alunos das diversas séries ou ciclos (DALBEN, 2004, p. 31).

Com base nos objetivos, a pesquisa se caracteriza bibliográfica e quanto a natureza dos dados compreende-se qualitativa.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A construção e estruturação do currículo devem estar fundamentadas no Conselho de Classe, pois este órgão desempenha também entre muitos outros papéis o de emancipador de alunos e professores em relação à avaliação

quantitativa. Para isso, pré e pós conselhos, devem ser feitos para que alunos juntos ao professor realizem avaliações qualitativas de ambas as partes, levando em consideração dificuldades da turma nos conteúdos, quais ações o professor pode tomar junto à turma para superar essas dificuldades e claro como o professor enxerga seu trabalho docente após as questões levantadas pelos alunos. Após o Conselho de Classe juntos com os pais no pós, tratar de todas as questões que foram levantadas em conjunto, e dos resultados e conclusões obtidas depois dos debates realizados. Devem ser colocadas em discussão as responsabilidades dos professores e pedagogos no que se refere ao encaminhamento de cada aluno, para que o trabalho pedagógico seja organizado de forma a visar mudanças na avaliação do desempenho de cada um.

Assim, toda a organização de aulas, currículo e avaliação norteia e interfere no Conselho de Classe. Sendo que, para o total desenvolvimento psíquico do indivíduo a colaboração de ambas as partes estão inteiramente ligadas à boa estruturação do currículo, dos conteúdos e da avaliação.

Mais importante para a escola não é tanto o que a criança já aprendeu quanto o que ela é capaz de aprender, e a zona de desenvolvimento imediato é quem determina quais as possibilidades da criança no plano da assimilação daquilo que ela ainda não domina e assimilação sob orientação, com ajuda, por indicação e em colaboração (Vigotski *apud* GASPARIN, 2002, p.88).

Ignorando os diversos reais papéis do Conselho, a importância da avaliação, por exemplo, passou a ser subjulgada como algo acabado, definitivo e classificatório. Sendo assim, aulas e atividades eram somente meras preparações para uma avaliação que encerrasse determinados conteúdos, para dar-se início a outro, perdendo o real significado didática que, indispensavelmente, dá sustento ao processo de ensino aprendizagem.

E todos os casos, a avaliação não é um fim em si. É uma engrenagem no funcionamento didático e, mais globalmente na seleção e na orientação escolar. Ela serve para controlar o trabalho dos alunos e, simultaneamente, para gerar os fluxos (PERRENOUD, 1999, p.13),

Assim, o Conselho não pode ser um local sem dialética e a avaliação feita de modo mecânica baseando-se somente em diálogos questionadores sobre dados

quantitativos, mas também sobre qualitativos, transformando a avaliação em método mediador entre o conhecimento adquirido pelo aluno e o que foi ensino pelo professor.

[...] Uma ação avaliativa mediadora envolveria um complexo de processos educativos (que se desenvolveriam a partir da análise das hipóteses formuladas pelo educando de suas ações e manifestações) visando essencialmente o entendimento. Tais processos mediadores objetivariam encorajar e orientar os alunos à produção de um saber qualitativamente superior, pelo aprofundamento das questões propostas, pela oportunidade de novas vivências, leituras ou quaisquer procedimentos enriquecedores ao tema em estudo. (HOFFMANN, 1995, p.72).

Estes mesmos alunos, que durante o Conselho são de forma errônea o foco das conversas, em muitas escolas não participam das reuniões de fato, o que trata-se de um erro que interfere de forma negativa neste órgão docente. Sendo mais plausível que tanto educadores, como corpo de alunos e também os pais estejam presentes na realização destas reuniões, para um debate mais claro e pelos fatos já citados, mais justo também.

Considera-se que seja o Conselho de Classe a mais importante de todas as instâncias colegiadas da escola pelos objetivos de seu trabalho, pois é capaz de dinamizar o coletivo escolar pela via da gestão do processo de ensino, foco central do processo de escolarização (DALBEN, 2004, p.5).

A coletividade é a chave para interação e possibilidade de solução de problemas que surgem no cotidiano, como também, lidar de forma correta com muitas outras dificuldades. Sendo então, o Conselho de Classe um órgão para debates, negociações e estabelecer conclusões, direcionando as práticas com a teoria. Em grande parte esta coletividade não ocorrendo, o aluno, por exemplo, torna-se passivo diante esse órgão, sendo ele o elemento central das discussões, mas não sabendo e nem participando das decisões tomadas.

Os processos de avaliação escolar refletem os posicionamentos dos profissionais e são fundamentais pelas concepções de escola, de ensino, do papel do professor, do papel do aluno etc., que cada um possui (DALBEN, 2004, p.70).

Sendo o correto uma composição feita, não somente pelo corpo docente, como também por representantes de alunos, os pais já mencionados, para que



assim alunos também fiquem a par das decisões, meios e critérios utilizados para as conclusões finais que por sua vez são em grande maioria apresentadas sem brechas para o questionamento ou modificação.

[...] Um órgão colegiado composto pelos professores da classe, por representantes dos alunos e em alguns casos, dos pais. É a instância que permite acompanhamento dos alunos, visando um conhecimento mais minucioso da turma e de cada um e análise do desempenho do professor com base nos resultados alcançados. Tem a responsabilidade de formular propostas referentes à ação educativa, facilitar e ampliar as ações mutuas entre professores, pais e alunos, e incentivar projetos de investigação. (LIBÂNEO, 2004, p.303).

Estas decisões que quase sempre ficam implícitas atuam de forma contundente nas práticas pedagógicas, principalmente, nas avaliações, quando na verdade no que se refere à avaliação, o próprio professor precisa avaliar seu trabalho para que consiga enxergar em si e na sua prática docente as mudanças que ele tanto anseia, criando uma nova forma de atuação diante o fazer pedagógico.

A reflexão/avaliação da prática pedagógica, estruturada num processo dialógico e interativo, permite matizar os resultados da avaliação do desempenho do aluno, pela diferença e pela divergência de olhares, explorando diversos referenciais, clarificando significados e sentidos pedagógicos, comparando parâmetros reais e ideais, compartilhando subjetividades e oferecendo uma dimensão qualitativa à medida de desempenho do aluno, do professor e da escola (DALBEN, 2004, p.75).

Assim, diálogos entre pedagogos e professores devem nortear soluções para as dificuldades encontradas no decorrer do processo educativo, enxergando avaliação e o Conselho de Classe como uma mola propulsora que subsidiará o processo de aprendizagem do aluno.

Todavia com essa nova metodologia, o Conselho de Classe Participativo tem a participação de alunos como representante de turma onde participam da primeira etapa do Conselho de Classe, expondo as reivindicações em relação as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, sempre orientados por uma Coordenação pedagógica ou Orientadores Educacionais, já na segunda etapa acontece com a participação de todos alunos da turma, professores, coordenadores e gestores educacionais. Segundo Hoffmann (2005, p.53): “Ele tem como finalidade debater os processos metodológicos, as relações entre alunos e professores. Não se

discutem notas, conceitos relatórios, mais o trabalho que se desenvolve em sala de aula”.

Com isso dar-se o primeiro passo na superação das dificuldades existentes no cotidiano, para o professor ainda é complicado em aceitar ser avaliado pelo aluno, onde está errando quanto as suas práticas pedagógicas, porém, para avançar nas mudanças que venham a diminuir problemas que aqui já foram expostos, tornando o processo não somente de ensino, como também para o professor de aprendizagem.

Diante de tudo isso a Gestão Democrática prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Lei nº 9394/1996) em seu artigo 12, inciso VI, estabelece uma nova perspectiva de Planejamento Participativo e possibilita a autonomia das escolas em definir as suas regras democráticas bem como a participação da Comunidade Escolar.

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

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica; II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;

Desse modo, merece ser discutida e analisada, pois na prática, uma grande maioria dos envolvidos a desconhece. Logo, este estudo tem a pretensão de fundamentar e investigar o Conselho de Classe como espaço de avaliação coletiva e de gestão democrática. Para isso torna-se importante que o Conselho de Classe torne-se um método avaliativo para as instituições escolares, uma vez que promove a análise dos objetivos, da organização, funcionamento, articulação, diretrizes, participação, ações decorrentes; contribuições do Conselho de Classe e vinculação entre Conselho de Classe e a concepção de avaliação presente no Projeto Político-Pedagógico, no Regimento Escolar e nas Diretrizes.

Art. 18 - O Conselho de Escola/CEI/CIEJA é um centro permanente de debate, de articulação entre os vários segmentos da escola, tendo em vista o atendimento das necessidades comuns e a solução dos conflitos que possam

interferir no funcionamento da Unidade Educacional e nas ocorrências de caráter administrativo e/ou pedagógico.

Entende-se que, gestão da prefeitura de São Paulo na Portaria 5941/13 – SME, de 15 de Out. de 2013, visa o envolvimento e comprometimento dos pais, alunos, professores, equipe pedagógica, direção, e as demais instâncias colegiadas; para que possam participar coletivamente das tomadas de decisões e contribuir para a busca de melhor qualidade do ensino. Procura-se com isso, através dos estudos teóricos e de campo, construir uma nova possibilidade de Conselho de Classe, que tenha como princípio as necessidades da escola, para cumprir com sua função social e avaliativa, na perspectiva de reflexão coletiva da qualidade do trabalho desenvolvido, do sucesso da comunidade escola.

Tornando-se uma atuação ativa que contribua para a superação da função pejorativa do Conselho de Classe existente nas escolas, eliminando o julgamento e construindo alternativas para sanar as dificuldades encontradas. Consta-se que o Conselho de Classe é um espaço propiciador e fortalecedor do trabalho coletivo, em que a coordenação coletiva assume o papel de reorganizadora do trabalho pedagógico, a partir dos resultados obtidos nas reuniões do Conselho de Classe. O Conselho de Classe Participativo é percebido como oportunidade de reflexão coletiva que auxilia na construção de práticas avaliativas mais democráticas, refletindo o momento de transição pelo qual a avaliação passa, oscilando entre a prática classificatória e a prática formativa.

## **CONCLUSÃO**

Percebeu-se em todo o estudo que participação efetiva do estudante ou da comunidade escolar nas questões pedagógicas, principalmente no conselho de classe, ainda é pequena. Embora a Constituição Brasileira (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) reconheçam a gestão democrática na escola pública, garantido o princípio da participação da sociedade, os dados apontam que esta prática ainda está distante do cotidiano da escola em questão.

Conclui-se que a função do Conselho Escolar na contemporaneidade tem uma função indiscutível, que é a gestão democrática, pois através tem-se a participação de todos os envolvidos na educação. Com o conselho de classe diagnosticou-se toda

a vida acadêmica do estudante e a vida pedagógica da sala de aula, bem como do contexto escolar.

Para se efetivar uma gestão democrática se faz necessário estudos e discussões acerca de documentos como o Projeto Político Pedagógico, o Regimento Escolar, o Estatuto da Criança e do Adolescente, entre outros, os quais são de extrema importância para o bom andamento dos trabalhos pedagógicos e administrativos.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, o processo, num envolvimento coletivo, uma vez que, o olhar político-pedagógico.

BRASIL, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1996.

CASTRO, Paula Almeida de. **O estigma no espaço escolar**: a prática dos conselhos de classe.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. **O conselho de classe e a construção do fracasso escolar**. Rio de Janeiro, 2005.

CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. **Conselho de classe**: espaço de diagnóstico da prática. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

HOFFMANN, Jussara M. L. **Avaliação**: mito e desafio – uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1991.

LIBÂNEO, José C. **Organização e gestão da escola**. Teoria e Prática. Sed. Revista e ampliada. Goiânia: Ed. Alternativa, 2004.

PIZOLI, Rita de Cássia. A função do conselho de classe na organização do trabalho pedagógico escolar. **IX Congresso Nacional de Educação**, 2009.

TAVARES, Maria do Carmo de Jesus Bernardo; SZYMANSKI, Maria Lídia Sica. 1º Simpósio Nacional de Educação. XX Semana da Pedagogia, 2008.

SÃO PAULO, Portaria nº 5.941, de 15 de outubro de 2013. Estabelece normas complementares ao Decreto nº 54.454, de 10/10/2013, que dispõe sobre **Diretrizes**

**para Elaboração do Regime Educacional das Unidades da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. São Paulo, 2013.**

## **ARTIGO 10**

### **ENSINO DE LEITURA: ainda em busca de outros caminhos**

SANTOS, Joselito<sup>1</sup>  
CHAVES, Jucirleia Ferreira de Medeiros<sup>2</sup>

#### **RESUMO**

O presente trabalho, do tipo bibliográfico, objetivou discutir o ensino da leitura nas escolas. Adotou-se uma concepção de leitura enquanto processo histórico-social que não se esgota no contexto escolar e que desempenha papel decisivo na formação do sujeito, possibilitando-lhe melhor compreender e transformar o mundo. Nesse sentido, questiona-se o modelo tradicional do ensino da leitura, ressaltando a importância da mediação do professor no contexto escolar.

**Palavras-chave:** Escola. Família. Leitura.

#### **INTRODUÇÃO**

---

<sup>1</sup> jslito2012@gmail.com – Faculdades Integradas de Patos

<sup>2</sup> jucirleia@gmail.com – Faculdades Integradas de Patos

A importância de saber ler, na sociedade da informação, é inegável. A leitura é hoje condição imprescindível para que os cidadãos se integrem plenamente na vida quotidiana e tenham condições de exercer plenamente sua cidadania.

O aprendizado da leitura coloca-se como um dos muitos desafios da educação. Embora o tema seja constantemente foco de estudos e discussões, o desenvolvimento da leitura no ambiente escolar e a formação de sujeitos leitores continua representando um desafio para a sociedade como um todo.

Nessa perspectiva, o presente trabalho, de natureza bibliográfica, visa discutir as contribuições da escola para a formação do sujeito leitor, considerando a importância do ato de ler para o indivíduo dentro do contexto social.

O acesso à escola não pode representar uma ruptura com o processo anterior. Ao contrário, é preciso que se dê continuidade às experiências já vividas pela criança, seja em casa, junto à família, seja na Educação Infantil. Como a leitura não tem um uso meramente escolar, o processo de alfabetização deve ser trabalhado pelas instituições educativas de modo contextualizado.

Por isso a necessidade de que sejam repensadas as contribuições da instituição escolar para a formação de leitores críticos e reflexivos, abordando, para isso, um confronto entre a forma como a leitura é trabalhada numa perspectiva tradicional de ensino e o modo como é encarada e vivenciada quando se tem mais liberdade, contextualização e significação no processo de aprendizagem.

## **METODOLOGIA**

Optou-se pela realização de um estudo do tipo qualitativo, de caráter exploratório, tendo sido desenvolvida uma pesquisa bibliográfica, onde o acesso às referências se deu a partir da consulta de livros e artigos, que foram selecionados, lidos e fichados.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Embora, nas últimas décadas, tenha se assistido a um esforço do Estado no sentido de desenvolver políticas públicas na área de educação com o objetivo de

promover à formação de leitores competentes, qualquer professor, que atue na universidade, no Ensino Médio ou no Ensino Fundamental, chega facilmente à constatação de que seus alunos leem pouco, limitando-se, muitas vezes, ao material apresentado nas aulas.

A situação sempre foi preocupação entre pesquisadores e profissionais envolvidos e comprometidos com a educação, já que o baixo índice de leitura no país pode ser um dos fatores que restringe as possibilidades de transformação social, pois, como coloca Demo (2006, p.11), “[...] uma democracia de qualidade só é possível com uma população que sabe pensar e saber pensar inclui, entre outros ingredientes, saber ler”.

As crianças, desde o seu nascimento, habitam em uma sociedade cuja cultura dominante é letrada. Por isso, logo muito cedo vão construindo conhecimentos prévios em relação ao sistema de representação e ao significado da leitura e da escrita, aprendendo, inclusive, a valorizar o “saber ler”.

Sabe-se que a presença e a qualidade da leitura não se encerram no erudito e no escolar. A aprendizagem da língua materna é um processo constante, que não admite interrupção e que não se encerra com a aquisição da língua oral e escrita.

Apesar disso, para a escola e, mais especificamente, nas séries iniciais, ler quase sempre significou apenas conhecer e reproduzir as relações entre som e grafia. Dessa forma, a grande preocupação dos professores se traduzia na cobrança por uma leitura adequada esboçada por meio da pronúncia correta e boa entonação, sem focar na efetiva compreensão.

Embora na vida prática a leitura seja instrumento que cumpre diferentes propósitos, na escola ela aparece, em geral, através do exercício da voz, com a correção sendo feita passo a passo pelo professor sem permitir que o próprio aluno perceba o que lê e se faz sentido ou não. Além disso, na escola, os textos utilizados muitas vezes são textos artificializados e impostos ao aluno.

Sobre isso, Solé (1998, p.52) diz que, “[...] ler não é decodificar, mas para ler é preciso saber decodificar” em outras palavras, o ensino do código é importante para o aprendizado da leitura, mas este deve ser realizado em contextos significativos e não em situações isoladas e descontextualizadas.



Na perspectiva tradicional de ensino, o professor tem a função de transmitir o conhecimento de modo unilateral, desconsiderando as concepções iniciais que o aluno constrói nas situações sociais de leitura, isto é, também no contexto extraclasse. Segundo Ferreira (2005, p.13),

[...] desde suas origens, o ensino desses saberes [leitura e escrita] foi entendido como aquisição de uma técnica: técnica do traçado das letras, por um lado, e técnica da correta oralização do texto, por outro. Só depois de dominada a técnica é que surgiram, como num passe de mágica, a leitura expressiva (resultado da compreensão) e a escrita eficaz (resultado de uma técnica posta a serviço das intenções do produtor).

Para Cagliari (2002), nesta visão de leitura, cujo objetivo é “aprender a ler” e que é seguida de diversas explicações (por exemplo: como se juntam aspectos fonéticos e semânticos para se produzir a leitura), o ato de ler perde seu significado e passa a ser simplesmente um “procedimento de ensino”. Assim sendo, o professor contribui para o entendimento, por parte do aluno, de que as estratégias utilizadas no procedimento de ensino são as únicas maneiras de se fazer a leitura de qualquer texto em qualquer circunstância. Para Antunes (2003, p.27),

Uma atividade de leitura centrada nas habilidades de decodificação da escrita, sem dirigir, contudo, a aquisição de tais habilidades para a dimensão da interação verbal – quase sempre, nessas circunstâncias, não há leitura, porque não há encontro com ninguém do outro lado do texto.

Esta prática de leitura encontra-se longe do objeto de conhecimento que existe fora da escola e que se pretende ensinar. Conforme indica, atualmente, Brasil (1997, p.43), nos Parâmetros Curriculares Nacionais,

Para tornar os alunos bons leitores – para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura –, a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço. Precisar fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência. Precisar torná-los confiantes, condição para poderem se desafiar a “aprender fazendo”. Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente

Dessa forma, reforça-se a prática da transmissão do saber, refletindo o poder e o autoritarismo do professor. Tais mecanismos podem com facilidade provocar a mera reprodução de vozes de outros leitores, mais experientes ou mais poderosos

do que o aluno. Portanto, parece imprescindível rever estas práticas e transformá-las, redefinindo o papel do professor e a dinâmica das relações sociais dentro e fora da sala de aula (FREIRE, 2006).

Acredita-se que o ensino eficiente de leitura na escola pressupõe o trabalho com uma diversidade de objetivos, modalidades e textos que caracterizam as práticas de leitura mais próximas ao educando, ao meio que o cerca, para que daí este possa ir ampliando os seus horizontes. Como constata Silva (2005, p.77):

[...] a educação é transformação do homem e do mundo. Para que essa transformação se estabeleça, é necessário que o homem se movimente de um lugar significativo para outro, isto é, pratique em sua vida o exercício dialético da libertação. No ato de libertar-se, isto é, de tomar consciência da sua necessidade é que o ato de ler passa ganhar a sua significação maior e primeira.

Nesse contexto, percebe-se que todo ser humano pode ser ajudado pelos livros, progredindo ao seu modo e ampliando sua capacidade crítica de selecionar as leituras que serão favoráveis para o seu desenvolvimento pessoal, intelectual e social. Afirma Solé (1998, p.120):

Ler é muito mais que possuir um rico cabedal de estratégias e técnicas. Ler é, sobretudo, uma atividade voluntária e prazerosa e quando ensinamos a ler, devemos levar isso em conta. As crianças e os professores devem estar motivados para aprender e ensinar a ler.

De acordo com Antunes (2003), outro requisito importante para que os alunos despertem para o prazer de ler é que a escola ofereça uma variedade de livros e materiais de leitura e que essa prática seja comum em todas as disciplinas. Materiais de leitura incluem jornais, revistas, cartazes, folhetos e uma enorme variedade de outros tipos de textos.

Assim, os alunos devem ver na leitura algo interessante e desafiador, uma conquista capaz de lhes dar autonomia e independência. Quando se questiona o compromisso da escola de introduzir leitores no universo dos livros, não se consegue entender que ela possa conduzi-los numa perspectiva que não seja crítica. Questões como: o que ler, onde ler, para que, para quem e com quem ler devem ser conduzidas com lucidez a fim de que o processo da leitura se desenvolva de forma rica e coerente.

A leitura é uma das atividades fundamentais a serem desenvolvidas pela escola na formação do educando. Logo, em todas as atividades realizadas dentro da escola, em especial no processo de desenvolvimento da leitura, é de fundamental importância levar em conta as características do seu corpo discente, considerando faixa etária, interesses, dificuldades, entre outros aspectos; procurando criar, sobretudo, um ambiente propício à aprendizagem, com intuito de aperfeiçoar as ações educativas.

Nesse contexto professor é, antes de tudo, um agente apto a criar oportunidades para o seu crescimento e o de outros. Segundo Kleiman (2001, p.15), “[...] para formar leitores devemos ter paixão pela leitura”.

Sendo assim, a formação do gosto literário nos alunos representa uma tarefa importante para o educador, e, para que se obtenha esse objetivo com êxito, é indispensável que o próprio professor tenha essa atividade como hábito constante.

Nesse sentido, o papel do professor é o de mediador: ele deve criar situações diversificadas, ricas e prazerosas de acesso à leitura, servindo ao aluno como orientador, sendo mesmo um suporte de sua aprendizagem, que deve ser retirado paulatinamente, à medida que o sujeito vá conquistando sua independência, enquanto usuário da língua escrita.

Diante disso, faz-se necessário que o educador esteja preparado, atualizado e tenha prazer de exercer a sua profissão.

É válido ressaltar que o professor poderá inovar suas práticas, poderá transformar ou adequar as atividades de leitura propostas pelo livro didático, proporcionar condições para que o aluno leia, ouvindo-o e sendo ouvido, questionando e sendo questionado. Sendo assim, juntos (professor e aluno) terão condições de refletir, buscar, ensinar e aprender, enfim, interagir.

Campos (2003) expõe que o papel do professor configura-se mesmo como o de mediador entre o sujeito aprendiz e o objeto do conhecimento, no caso a leitura. Deve, pois, desenvolver oportunidades que permitam ao aluno construir sua interpretação e interação com o texto, sem que ele, de forma imediata e pré-concebida, faça intervenções.

Dessa forma, transformar a sala de aula num espaço interativo requer que professor e aluno atuem como sujeitos participantes do processo de produção do conhecimento.

Como ressalta Solé (1998, p.70), duas implicações bastante importantes para o trabalho do professor, enquanto mediador são

As estratégias leitoras precisam ser ensinadas. As crianças não nascem sabendo utilizá-las: “ensinam-se - ou não se ensinam – e se aprendem – ou não se aprendem”; O ensino de leitura deve privilegiar o desenvolvimento de estratégias que possam ser generalizadas a outras situações e não se atenham a técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas. Deve-se ensinar com ênfase na capacidade de metacognição: avaliação, controle e flexibilidade de ações que podem ser mudadas em decorrência das situações de leitura.

Isto implica dizer que conhecer um vasto repertório de estratégias é menos importante do que saber utilizá-las. Conhecê-las não é o suficiente. A criança precisa saber mobilizá-las e utilizá-las em face da variedade de situações de leitura.

Além disso, o ensino de estratégias de leitura, como Solé (1998) o entende, deve-se basear em três ideias básicas: a situação educativa é um processo compartilhado, no qual aluno e professor são indispensáveis; o professor deve ocupar o lugar de um guia, de um facilitador; o ensino deve ser desafiador, provocando o aluno a atingir níveis mais altos de conhecimento e autonomia.

Levando em conta o grau de independência do aluno para a tarefa, o professor pode selecionar, ainda, situações didáticas adequadas que permitam ao aluno, ora exercitar-se na leitura de texto para as quais já tenha construído uma competência, ora empenhar-se no desenvolvimento de novas estratégias para poder ler textos menos familiares, o que demandará maior interferência do professor.

É preciso, finalmente, que o professor ative o conhecimento prévio dos alunos, ensinando a fazer perguntas sobre o texto, para aumentar as inferências necessárias para atingir seu objetivo. Fazer hipóteses e previsões sobre o texto a ser lido é fundamental nesse sentido. A participação do aluno é sempre peça-chave no processo.

A escola deve organizar-se em torno de uma política de formação de leitores, envolvendo toda a comunidade escolar. Mais do que a mobilização para a aquisição

e preservação do acervo, é fundamental um projeto coerente de todo o trabalho escolar em torno da leitura. Todo professor, não só o de Língua Portuguesa, é também professor de leitura.

O ato de ler requer sempre inovações; por isso, cabe à escola esclarecer sua proposta pedagógica, mobilizar seus professores, envolver as famílias e desenvolver estratégias específicas, para estimular em seus alunos, essa prática, incentivando-os à descoberta, à aprendizagem, deixando de lado as técnicas enfadonhas e repetitivas de leitura que tantas vezes geram o desinteresse.

## CONCLUSÃO

A partir das ideias levantadas neste estudo, percebe-se que a tarefa da escola ultrapassa a promoção da aquisição dos processos de leitura e escrita pelo aluno.

Mais do que ensinar a ler e mais até do que fomentar o hábito de leitura, a escola precisa desenvolver o gosto nas crianças, oportunizando momentos em que se vivencie a leitura com e por prazer.

Para isso, o trabalho que desenvolve tem de ser dinâmico e criativo, onde o professor exerça o papel de mediador e o aluno, buscando alcançar sua autonomia, tenha uma postura ativa na construção do “saber e gostar” de ler.

Entende-se aqui que este deve ser um projeto de toda a sociedade, pois o acesso às competências de leitura, embora esteja ligado ao contexto da instituição escolar, não apresenta fronteiras.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola editorial, 2003.

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

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

CAMPOS, Maria Inês Batista. **Ensinar o prazer de ler**. São Paulo: Olho d'água, 2003.

DEMO, Pedro. **Leitores para sempre**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

FERREIRO, Emília. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 48. ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões da Nossa Época).

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 8. ed. Campinas: Pontes, 2001.

SILVA, Ezequiel Teodoro. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## ARTIGO 11

### **ESTÁGIO SUPERVISIONADO: Práticas didáticas e reflexões acerca do ensino de física**

ALMEIDA, Aline Alves<sup>1</sup>  
SILVA, Ítallo Babosa da<sup>2</sup>  
LIMA JÚNIOR, Paulo Barbosa<sup>3</sup>  
CONSERVA, Dilma Prata<sup>4</sup>

## RESUMO

O presente artigo aborda acerca da relevância do Estágio supervisionado na formação docente e apresenta as experiências vivenciadas, com as turmas do nono ano do ensino fundamental em uma escola pública na cidade de Patos- PB, pelos estudantes de licenciatura em Física da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) Campus VII-Patos, durante a disciplina de estágio supervisionado II no semestre letivo 2015.2. Relata ainda as atividades desenvolvidas durante o semestre e que tiveram como foco tratar a importância do estágio para o desenvolvimento profissional e pessoal do docente/acadêmico proporcionando um maior contato com o âmbito escolar. Este trabalho visa delinear e refletir de maneira crítica sobre a relevância do estágio supervisionado, mostrar a importância do uso de práticas inovadoras no ensino de Física e relatar a realidade observadas em visita técnica à escolas de outro estado.

**Palavras-chave:** Estágio supervisionado. Ensino de física. Teoria-prática.

## ABSTRACT

This article is about the experiences with the classes of the ninth year from an elementary public school in the city of Patos-PB, by undergraduate students in physics from the State University of Paraíba (UEPB) Campus VII – Patos, during the II supervised practice in the 2015.2 semester. It also reports the activities developed during the semester, which focused on dealing with the importance of training the teacher/academician for the professional and personal development providing greater contact with the school environment. This work aims to delineate and reflect critically about the relevance of the supervised training period, show the importance of innovative practices in the Physics teaching and to describe the observed reality in a technical visit to schools from another state.

**Keywords:** supervised practice; Physics teaching; theory – practice.

## 1 INTRODUÇÃO

---

<sup>1</sup> [[xalinealves@gmail.com](mailto:xalinealves@gmail.com)] Graduanda no curso de licenciatura em Física pela Universidade Estadual da Paraíba. Avaliação, Ensino e Aprendizagem.

<sup>2</sup> [[barbosaitallo@gmail.com](mailto:barbosaitallo@gmail.com)] Graduando no curso de licenciatura em Física pela Universidade Estadual da Paraíba. Avaliação, Ensino e Aprendizagem.

<sup>3</sup> [[paulojr\\_satriane@hotmail.com](mailto:paulojr_satriane@hotmail.com)] Graduando no curso de licenciatura em Física pela Universidade Estadual da Paraíba. Avaliação, Ensino e Aprendizagem.

<sup>4</sup> [[dconserva@hotmail.com](mailto:dconserva@hotmail.com)] Professora Orientadora. Docente do Curso de Letras da FIP. Avaliação, Ensino e Aprendizagem.



É notável que as disciplinas envolvendo exatas são as que apresentam maiores dificuldades e apatia entre os alunos, um dos motivos, especificamente no ensino de Física, é a falta de associação do fenômeno com o cotidiano do aluno e a linguagem científica, por esse motivo as atividades realizadas no estágio tiveram como foco criar um elo entre teoria e prática através da experimentação, e outras modalidades didáticas que também vem se mostrando eficaz na aprendizagem, de forma que o aluno consiga entender a disciplina por meio de uma linguagem mais acessível. O processo de formação para docência é cercado por desafios, logo a disciplina de estágio se faz de extrema importância no que confere de experiência como pessoa e profissional.

O estágio é fundamental no processo da formação docente, é a etapa onde surgem as indagações sobre a profissão e o meio de trabalho, onde a identidade profissional começa dando seus primeiros e inquietos passos e aos poucos a linha tênue entre ser estudante/professor se desfaz, logo o reflexo de estudante é deixado para trás dando espaço ao papel de professor. O estágio é responsável por essa aproximação com a realidade escolar, nela os estudantes podem vivenciar e refletir sobre os desafios do cotidiano de sua profissão.

É comum entre os estudantes haver certa resistência quando indagado sobre a disciplina de estágio, muitos revelam insatisfação e encaram como algo meramente obrigatório de sua grade curricular. A profissão de docência é tida como algo que não precisa ser observado ou praticado, pois se sentem confiantes em exercer a profissão pelo simples fato de conhecê-la através de experiências como estudantes. Sobre isso Pimenta (1997, p.42-43) aborda que,

Quando os alunos chegam à licenciatura já tem saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos de diferentes professores em toda sua vida escolar [...]. Também sabem sobre o ser professor através da experiência socialmente acumulada: as mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas, a não valorização social e financeira dos professores, as dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos, em escolas precárias; sabem um pouco sobre as representações e os estereótipos que a sociedade tem dos professores através dos meios de comunicação.

Dentro da perspectiva de Pimenta observa-se que o aluno se encontra ligado à visão empírica, portanto é necessário mostrar que há diferença quando se está na

posição de docência vivendo a realidade escolar. O estágio vem fazer essa ponte de transição na formação do docente, para que este tenha consciência da responsabilidade de suas atribuições e se sinta capaz e realmente confiante quando se deparar com uma sala de aula.

As atividades desenvolvidas no Estágio Supervisionado proporcionaram uma reflexão diante da oportunidade de exercitar a prática profissional, enriquecendo e atualizando os conhecimentos didático-pedagógicos. Além de, capacitar para desenvolver as competências e habilidades necessárias à aplicação dos conhecimentos teóricos e metodológicos trabalhados ao longo do curso.

## **2 REFLEXÕES TEÓRICAS ACERCA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

O estágio é um espaço onde o futuro docente iniciará sua formação profissional, vivenciando e aprendendo com os desafios cotidianos enfrentados no ambiente escolar, sendo uma experiência ímpar, segundo Barreiro e Gebran (2006, p.20) “o estágio [...] pode se construir no lócus de reflexão e formação da identidade ao propiciar embates no decorrer das ações vivenciadas pelos alunos, desenvolvidas numa perspectiva reflexiva e crítica, desde que efetivado com essa finalidade”. Portanto, para que haja um aprendizado eficaz é necessário que as atividades desenvolvidas no decorrer do estágio tenham uma postura crítica, reflexiva e significativa.

Quando se discute a respeito de teoria/prática é comum haver uma dissociação, dando a entender que ambas funcionam de forma distintas, durante o processo do estágio o aluno tem a possibilidade de atrelar seu conhecimento teórico à prática. Fávero (2001) propõe a construção de um conhecimento dialético, em que a teoria e prática sejam consideradas como um núcleo articulador no processo de formação a partir do trabalho desenvolvido com esses dois eixos de forma integrada, indissociável e complementar. Se observa que, só é possível uma boa ação docente quando se tem uma bagagem teórica estruturada, visto que a prática por si sem uma fundamentação sólida não é suficiente para que haja aprendizado.

O primeiro contato com o ambiente escolar é intimidante, todos aqueles olhos lhe conhecendo, e julgando as dificuldades de domínio de turma, além da realidade escolar cercada de normas e tendências tradicionalistas causam uma certa

insegurança ao docente/acadêmico, é comum ocorrer erros nessas experiências iniciais e também um sentimento de frustração. “Desta forma, os saberes tendem a ser construídos pela realidade educacional preexistente, e, como consequência disso, podem acabar sendo perpetuadores dessa realidade”. (SILVA, 2005, p.36). O momento do estágio é, portanto, além de experiência profissional, um período importante para uma autoanálise sobre o tipo de docente que se deseja ser.

É relevante também ressaltar que, as atividades realizadas nesse processo de formação contribuem para preparar o docente para o mercado de trabalho, aperfeiçoar as habilidades e competências necessárias para uma prática docente que não se preocupe em transmitir conhecimentos, mas sim práticas pedagógicas que dialoguem e questionem o mundo a sua volta e que auxiliem o aluno a desenvolver e ampliar seus conhecimentos, tendo como maior aquisição o aprendizado e superando enfim o ensino verticalizado.

### **3 ESTÁGIO SUPERVISIONADO: vivências e percepções**

O estágio foi realizado em torno de diversas atividades que incluem desde discussões teóricas acerca do estágio supervisionado e sobre a práxis docente desenvolvidas em sala de aula, a vivência na escola no ensino fundamental II, atividades integradas com outras turmas de estágio supervisionado e visita às instituições de ensino diferenciado no estado de Pernambuco.

As atividades de estágio foram desenvolvidas em uma Escola da rede estadual da Paraíba que oferece apenas os anos finais do ensino Fundamental, funcionando no turno matutino e vespertino. A instituição de ensino possui 12 salas de aulas, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, cozinha, sala de leitura, banheiros adequados aos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria e pátio coberto, considerando-se, portanto, como uma boa estrutura física.

Foram realizadas aulas expositivas dialogadas e a oficina: Física Mania nas turmas do 9º ano, “A” e “B” no turno da manhã. As atividades foram desenvolvidas nas aulas de Ciências/ Física. A turma “A” tinha em média 45 alunos (entre assíduos e faltosos), esta turma se mostrou mais problemática e menos interativa em contraponto a turma “B”, que tinha uma média de 38 alunos e se mostrou na sua

maioria, participativa correspondendo às expectativas, possibilitando uma maior interação com os alunos. A professora supervisora da escola, da qual foram realizadas as intervenções, é formada em ciências biológicas e mostrou bastante receptividade com as atividades propostas pelos estudantes/acadêmicos no estágio, o que tornou a experiência produtiva.

Foram feitas visitas as Escolas Pernambucanas na cidade de São José do Egito, a fim de conhecer a realidade daquelas instituições de ensino e obter um conhecimento mais amplo tanto do aspecto físico como das metodologias aplicadas nessas unidades educacionais. A experiência nos condicionou fazer uma comparação mais profunda e detalhada entre as instituições de ensino dos estados da Paraíba e Pernambuco.

A vivência ocorreu em uma escola técnica que funciona pela manhã e tarde com o ensino médio junto ao técnico e à noite com o ensino subsequente, para aqueles que já concluíram esse nível médio, mas desejam obter uma formação profissional. A outra unidade visitada foi uma Escola de Referência também do ensino médio, que oferece o ensino integrado nos turnos manhã e tarde com atividades extra como, dança, teatro e esportes no período noturno. Esta possui 44 funcionários, laboratório de ciências, quadra de esportes coberta, biblioteca, banheiro adequado aos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, banheiro com chuveiro, etc. Ambas as instituições possuem estruturas adequadas e atendem às necessidades dos alunos.

### **3.1 Oficinas pedagógicas de Física: procedimentos práticos e metodológicos**

A primeira intervenção nas turmas do 9º ano foi acerca de Mecânica e suas subdivisões. A princípio os alunos foram questionados sobre o que é a Física, seguido da explanação dos conteúdos mencionados uma vez que é a parte da física estudada durante o ensino fundamental. Foi dado ênfase ao estudo da cinemática, especificamente, sobre o estudo do movimento uniforme, considerando que este seria o conteúdo trabalhado naquele bimestre. Foram introduzidos os conceitos básicos e em todos os momentos os alunos foram questionados sobre seus conhecimentos prévios, como por exemplo, sobre o que eles consideravam ser

“velocidade” o objetivo era incentiva-los a interagir, explorando assim um ensino dialético.

Em seguida, foi abordado sobre as grandezas físicas, dentre elas: distância e tempo, pois são as mais utilizadas para calcular a velocidade. Neste momento, se teve a oportunidade de abordar o contexto histórico por trás das grandezas físicas, mostrando por quais razões foram instituídas estas grandezas. A aula foi finalizada com o assunto de conversões de medidas, considerando a relevância deste para um melhor entendimento acerca de estudo de movimento uniforme, conteúdo que seria trabalhado nas aulas seguintes.

No segundo momento da intervenção foi realizada uma sondagem sobre o assunto explanado na aula anterior e em seguida foi introduzido às aplicações da velocidade na física e como seria realizada a formulação matemática. Para uma melhor compreensão do assunto, foi exposto um experimento simples e prático. A realização do experimento procedeu da seguinte forma: fixou-se a fita métrica numa mesa com a medida de 1 metro, logo depois um carrinho de brinquedo atravessou este 1 metro e o tempo dessa ação foi cronometrado. A finalidade do experimento era fazer com que os alunos observassem na prática o que havia sido abordado na aula.

O experimento foi primeiramente demonstrado e depois, separaram-se os alunos em cinco grupos (representado de T1 a T5 na tabela). Cada grupo tinha um representante responsável por realizar o experimento enquanto que os demais membros da equipe anotavam os resultados. Por fim, foi sugerido que eles calculassem a velocidade obtida em cada instante de tempo, como mostra na tabela abaixo:

| TEMPO | TURMAS |      | VELOCIDADES |          |
|-------|--------|------|-------------|----------|
|       | 9°A    | 9°B  | 9°A         | 9°B      |
| T1    | 2,6s   | 2,3s | 0,38m/s     | 0,43 m/s |
| T2    | 2,6s   | 2,5s | 0,38m/s     | 0,4 m/s  |
| T3    | 2,4s   | 2,7s | 0,41 m/s    | 0,37 m/s |
| T4    | 2,7s   | 2,4s | 0,37 m/s    | 0,41 m/s |
| T5    | 2,3s   | -    | 0,43 m/s    | -        |

Quando finalizada a atividade questionou-se os alunos em qual instante de tempo o carrinho teve maior velocidade e em qual instante de tempo o carrinho teve a menor velocidade, em ambas as turmas se obtiveram respostas satisfatórias, demonstrando assim que os objetivos tinham sido alcançados e que a aprendizagem aconteceu de maneira significativa.

A segunda oficina realizada intencionava aproximar o cotidiano dos alunos à física de forma que eles conseguissem associá-la com seu dia a dia. Os estudantes/acadêmicos relataram a importância de cada experimento que seria realizado lembrando os aprendizes que este estava inserido no conteúdo que estava sendo estudado pelos alunos. Foram introduzidos os conceitos físicos relacionados a cada experimento, após cada demonstração os alunos eram questionados os alunos sobre o que eles pensavam que estava sendo apresentado.

Os conteúdos abordados na oficina foram: Pressão, Densidade e Princípio de Pascal e equilíbrio dos corpos. Outro ponto que vale salientar é a importância da interdisciplinaridade, durante a experiência vivenciada na oficina, pois foi possível relacionar os conteúdos de pressão e densidade com a disciplina de Química.

Antes de iniciar as atividades experimentais, dividiram-se as turmas em grupos, mostrando os materiais que seriam utilizados e os procedimentos a serem seguidos. Primeiramente, realizaram-se alguns experimentos relacionados aos conteúdos, a fim de oferecer aos alunos a oportunidade de familiarizar-se com aqueles conceitos. Dando prosseguimento os discentes produziram um experimento sozinhos, porém com a orientação e supervisão dos estudantes/acadêmicos. Procurou-se trazer práticas simples sem dar profundidade teórica e matemática uma vez que objetivo da oficina era de aproximar os conceitos da física à realidade do aluno.

O experimento realizado pelos alunos foi desenvolvido com materiais de baixo custo e de fácil acesso, logo eles poderiam reproduzi-los novamente em casa. Os materiais utilizados foram:

- Garrafa PET;
- Massa de modelar;
- Uma tampa de caneta.

O procedimento aconteceu da seguinte maneira: os alunos enchiam a garrafa com água e logo depois cobriam a ponta da tampa de caneta com uma pequena bola feita de massa de modelar, este experimento segue os mesmos princípios de um submarino, logo a tampa agiria como um. O próximo passo era nivelar a tampa de forma que ela conseguisse afundar, em relação a esta parte deixamos que eles mesmos descobrissem como ocorreria tal fato. Uma vez nivelada, a tampa da caneta afundaria quando a garrafa fosse pressionada na parte inferior e quando esta deixasse de ser pressionada, a tampa subiria. Com esse simples experimento pode-se incentivar a curiosidade dos alunos e ao mesmo tempo aprender física de maneira prática e significativa.

### **3.2 Atividades integradas do Estágio Supervisionado**

As atividades integradas foram desenvolvidas com os cursos de Física, Matemática e Computação a fim de promover a interação entre os alunos e discutir a respeito dos aspectos teóricos do estágio supervisionado. Foram realizadas atividades como *workshop*, seminário integrado, atividades de incentivo à leitura e visita técnica às escolas do estado de Pernambuco.

#### **3.2.1 Workshop e Seminário Integrado de Estágio**

A temática trabalhada no *workshop* foi a respeito de "Planos de Aulas", abordando acerca da importância do planejamento para o bom desenvolvimento da prática docente bem como sua relevância para uma melhor aplicabilidade do processo ensino – aprendizagem. Foi tratado também acerca da "Documentação do estágio" ressaltando a importância da organização da documentação como parte fundamental do estágio. Uma vez que é ela que vai nos garantir legalmente na prática do estágio supervisionado.

#### **3.2.2 Atividades Integradas de Incentivo à Leitura Acadêmica**

Durante os encontros de atividades unificadas entre os alunos de Física, Matemática e Computação foi realizada uma discussão a respeito da leitura do livro "A escola e o conhecimento" de Mário Sérgio Cortella (CORTELLA, 2009). Nesta obra o autor demonstra que o conhecimento é uma construção cultural e que a escola tem um comprometimento político, de caráter ao mesmo tempo conservador



e inovador. Cortella, ainda expõe uma visão que rebate a ideia de que o conhecimento é uma “descoberta”. E volta sua atenção para a escola e suas práticas, enfatizando o sentido social do trabalho pedagógico e acenando com a possibilidade do conhecimento como ferramenta da liberdade e do poder de convivência entre iguais.

A segunda atividade desenvolvida foi também de incentivo à leitura e o livro debatido foi “Professores reflexivos em uma escola reflexiva” de Isabel Alarcão (ALARCÃO, 2001). A autora refina o conceito de reflexividade, focando o professor e a escola que pensam e avaliam seu projeto educativo, qualificando não apenas seus alunos, mas toda a comunidade educativa formada por autores em contexto, construtores de práticas sociais geradas pelo esforço de encontrar novas soluções para os problemas que vivenciam. Ela também reafirma a necessidade do pensamento crítico e acentua a dimensão coletiva da atividade dos professores.

### **3.2.3 Visita Técnica as Escolas de São José do Egito-PE**

A viagem realizada com todos os estudantes de estágio para a cidade de São José do Egito-PE, proposta pelos professores supervisores da UEPB, tinha o objetivo de conhecer a estrutura física de algumas escolas bem como seus métodos de ensino. A cidade recebeu a todos de forma acolhedora, e os alunos estagiários foram direcionados a uma Escola Municipal, na ocasião, foi realizada uma palestra com representantes da secretaria de educação do município e também contou com a presença do Prefeito da cidade. Durante a palestra foram destacados pontos importantes que vêm fazendo a diferença na cidade, um exemplo disso, é a lei sancionada pela prefeitura de introduzir nas escolas da cidade a disciplina de “poesia popular”, valorizando assim a cultura regional.

No segundo momento os estudantes foram divididos em grupos e uma parte seguiu para uma Escola Técnica do Estado e os demais para a Escola de Referência em Ensino Médio, em ambas escolas, foram recebidos com apresentações culturais produzidas pelos alunos. Ressaltamos que essas apresentações são frequentes nas escolas quando semanalmente os alunos se reúnem para desenvolver exclusivamente atividades de danças, música e teatro.

Durante as visitas cada uma das escolas apresentou seu sistema de ensino, a Escola Técnica oferece integrado ao ensino médio os cursos de Técnico em Meio Ambiente e o Técnico em Administração. Os referidos cursos mostraram-se bastante atuantes, o curso de Administração tem feito contatos com empresas para que possibilitem o ingresso dos alunos nas mesmas por meio do estágio. Já o curso de Meio Ambiente realiza projetos tanto dentro da escola, como uma melhor reutilização da água, plantando mudas de árvores, quanto fora da escola, onde nos foi mostrado em uma caminhada com os alunos informando a população local sobre como evitar a Dengue.

Ambas as escolas contam com laboratórios de Matemática, Biologia, Física e Química. Cada laboratório possui alunos monitores que são responsáveis pela manutenção dos laboratórios e auxílio de atividades extracurriculares, estes alunos são escolhidos de acordo com as suas notas nas disciplinas. A Escola de Referência apresenta na grade curricular a disciplina de xadrez, objetivando incentivar os alunos a desenvolverem raciocínio lógico através do jogo.

A experiência vivenciada foi bastante construtiva, pois foi possível observar que existem cidades que valorizam a educação e a cultura, e que aos poucos está sendo mudado o cenário estagnado da educação.

#### **4 CONCLUSÃO**

O Estágio Supervisionado II proporcionou a oportunidade de refletirmos sobre a práxis docente, e deu a oportunidade de exercitar a prática profissional, enriquecer e renovar os conhecimentos didáticos. Através das experiências vivenciadas nas escolas foi possível interagir com professores e demais funcionários de forma que houvesse aprendizado e trocas de experiências.

O estágio deve ser entendido então, como um momento de autoavaliação e aprendizado para o futuro docente, e não deve ser considerado apenas como um simples requisito curricular, mas sim como uma oportunidade de adquirir conhecimentos práticos vinculados à teoria. O estágio supervisionado é um período fundamental para formação docente quando realizado com um propósito efetivo e com todos trabalhando em conjunto: docentes/acadêmicos, professores/supervisores e escola.

A vivência no ambiente escolar fez-nos observar que os desafios na profissão docente são muitos, porém o desejo de continuar a disseminar o conhecimento é maior. O objetivo de compartilhar saberes, transformar vidas através do ensino e fazer com que seja valorizada a nossa profissão são alguns dos fatores que nos motivam a atuar no exercício de nossa profissão com responsabilidade e compromisso.

## REFERÊNCIAS

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino**: elemento articulador da formação do professor. In.: BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

FAVERO, Maria de Lurdes. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In.: ALVES, Nilda (org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. "A didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura". In: ANDRE, M.E.D.A.; OLIVEIRA, M.R.N. (orgs.). **Alternativas no ensino da didática**. Campinas: Ed. Papirus, 1997. pp. 37-69.

SILVA, R. C. O professor, seus saberes e suas crenças. In: GUARNIER, M.R. (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2. ed. São Paulo: Autores associados; Araraquara, 2005. (Coleção polêmicas do nosso tempo)

## ARTIGO 12

### INATISMO, AMBIENTALISMO E INTERACIONISMO: possíveis implicações para o contexto escolar

DUARTE, Alessandra da Silva<sup>1</sup>  
FERREIRA, Elydiane Alves<sup>2</sup>  
MEDEIROS, Felipe Morais de<sup>3</sup>  
SANTOS, Joselito<sup>4</sup>  
CHAVES, Jucirleia Ferreira de Medeiros<sup>5</sup>  
SAMPAIO, Lucas Araújo<sup>6</sup>

## RESUMO

Desde a Antiguidade, a humanidade tem dedicado esforços no sentido de compreender como o homem se desenvolve e constrói o conhecimento. Durante séculos, o embate se desenvolveu entre dois pontos de vista antagônicos e limitados: o inatismo, que defende a ideia de que o ser humano já nasce com as aptidões, conceitos e qualidades definidos por sua bagagem hereditária, e o ambientalismo, que sustenta a tese de que somente os eventos ocorridos após o nascimento são importantes para o desenvolvimento e a aprendizagem humanas. Mais recentemente, porém, ganhou destaque a concepção interacionista, que ressalta a importância da interação entre fatores internos e externos para impulsionar o desenvolvimento e a aprendizagem do sujeito, cujo papel seria essencialmente ativo. O presente trabalho, do tipo bibliográfico, visou discutir as possíveis implicações das concepções inatista, ambientalista e interacionista para o

<sup>1</sup> [alessandra\\_felismino@hotmail.com](mailto:alessandra_felismino@hotmail.com) – Faculdades Integradas de Patos/FIP

<sup>2</sup> [elydianealvez@live.com](mailto:elydianealvez@live.com) – Faculdades Integradas de Patos/FIP

<sup>3</sup> [Fehtso@gmail.com](mailto:Fehtso@gmail.com) – Faculdades Integradas de Patos/FIP

<sup>4</sup> [jucirleia@gmail.com](mailto:jucirleia@gmail.com) – Faculdades Integradas de Patos/FIP

<sup>5</sup> [jslito2012@gmail.com](mailto:jslito2012@gmail.com) – Faculdades Integradas de Patos/FIP

<sup>6</sup> [lucastar17.la@gmail.com](mailto:lucastar17.la@gmail.com) – Faculdades Integradas de Patos/FIP

contexto escolar, considerando a necessidade de pensar novos aportes teóricos e metodológicos para esta área que tem enfrentado grandes desafios na contemporaneidade. Nessa perspectiva, entende-se que o interacionismo traz importantes contribuições, na medida em que favorece o papel ativo do aluno na construção do conhecimento, incentiva a interação entre os alunos e se preocupa em criar condições para que o sujeito avance cognitivamente, de forma autônoma e criativa.

**Palavras-chave:** concepções de desenvolvimento, psicologia educacional, prática pedagógica.

## INTRODUÇÃO

A educação é o melhor caminho para o desenvolvimento do país, mas mesmo tendo isso em vista, encontra-se e persistem diversas dificuldades no processo. Dificuldades que começam nos meios sociais, econômicos, políticos, culturais etc., até atingir a sala de aula.

Pensando nesses desafios, torna-se fundamental compreender os impactos das concepções inatista e ambientalista para prática pedagógica, pois os reflexos positivos e negativos ainda são encontrados no cotidiano na sala.

Segundo Davis e Oliveira (1994) entende-se que a concepção inatista salienta fatores internos e limita o papel do ambiente, ignorando a vivência do ser. Já o ambientalismo leva em conta os fatores externos, desprezando a influência da hereditariedade para o desenvolvimento humano.

Considera-se que esse trabalho, de natureza bibliográfica, é importante para auxiliar o educador a entender e enfrentar as dificuldades no âmbito educacional, a luz das contribuições da psicologia educacional.

## METODOLOGIA

O presente trabalho surgiu a partir das discussões realizadas na disciplina Psicologia da Educação, do Curso de Letras das FIP, a respeito de como se constroem as características especificamente humanas, considerando a influência controversa da hereditariedade e do ambiente. Com base nesse debate, foram realizadas leituras e fichamentos de livros, artigos e revistas, considerando os

marcadores: inatismo, ambientalismo, interacionismo e contribuições para o contexto escolar.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A concepção inatista parte do conceito de que todo homem já nasce com suas qualidades e capacidades básicas, tornando o fator ambiental quase nulo na formação do ser. Ignorando os eventos e vivências pessoais que ocorrem ao longo da vida do indivíduo, partindo da teoria que todo ser já nasce com suas inclinações, atributos e habilidades, formados no útero materno, sendo assim o fator ambiental é ignorado, por acredita-se que o homem já nasce pronto, evitando-se qualquer possibilidade de mudança durante o processo de desenvolvimento social.

A teoria inatista toma como base a Teologia, visto que, conforme explicam Davis e Oliveira (1994, p.27), os inatistas partem do pressuposto de que “Deus, de um só ato, criou o homem em sua forma definitiva.” Como consequência, essa concepção prega que não havia mais nada a fazer após o nascimento do bebê. O destino de cada ser já seria determinado por um ser superior, no caso Deus.

Alguns psicólogos que acreditavam nessa concepção, afirmavam que os genes que determinariam os traços psicológicos passariam de geração para geração. Segundo Barros (2008, p.27), os inatistas acreditavam que: “Se um pai tivesse um nível de inteligência muito baixo, seus filhos, forçosamente, no seriam bem sucedidos nos estudos”.

Apoiando-se em uma interpretação errônea da visão de Darwin, que foi um biólogo inglês que estudou as mudanças e desenvolvimentos das espécies para a adaptação ambiental, o processo de variação e adaptação das populações dos animais ao longo do tempo, podem provocar o surgimento de nova espécie a partir de uma preexistência.

Davis e Oliveira (1994, p.28) mostra a visão de Darwin: “[...] essas mudanças, por sua vez, decorrem de variações hereditárias que fornecem vantagens adaptativas em relação às condições ambientais prevaletentes”. Usando também interpretações erradas da Embriologia e da Genética, que eram relativamente novas na época.

Essa concepção levava em conta apenas a hereditariedade, por erroneamente aplicar essa concepção apenas nos traços psicológicos do ser. Ignorando o fator ambiental, que também era usado na teoria Darwinista.

Já a concepção ambientalista, também chamada behaviorista ou comportamentalista, parte do pressuposto de que o ambiente tem um valor imenso no desenvolvimento humano, sendo o homem um ser que é reativo à ação do meio, desenvolvendo suas características através do seu ambiente social. Portanto, os fatores internos como a vontade, pensamentos, opiniões, raciocínio, entre outros, são considerados menos importante para o comportamento do indivíduo.

Um dos maiores defensores da concepção ambientalista é B. F. Skinner, conforme explicam Davis e Oliveira (1994, p.31) ele propõe construir uma nova ciência, a ciência do comportamento, “partindo de uma concepção de ciência que defende a necessidade de medir, comparar, testar, experimentar, prever e controlar eventos de modo a explicar o objeto de investigação”.

Esta concepção tem como base filosófica o empirismo, a qual se baseava que o conhecimento humano, só era adquirido a partir de experiências sensoriais e assim através dessas associações com as experiências vividas poderia manipulá-lo. Sendo assim todo o processo do conhecer, do saber e do agir aprendido através dos erros e acertos.

Para que essa percepção fosse comprovada, o indivíduo deveria receber estímulos para assim surgir os comportamentos desejados, pois segundo essa concepção, a intenção é valorizar o bem-estar e diminuir o sofrimento, garantindo um melhor desenvolvimento. Por isso esses estímulos devem está presentes desde cedo, as primeiras experiências influencia bastante para o início da vida, com isso a inteligência não seria hereditária e sim resultados dos estímulos.

Conforme explicado por Barros (2008, p.51), “O nível de inteligência que atingimos quando adultos não é determinado apenas pela hereditariedade, mas depende, em grande parte da nossa experiência inicial”.

Através desse pensamento, que o homem é um ser manipulado, os estímulos para o desenvolvimento são o reforçamento e a punição. Os resultados positivos são chamados de reforçamento, quando se recebe o reforço a intenção é que esses atos cometidos surjam com mais frequências, por exemplo, quando uma criança usa um



vestido (comportamento) e recebe elogios de seus familiares (resultado positivo) ela passará a usar mais vezes aquele vestido por maximizar o seu bem-estar.

Já as punições são os resultados negativos, por exemplo, quando a criança não faz sua tarefa de casa (comportamento) e ela fica de castigo por isso (resultados negativos) o esperado é que ele comece a fazer suas tarefas e evitar que isso ocorra novamente, minimizando o seu sofrimento. Seguindo desse mesmo pensamento, surgem os procedimentos de extinção, aquele em que deseja dizimar certo comportamento adquirido pelo indivíduo, assim quando uma criança fica bagunçando a casa para chamar a atenção da mãe e ela passa a ignorá-lo por fazer isso, o esperado é que esse ato diminuía ou desapareça com o tempo.

Outro comportamento bastante comum são as mudanças de comportamento através de observar como que agem outras pessoas, tornando modelos a ser copiados ou procurar evitar fazer, dependendo dos seus resultados a obter. Quando o comportamento do outro for elogiado, tende-se a imitá-lo, quando for reprovado, procura não seguir o mesmo.

Para os ambientalistas, existe também o fator da generalização, quando os comportamentos são associados a um determinado estímulo, deduzem ser similares, e assim ele reaparece. Segundo mostra Davis e Oliveira (1994, p.33) “Uma criança aprendeu a palavra ‘cachorro’ associando-a a um animal de quatro patas, pode usá-la, inicialmente, para nomear outros animais de quatro patas, como gato e coelhos”. Mas além desse fator, ocorre o inverso também, quando aprende a distinguir as características das coisas, começa a discriminar os estímulos que deduziam ser semelhantes.

Por conseguinte na visão ambientalista, explicado por Davis e Oliveira (1994, p.32) “Pode-se, assim, dizer que o comportamento é sempre o resultado de associações estabelecidas entre algo que provoca (um estímulo antecedente) e algo que o segue e o mantém (um estímulo consequente)”. Assim, mostra que a concepção despreza a hereditariedade, levando como princípio que o homem é um ser moldado, cuja o qual seus pensamentos são manipulados e controlado, através do estímulos produzidos no ambiente em que se vive, buscando a ideia de reunir condições de prever e de controlar o ser humano, para que possa obter o comportamento esperado.

Apesar da contribuição que a concepção inatista trouxe para a psicologia, já que tal visão levava em conta a interiorização; a mesma se mostraria errônea por não apresentar fatores empíricos ou teóricos que estabelecessem suporte para tal visão.

Alguns teóricos, como exemplo Francis Galton, dedicaram suas pesquisas para mostrar que traços psicológicos poderiam passar de geração para geração. Pesquisas essas que apresentaram várias falhas por ignorar o fator ambiental que rodeia o homem. Barros (2008, p.31) trás como exemplo para pontuar a importância do ambiente nos fatores de desenvolvimento, os casos de indivíduos que foram criados por animais em condição de abandono. “Esses e outros exemplo nos mostram a importância do ambiente no desenvolvimento.”

O inatismo por focar seu olhar para a visão que o homem não pode ser mudado, ignora a educação, deixando o professor em um papel secundário. Essa visão cria uma barreira que despreza qualquer benefício em prol ao desenvolvimento humano. Davis e Oliveira (1994, p.29) dão exemplos de como a visão inatista pode ser prejudicial se aplicada na escola.

“O ditado popular “pau que nasce torto morre torto” expressa bem a concepção inatista, que ainda hoje aparece na escola, camuflada sob o disfarce das aptidões, da prontidão e do coeficiente de inteligência.” Esse tipo de visão trás uma série de malefícios quando aplicadas, tornando a visão da educação para crianças e jovens, pessimista, inflexível e opressora.

Barros (2008, p.28) mostra como o inatismo pode atrapalhar a educação nesse trecho: “O educador que considera mais forte a influencia da hereditariedade poderá abandonar as crianças atrasadas olhando-as com pessimismo [...]” Isso mostra a faceta pessimista do inatismo, que acredita que todo homem nasce pronto, e por esse motivo não deve ser mudado.

Nessa concepção o homem é visto tal qual um organismo inferior onde não se podem observar diferenças entre uns e os outros. Sabemos que muito antes de criança ingressar na vida escolar, ela deve ser instruída. Como Davis e Oliveira (1994, p.23) citam: “Na verdade, muitos anos antes de entrar na escola a criança já vêm desenvolvendo hipóteses [...] No ambiente escolar a criança sofre uma transformação radical em sua forma de pensar [...]”. A sociedade capitalista

aproveita-se dessa visão para gerar competitividade, criando uma diferença entre classes sociais, etnias e gêneros.

Como observamos, a concepção ambientalista tem base na experiência adquirida no ambiente em que cada ser vive. Dentro da educação ela ganha tamanha força em questão de metodologia, pois para os ambientalistas um aluno pode ser programado e reprogramado como se fosse um simples computador.

A aprendizagem para o ambientalista é um processo que se dá no meio social para o indivíduo, ou seja, é entendida como um processo pelo qual o comportamento é moldado de acordo com os resultados das atividades experimentais, isso quer dizer que de acordo com as experiências que aluno sofre na sala de aula sua aprendizagem vai sendo construída com estímulos ou punições de acordo com seu instrutor, no caso, o professor.

Essa concepção Behaviorista de Skinner é bastante utilizada no processo educacional e cresce nesse âmbito, pois seus processos mentais são discutidos para formarem padrões de comportamento.

Assim ao conseguir esses padrões ficaria fácil a manipulação dos resultados em salas de aulas, estimulando o aluno para o desenvolvimento que se quer obter, conforme explicam Barros (2008, p.48) “[...] á medida que a criança recebe mais e mais estimulação do ambiente, seu cérebro também se organiza lentamente.” Sendo o comportamento o principal responsável pelo seu condicionamento, não existindo no organismo habilidades inatistas.

Por essas razões a concepção defende a ideia dos estímulos presentes, ao se deparar com uma criança que está necessitando de afetos e atenção ficaria quase impossível, segundo os ambientalistas que ela tivesse um bom desempenho escolar, por isso o seu orientador precisaria incentivar a criança para que ela consiga fazer as suas coisas sem precisar depender sempre do seu professor para tomar iniciativa.

O papel do professor é fundamental para os ambientalistas, eles são os responsáveis do avanço educacional, através dos estímulos positivos vindo dele, as crianças se sentiriam seguras ao realizar suas atividades, ou com estímulos negativos ela tentaria mudar seus âmbitos que não o levasse a evolução.

Segundo explicado por Davis e Oliveira (1994, p.33) “É ainda importante aquilo que resultará da própria aprendizagem: mais conhecimentos, elogios, prestígio, notas altas etc.”

Um dos fatores importantes para a aprendizagem é a análise funcional do comportamento, que se trata da organização do professor para ministrar as aulas, organizar e executá-la segundo os resultados que se querem obter dos alunos na sala de aula. Observando quais são os seus estímulos que darão o aparecimento do comportamento-alvo e quais o mantém. Pois o importante é procurar a manipulação dos comportamentos para propiciar novas aprendizagens.

Em contrapartida, a educação passou a ser deixada de lado a sua prática, levando em consideração a parte mais sistematizada, Segundo mostrado na explicação de Davis e Oliveira (1994, p.34) “Programar o ensino deixou de ser uma atividade cognitiva de pesquisar condições de aprendizagem para se tornar uma atividade meramente formal de colocar os projetos de aula numa fórmula-padrão.” Acabou se tornando um hábito, e sem muitas novidades no cotidiano. O aluno se posta como um ser moldado, sempre preparado para tentar conseguir fazer o seu melhor, o professor como o principal responsável por essa moldura. O objetivo a se alcançar é a produtividade educacional, que no final do processo avalia se o comportamento foi realmente o que se desejava.

O principal erro dessa concepção é deixar de lado a questão do raciocínio humano, seus desejos, hereditariedade, crenças, ou seja, seu lado interno, e valorizar somente o meio que se vive, tendo essa ideologia acaba adquirindo a visão que o homem não consegue decidir por se só o que é melhor para ele, e mostra que o indivíduo é sempre controlado e manipulado.

Levando isso para o lado educacional, mostrado por Davis e Oliveira (1994, p.34) “Deixou de valorizar e fazer uso de situações onde a aprendizagem pode se dar do modo espontâneo, como aquelas onde as crianças cooperam entre si para alcançar um fim comum”.

Não há, nem na concepção ambientalista nem na inatista, interesse em compreender os processos que permitem ao ser humano raciocinar. É a concepção interacionista que abordará essa preocupação: compreender a gênese e a evolução do conhecimento humano. Segundo Davis e Oliveira (1994, p.36):

A concepção interacionista de desenvolvimento apóia-se, portanto, na idéia de interação entre organismo e meio e vê a aquisição de conhecimento como um processo construído pelo indivíduo durante toda a sua vida, não estando pronto ao nascer nem sendo adquirido passivamente graças às pressões do meio. Experiências anteriores servem de base para novas construções que dependem, todavia, também da relação que o indivíduo estabelece com o ambiente numa situação determinada.

Partindo de tal pressuposto, tanto Piaget como Vygotsky podem ser considerados interacionistas, já que ambos destacam o fator humano presente no ambiente e acreditam que o desenvolvimento humano é fruto da interação entre o organismo e o meio, entre fatores internos e externos.

A interação da criança com outros seres humanos e com a realidade sociocultural em que vive marca de modo decisivo o seu desenvolvimento. Trata-se de uma relação em que fatores internos e externos interagem continuamente, sendo que sujeito e ambiente exercem uma ação recíproca: tanto a criança é influenciada pelo meio, como o ambiente pode ser transformado pelo sujeito.

Para os interacionistas, cada criança elabora o seu conhecimento de mundo a partir das vivências que possui, sendo que as experiências anteriores servem como base para os novos conhecimentos que vão sendo adquiridos. A criança é um ser dinâmico, complexo e criativo, cujo desenvolvimento admite previsões, sem que, entretanto, ignore-se a singularidade de cada ser, dentro do tempo histórico e das condições culturais em que vive.

Nessa perspectiva, o professor deve assumir seu papel de mediador, construindo um ambiente rico e diversificado, que proponha para a criança verdadeiros desafios intelectuais. Para tanto, é preciso partir dos conhecimentos prévios que a criança possui, relacionando sempre as novas aprendizagens à realidade vivenciada por ela, para que assim a aprendizagem, ao invés de mecânica e vazia, seja repleta de significado.

## **CONCLUSÃO**

A partir das opiniões expostas ao longo desse artigo científico, chega-se a conclusão de que tanto a teoria inatista quanto a ambientalista tem seus pontos positivos e negativos para a educação.

Apesar das mesmas terem ideias divergentes, quando juntas, constroem uma concepção mais adequada, um caminho do meio: o interacionismo, que leva em consideração os fatores externos e internos, para melhorar o desenvolvimento do ser, inclusive na educação, visto que a educação é a melhor forma de criar um ser pensante e crítico, que tenha noção do mundo que o rodeia e possa transformá-lo em um ambiente melhor para se conviver socialmente.

## REFERÊNCIAS

BARROS, C. S. G. **Pontos de psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

DAVIS, C., OLIVEIRA, Z. **Psicologia na educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

## ARTIGO 13

### LETRAMENTO DIGITAL NA FORMAÇÃO INICIAL DO DOCENTE

GOMES, David Jair Nóbrega<sup>1</sup>  
SANTOS, Edilene Araújo dos<sup>2</sup>  
SILVA, Maria do Socorro de Lucena<sup>3</sup>

#### RESUMO

O presente texto discute sobre os conceitos de letramento e letramento digital no sentido de contribuir para uma reflexão a cerca da formação de professores que se encontram em processo de formação inicial no âmbito dos cursos de licenciaturas, considerando que os mesmos, igualmente aos estudantes com que lidarão cotidianamente, são nativos digitais. Parte de uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir das contribuições de autores, como: Xavier (2005), Soares (1998), Kleiman (1995) entre outros, que discutem sobre essa temática e enfatizam a necessidade de práticas como essas a fim de ressignificar as ações didático-pedagógicas dos educadores na contemporaneidade. Ao final espera-se que o mesmo possa contribuir para um repensar sobre essas práticas no sentido de haver uma revisão nas matrizes curriculares dos cursos de Licenciaturas e, sobretudo, para que os docentes utilizem as tecnologias digitais como contributo para melhores práticas de alfabetização e letramentos nas escolas.

**Palavras-chave:** Letramento. Formação. Docente.

#### ABSTRACT

This paper discusses the concepts of literacy and digital literacy to contribute to a reflection about the training of teachers who are in initial formation process within the undergraduate courses, whereas the same also to students that will handle daily are digital natives. Part of a bibliographic research, developed from the contributions of authors such as Xavier (2005), Soares (1998), Kleiman (1995) among others, to discuss this issue and emphasize the need for practices such as these in order to reframe the didactic-pedagogic actions of educators in contemporary times. At the end it is expected that it can contribute to a rethinking about these practices to be a review in the curriculum matrices of Undergraduate courses and especially for teachers to use digital technologies to contribute to improved literacy practices and literacies at Schools.

---

<sup>1</sup>Graduando do Curso de Licenciatura Plena em Letras: Português-Ingês, pelas Faculdades Integradas de Patos – FIP. Endereço Eletrônico: [jairnobrega@outlook.com](mailto:jairnobrega@outlook.com)

<sup>2</sup>Pedagoga, Especialista em Metodologia do Ensino Superior e Educação, Desenvolvimento e Políticas Educativas, Mestre em Ciências da Educação, Mestra da Pós-Graduação em Formação de Professores da UEPB, Professora Titular dos Cursos de Letras e Pedagogia das FIP e Orientadora do referido trabalho. Endereço Eletrônico: [Edilene2santos@gmail.com](mailto:Edilene2santos@gmail.com).

<sup>3</sup>Graduada em Letras, Especialista em Educação, Desenvolvimento e Políticas Educativas, Mestra do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e co-autora do referido trabalho. Endereço Eletrônico: [maryhelpprim@bol.com.br](mailto:maryhelpprim@bol.com.br)



**Keywords:** Literacy. Formation. Teacher.

## 1 INTRODUÇÃO

Apesar de relativamente recentes, não são poucas as discussões acerca dos temas, letramento e letramento digital. Embora não se tenha alcançado em nível de práticas pedagógicas, desejadas e necessárias, em relação aos temas citados, muitos autores<sup>1</sup> já refletiram e enfatizam a importância de assumir posturas e práticas de ensino e de aprendizagem, que possibilitem uma formação integral do aprendiz enquanto cidadão, sujeito atuante e transformador do meio social em que estiver inserido, principalmente, no tocante a práticas de leitura e escrita. Nesse sentido, expressa Xavier (2005, p.8):

Neste momento, os profissionais de educação e linguagem precisam desenvolver estratégias pedagógicas eficazes em seus mais variados espaços educacionais (salas de aula e laboratório de informática por exemplo) para enfrentar os desafios que estão colocados: alfabetizar, letrar e letrar digitalmente o maior número de sujeitos, *preparando-os para atuar adequadamente no Século do Conhecimento* (grifo nosso).

Por conseguinte, reflexões sobre a aquisição e o uso efetivo do letramento digital na formação inicial e/ou continuada dos docentes, começaram a surgir, embasadas na plausível justificativa de que os novos meios de acesso a informação e ao conhecimento, proporcionados pelo rápido avanço das Tecnologias Digitais (TD's) e, entre elas, cita-se as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), impõem um novo perfil de professor, que não mais se posicione como o “sabe tudo” e único transmissor do conhecimento, mas que reconheça o seu papel de mediador de saberes, e articulador de novos conhecimentos adquiridos, pelos estudantes, fora da sala de aula.

A fim de reforçar essa justificativa, apresenta-se que, uma pesquisa desenvolvida pelo americano Don Tapscot (1999)<sup>2</sup>, revela uma grande rejeição pelo “jeito velho de aprender” e, conseqüentemente, pelo jeito velho de ensinar e de

---

<sup>1</sup> Entre esses autores, cita-se: SOARES, Magda; XAVIER, Antônio C.; BUZATO, Marcelo E. K.; KLEIMAN, Ângela.

<sup>2</sup>As conclusões dessa pesquisa estão publicadas no livro: *Geração Digital*.

ser professor. Essa rejeição se expressa, principalmente, pela busca dos estudantes a outras fontes de informação.

Portanto, estando clara a urgente necessidade de um novo perfil de educador reclamado pela contemporaneidade, o presente trabalho tem por objetivo contribuir, através de uma revisão bibliográfica desenvolvida a partir das contribuições de autores, como: Xavier (2005), Soares (1998), Kleiman (1995) entre outros, para uma ampliação da incipiente reflexão do letramento digital na formação dos docentes, em especial na formação inicial, visto que, os atualmente presentes nesse processo, já são, cronologicamente, nativos digitais<sup>1</sup>.

## 2 CONCEITOS DE LETRAMENTO E LETRAMENTO DIGITAL

Como já referido, os temas citados não podem mais ser considerados excessivamente recentes no campo da educação e da linguística, pois de certa forma já se concretizaram nos estudos e discursos dos vários autores das áreas. No entanto, não há uma definição única e geral ao que diz respeito a tais conceitos.

Diversos autores, entre os quais se cita Soares, Kleiman, Tfouni que definem letramento, assim o fazem como sendo um “[...] conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos”.

Kleiman (1995, p.19), em consonância Soares (1998b) afirma que Letramento, “[...] é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”, e ainda “[...] estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 2002, p.144).

Tfouni (1995, p.20) o define em confronto com alfabetização e justifica que, “Enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sociohistóricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”.

Esta dificuldade em delimitar com precisão um conceito universal para o termo letramento dá-se, segundo Soares (1998b), “[...] ao fato de que o letramento

---

<sup>1</sup>Termo usado por Marc Prensky (2001), para denominar os nascidos a partir da década de 1980 e, que cresceram em meio às tecnologias digitais, portanto, as usam com maior facilidade e desenvoltura.

cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; [...] sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição”.

No entanto, apesar das inúmeras definições, percebe-se que a referência às práticas sociais de leitura e escrita, aparecem como que um núcleo do conceito, atribuindo ao termo um sentido que vai para além da aquisição da capacidade de decodificação da escrita – alfabetização.

Sendo múltiplos os eventos sociais onde se utilizam a leitura, a escrita e, conseqüentemente, múltiplas as habilidades requeridas para uma participação competente nos mesmos, surge entre os autores o uso do termo *letramentos*, no plural. De acordo com Buzato (2006, p.6),

[...] os letramentos são práticas sociais e culturais que têm sentidos específicos e finalidades específicas dentro de um grupo social, ajudam a manter a coesão e a identidade do grupo, são aprendidas em eventos coletivos de uso da leitura e da escrita, e por isso são diferentes em diferentes contextos socioculturais [...].

Partindo da constatação de que, diferentes formas, meios de produção, reprodução e difusão da escrita, bem como o espaço em que essa se dá e inauguram ao longo da história novas práticas sociais de leitura e escrita, Soares (2002, p.149) conclui que, “[...] letramento é fenômeno plural, historicamente e contemporaneamente: diferentes letramentos ao longo do tempo, diferentes letramentos no nosso tempo”.

A afirmação que, para a contemporaneidade existem letramentos enquanto no decorrer da história existiu um letramento para cada tempo em face dos avanços da escrita que em cada um predominava, conduz à introdução do segundo termo a ser definido – *letramento digital*. Esse termo surge a partir das novas práticas de leitura e escrita na contemporaneidade, que em sua maioria são mediadas por uma tecnologia digital, presentes cotidianamente nas atividades de leitura e escrita.

Também para esse termo, diversos autores constroem suas definições. Rezende (2016), embasada na categorização feita por Lankshear e Knobel<sup>1</sup>, define-

---

<sup>1</sup>Os autores dividem os novos letramentos em dois casos: periféricos e paradigmáticos. Para o primeiro definem a existência de uma nova mentalidade, mas não do uso de uma nova técnica, para o segundo a nova mentalidade vem acompanhada do uso de uma nova tecnologia.

o como “[...] um novo letramento que se utiliza de uma nova tecnologia”. Soares (2002, p.152) refere-se a “[...] um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela”. A esse respeito Buzato (2006, p.07) afirma:

Letramentos digitais (LDs) são conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apóiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente.

Percebe-se que o letramento digital se refere não só ao conhecimento técnico para uso das novas tecnologias, mas a capacidade de inserir-se na dinamicidade das TIC e utilizar-se das habilidades adquiridas para construir o conhecimento. Para isso, é requerido do letrado<sup>1</sup> digital, a criticidade em relação às informações encontradas na web.

Segundo Toschi (*apud* COELHO, 2013), no contexto atual predomina a era da informação e não a era do conhecimento, pois afirma que as informações veiculadas nas mídias não são, necessariamente, conhecimento. Este defende a necessidade do exercício da crítica dos conteúdos midiáticos no sentido de que o estudante os reelabore, a fim de que estes sejam ressignificados e aplicados como práticas sociais e ainda considera que, o exercício da cidadania passa pela análise crítica da informação.

É importante frisar que, o surgimento do letramento digital – um “novo letramento”, não vem para substituir o “velho letramento”, ao contrário entende-se que para a apropriação do letramento digital faz-se necessário o domínio do letramento alfabético. Nesta perspectiva, afirma Xavier (2005, p.4):

Em pleno “Século do Conhecimento”, a imensa massa de dados que surgem diariamente na Internet torna cada vez mais importante para a conquista da cidadania a aquisição do letramento alfabético, haja vista a enorme necessidade de processamento (assimilação, avaliação e controle) crítico das informações, a fim de transformá-las em conhecimento útil.

---

<sup>1</sup>O termo será utilizado nesse texto para caracterizar o indivíduo que adquiriu a competência do letramento.

Assim como para o primeiro termo não há uma definição única para letramento digital, embora que para esse também se constitua um núcleo do conceito, para o segundo também não há, porém neste texto entende-se o mesmo pelo uso das novas tecnologias digitais para as práticas sociais de leitura e escrita, bem como, a apropriação das transformações que aquelas causam a essas.

Tais transformações não são referentes, apenas aos espaços que são utilizados para as práticas de leitura e escrita (do texto ao hipertexto, do papel à tela), mas também a novos processos cognitivos. De acordo com Chartier (1994), essas mutações comandam, inevitavelmente, imperativamente, novas maneiras de ler, novas relações com a escrita, novas técnicas intelectuais. Bem como, para Ramal (2002), que assegura, que estamos chegando à forma de leitura e escrita mais próxima do nosso próprio esquema mental.

## **2.1 Letramento Digital e Formação de Professores**

A contemporaneidade e os novos meios de acesso à informação e ao conhecimento evocam um novo perfil de professor e, conseqüentemente, uma nova estrutura escolar, portanto, como: Buzato, Xavier, Freitas, expõem a necessidade urgente do letramento digital na formação dos docentes.

No sentido de atingir esse objetivo as mudanças mais discutidas na academia referem-se ao acesso dos professores às novas tecnologias e sua formação básica para o uso do computador e da internet. Estas mudanças se dão, e têm ocorrido, não só com a implantação da infraestrutura escolar, mas através de financiamentos subsidiários para aquisição de computadores por parte dos professores.

Porém, o que se pontua é que a simples aquisição de capacidades técnicas, não basta. O que se pretende é que o professor integre efetivamente o uso das tecnologias digitais em suas práticas, visto que, essas inauguraram novos paradigmas de acesso ao conhecimento e vem modificando os processos cognitivos dos estudantes.

Para Freitas (2010, p.341), há aqui uma necessidade de compreensão mútua entre duas culturas: “[...] professores (‘estrangeiros/imigrantes digitais’) e estudantes (‘nativos digitais’), que se defrontam e se confrontam com experiências diversas em relação às tecnologias digitais [...]”.

Torna-se, portanto, mais evidente a necessidade de ensinar-aprendendo e aprender-ensinando. O estudante traz para a sala de aula novas maneiras de aprender, inerentes ao contexto social em que cresceu e está inserido, cabe ao professor assumir a postura de mediador e construtor de comunidades de partilha de conhecimentos, inserindo-se nessas comunidades, sem que perca a sua característica de formador que sabe o que diz.

Pois, como afirma Busato (2006), precisamos de metodologias que não funcionem à base de prescrições de percursos, mas que também não caiam na tentação do ‘tudo é lindo no mundo maravilhoso das redes virtuais.

Parece obvio que tal perfil de docente será mais facilmente alcançado, se no seu processo de formação inicial estiverem inseridas essas novas práticas pedagógicas. Porém, em pesquisa realizada por Gatti e Barreto (2009, p.153) focalizando, entre outros aspectos a estrutura curricular e as ementas de 165 cursos de instituições de ensino superior do país, responsáveis pela formação inicial de docentes nas áreas de Pedagogia, Letras: Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas, as autoras concluem que: “A escola, enquanto instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar”.

Freitas (2010) complementa que, a falta de integração ao contexto concreto também se manifesta na ausência de disciplinas focalizando a temática dos usos do computador-internet na prática pedagógica.

De acordo com Gatti e Barreto (2009), os dados da pesquisa apresentam que, dentre as disciplinas optativas apenas 3,2% se preocupam com os desafios postos pela era da informática, o que se pode considerar como algo ainda muito incipiente. Além disso, tais disciplinas, ao abordarem presentes desafios, o fazem de um âmbito teórico, distanciando-se da prática.

Conforme Freitas (2010, p.345) nota-se, portanto, uma dicotomia: “Estuda-se sobre a informática na educação, mas não se forma o futuro professor, trabalhando seu letramento digital ou envolvendo-o em atividades de efetivo uso do computador-internet como instrumento de aprendizagem”.

É de entendimento também, que essa apropriação do letramento digital, na formação inicial do docente, dê-se não apenas por uma determinada disciplina, mas em trabalho contínuo e multidisciplinar, propiciando ao professor em formação a experiência do letramento digital no próprio processo pedagógico.

Fica evidente nos dados apresentados pela pesquisa que, a apropriação por parte do professor do computador-internet como ferramenta de aprendizagem, ainda é característica distante da formação inicial dos mesmos. Ou seja, nota-se que existe uma preocupação com o uso das tecnologias em si, mas não com o letramento digital do professor.

É preciso que as inúmeras reflexões acerca do tema, já feito pelos diversos autores, agora se tornem um paradigma na formação dos docentes. Não necessariamente com uma cisão entre o velho e o novo, o impresso e o digital, mas uma mútua transformação, considerando o que se tem, se sabe fazer e o que se quer e necessita aprender a fazer. Pois, de acordo com Buzato (2006), o que torna a formação do professor um desafio fantástico não é a ideia ingênua que podemos/devemos recomeçar do zero, mas justamente a necessidade de integrar o novo com o que já temos/sabemos.

## **2.2 Novos Professores em Formação (nativos digitais)**

Um dado importante apresentado nos resultados da pesquisa de Gatti e Barreto (2009), é o que se refere ao uso do computador-internet pelos estudantes universitários - *docentes em formação*. A pesquisa constata que 63,7% utilizam o computador com demasiada frequência, enquanto apenas 5% não o utilizam; 87,6% se definem como detentores de um bom domínio de informática e 81,3% têm acesso à internet.

Tais dados conduzem a constatação de que, os nativos digitais – que em seu cotidiano usam demasiadamente as tecnologias digitais, portanto apresentam certo nível de letramento digital e de alguma forma, novos processos cognitivos – já se fazem presente na formação superior, e são eles próprios os novos professores em formação. Tal constatação também pode ser feita através de um simples cálculo, tomando por base a afirmação de Marc Prensky (2001), e pressupondo um normal avanço, por parte dos referidos indivíduos, nos níveis de ensino regular.



Em detrimento a este fato, Gatti e Barreto (2009) constatam que, apenas 28,5% desses estudantes, têm acesso às tecnologias, computador-internet, em suas instituições de graduação, enquanto 52% enfrentam limitações no que se refere ao uso das mesmas.

Outro fator preocupante, que aparece nos resultados da pesquisa, diz respeito às estratégias de ensino utilizadas nos cursos analisados. As aulas demasiadamente expositivas aparecem com uma predominância absoluta. Para Gatti & Barreto (2009, p. 175),

[...] um curso feito à base de apostilas, resumos e cópias de trechos ou capítulos de livros é basicamente o que forma a maioria dos estudantes para o magistério, quer nos cursos de pedagogia, que nos nas demais licenciaturas. Esse é o tipo de material mais usado pelos alunos, segundo 67% das respostas.

Fica evidente a discrepância entre o letramento digital dos estudantes, as reflexões que lhe são suscitadas a respeito do perfil do educador para a contemporaneidade, e as práticas que lhes são oferecidas durante o seu processo de formação docente.

Por fim, compreende-se que se faz necessária uma ampliação no que se refere às pesquisas e reflexões sobre o letramento digital na formação inicial do docente, visto que, os nativos digitais, já se encontram no nível de ensino superior e, conseqüentemente, nas licenciaturas. Essas reflexões e pesquisas precisam direcionar as práticas de formação docente que visem, não somente a aquisição do letramento digital, mas o aprimoramento do mesmo no uso do magistério, auxiliando-os na construção de um perfil de professores que, sendo eles próprios e igualmente aos seus estudantes, nativos digitais, sejam capazes de proporcionar uma ressignificação no que diz respeito ao uso das novas tecnologias.

## REFERÊNCIAS

BUZATO, M. E. K. **Letramentos digitais e formação de professores**. São Paulo: Portal Educarede. 2006. Disponível em: [http://www.educarede.org.br/educa/img\\_conteudo/marcelobuzato.pdf](http://www.educarede.org.br/educa/img_conteudo/marcelobuzato.pdf). Acesso em 10 ago. 2016.

CHARTIER, Roger. Do códex à tela: as trajetórias do escrito. In.: CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Brasília/DF: UnB, 1994. (pp. 95-111).

COELHO, L. D. A leitura e a escrita no hipertexto digital como práticas sociais: reflexões a partir da perspectiva do letramento. In.: **Revista Ícone**, v. 11, 2013.

FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. In.: **Educação em Revista**, v. 26, 2010. (pp. 335-352).

GATTI, Bernadete, & BARRETO, E. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília/DF: Unesco, 2009.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. São Paulo/SP: Mercado das Letras, 1995.

PRENSKY, M.; **Nativos digitais, imigrantes digitais**, 2001. Disponível em: <http://poetadasmoreninhas.pbworks.com/w/file/attach/60222961/Prensky%20-%20Imigrantes%20e%20nativos%20digitais.pdf> (Acesso em 10 ago 2016).

RAMAL, A. C. **Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem**. Porto Alegre/RS: Artmed, 2002.

REZENDE, M. V. **O conceito de letramento digital e suas implicações pedagógicas**. Texto Livre, 2016. (pp. 94-107). Disponível em: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre> (Acesso em 12 ago de 2016).

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo/SP: Autêntica, 1998.

## ARTIGO 14

### LÚDICO X TRADICIONAL: no ringue o ensino de língua portuguesa

SILVA, Thalison Breno Alves da<sup>1</sup>  
NASCIMENTO, Girlania Nazario do<sup>2</sup>

#### RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo geral analisar as metodologias didáticas, referentes ao ensino de Língua Portuguesa, utilizadas durante duas aulas de 50 minutos em duas turmas de sexto ano do ensino fundamental, por um estagiário do curso de Licenciatura Plena em Letras da Universidade Estadual da Paraíba – Campus IV. Especificamente pretende – se observar a atuação do estagiário, como o domínio de conteúdo do mesmo, a utilização de recursos didáticos, a interatividade com a turma e a participação dos alunos diante das metodologias aplicadas. Por fim, intenciona – se a realização de uma análise do rendimento obtido pelas duas turmas após as aulas ministradas, através de um exercício de verificação de aprendizagem. Trata – se, portanto, de um estudo comparativo realizado em 2 (duas) turmas de sexto ano do ensino fundamental de uma escola pública, situada no município de Catolé do Rocha – PB. Como aporte teórico tem – se o relato do ensino prescritivo, descritivo e produtivo; da criatividade em sala de aula, baseados nos posicionamentos de Alencar e Fleith (2002, 2003) e Travaglia (2009). Como resultados foi comprovada a eficácia do ensino lúdico e como a criatividade se sobrepõe ao ensino tradicional.

**Palavras-chave:** Criatividade. Ensino. Língua portuguesa.

#### ABSTRACT

This work has the objective to analyze the teaching methodologies for the teaching of Portuguese Language, used for two 50-minute lessons in two classes of sixth grade of elementary school, by a trainee course Full Degree in Arts from the State University of Paraíba - Campus IV. Specifically intended - to observe the performance of the trainee, as the same content area, the use of educational resources, interactivity with the class and student participation on the methodologies applied. Finally, it intends - is conducting a performance analysis obtained by the two groups after the classes, through a learning verification exercise. It - is therefore a comparative study in two (2) classes of sixth year of elementary school in a public school, located in the municipality Catole Rock - PB. As a theoretical framework has - the report of teaching prescriptive, descriptive and productive; creativity in the classroom, based on the positions of Alencar and Fleith (2002, 2003) and Travaglia (2009). As a result it was proven the effectiveness of playful teaching and how creativity overlaps the traditional teaching.

**Keywords:** Creativity. Teaching. Portuguese language.

## INTRODUÇÃO

A criatividade na didática do ensino de língua portuguesa em meio aos padrões escolares estabelecidos. Com relação à inovação no meio educacional o que a escola hoje em dia prioriza? A dedicação em procurar formas eficazes de aprimorar o processo de transmissão de conhecimento ou simplesmente realizar um trabalho sistemático seguindo sempre o mesmo padrão? E qual a metodologia de ensino mais adequada para um aprendizado significativo? A tradicional ou a criativa? Em relação a esses questionamentos, esse trabalho irá realizar uma análise de distintas práticas docentes.

O professor se utilizando da inovação pode alcançar os seus objetivos em sala de aula, pois é capaz de estimular o aluno, motivando o mesmo a desejar e procurar o aprendizado, através de estratégias de ensino que despertam o interesse dos estudantes, e tendo por base essa ideia, esse trabalho objetiva analisar duas metodologias de ensino utilizadas por um professor estagiário, aplicadas a duas turmas de sexto ano do ensino fundamental, sendo que na primeira turma foi utilizado um ensino tradicional e na segunda uma didática mais criativa.

No início discutimos acerca dos tipos de ensino e da criatividade em sala de aula, logo em seguida relatamos as duas aulas ministradas com as diferentes metodologias adotadas, juntamente com a análise do rendimento obtido pelos alunos de ambas as turmas, através da correção do exercício de verificação de aprendizagem aplicado pelo professor estagiário, mostrando o percentual de acerto de cada uma das questões pelos estudantes.

## 1 TIPOS DE ENSINO

Ao abordarmos o ensino de língua, encontramos distintas maneiras de pô-lo em prática e de definirmos as suas concepções. De acordo com Travaglia (1997), o ensino de língua percorre três direções categorizadas em: ensino prescritivo, descritivo e produtivo:

A) Ensino Prescritivo – Este tipo de ensino objetiva levar o aluno a substituir os seus próprios padrões linguísticos, considerados “inaceitáveis”, “errados” por outros considerados “corretos”, “aceitáveis”, ou seja, nessa forma de ensinar só se valoriza uma variedade da língua: a considerada “padrão”, a dita culta, por isso, não se valoriza a linguagem que o aluno traz de casa,

sua fala, que constitui-se na gramática natural da língua, isto é, o seu jeito espontâneo de falar sua própria língua e que adquire desde tenra idade, quando começa a balbuciar suas primeiras palavras. B) Ensino Descritivo – Este tipo de ensino pretende mostrar como determinada língua em particular funciona. Trata das habilidades linguísticas adquiridas sem procurar alterá-las, mostrando, assim, como podem ser utilizadas. C) Ensino Produtivo – objetiva ensinar novas variedades linguísticas, ou seja, pretende auxiliar o aluno a aumentar o uso de sua língua materna de maneira mais eficiente e nas diversas situações de interação verbal e social por que ele passe e ainda este tipo de ensino não objetiva a substituir padrões linguísticos que o estudante já possui, não obstante, nesta modalidade, o que se pretende é aumentar ainda mais os recursos linguísticos adquiridos pelo discente, ou seja, que o aluno possa expressar-se, adequadamente, em todas as circunstâncias de comunicação que a vida exige.

Ou seja, o ensino prescritivo interfere nas competências linguísticas que já existem, pois representa uma ordem a ser cumprida para que o dito “certo” prevaleça, independente dos padrões linguísticos que os alunos possuem, não considerando como importante as competências comunicativas da língua já adquiridas pelos alunos.

O ensino descritivo não busca alterar essas competências, mas sim, apresentar as utilidades que as mesmas podem ter, enquanto que o ensino produtivo compreende a língua em suas variedades linguísticas e parte do princípio de que a língua deve aprimorar a capacidade comunicativa e que as pessoas devem adequar o vocabulário na situação em que está inserida.

## **2 CRIATIVIDADE EM SALA DE AULA**

Um ambiente de estudo juntamente com uma metodologia que desperte o interesse do aluno em participar significativamente das atividades propostas é de extrema importância para o seu aprendizado. Quando o professor apenas comparece a sala de aula para transmitir o conteúdo, regras e leituras decodificadas, sem inserir o aluno a discussões, reflexões e posicionamentos acerca da importância e do valor que aquele conteúdo que está sendo ministrado possui, esse professor não estará contribuindo para a formação efetiva dos seus alunos. Como Alencar e Fleith (2003) falam:

A importância de se promover um ambiente propício ao desenvolvimento da criatividade tem sido reconhecida por um número crescente de educadores

de distintos países. Tem sido lembrado que a instituição educacional não pode se restringir à transmissão apenas de conteúdos, técnicas e valores, uma vez que isso não é suficiente para garantir a adaptação e sucesso do indivíduo em um mundo marcado por mudanças que vêm ocorrendo em um ritmo exponencial e por um progresso sem precedentes.

Ou seja, é importante destacar que a habilidade de refletir de maneira mais dinâmica, inovadora e criativa, adequada a apresentação de características de personalidade que se agregam a criatividade, auxilia o aluno a enfrentar os desafios da atualidade. Por isso se faz necessário cevar a versatilidade e a competência de apresentar soluções criativas para os problemas pedagógicos. Para Alencar e Fleith (2003):

Ressalta-se que, apesar do reconhecimento crescente da necessidade de desenvolver no aluno a capacidade de pensar de forma criativa e de uma vasta literatura a respeito das características de ambientes educacionais que estimulam a expressão criativa, pesquisadores têm apontado falhas no sistema educacional no que diz respeito à promoção da criatividade nos diversos níveis de ensino.

Ou seja, a escola ainda está presa àquele regime tradicional, bloqueando a aquisição da criatividade no ensino, o que dificulta o avanço na evolução da prática pedagógica criativa.

### **3 ANÁLISE E DISCUSSÃO**

O estagiário utilizou duas metodologias didáticas distintas para a explicação de um mesmo conteúdo de língua portuguesa em duas turmas com objetivo de verificar o rendimento obtido pelos alunos diante das diferentes metodologias utilizadas. Na primeira turma, foi utilizada uma metodologia de ensino descritivo, voltado a uma didática mais tradicional, já na segunda turma ele fez uso de um ensino produtivo, com uma abordagem mais dinâmica e criativa.

Os conteúdos ministrados durante as aulas em ambas as turmas foram: os elementos da comunicação e as funções da linguagem. No início da aula na turma 01, o professor estagiário relatou que iria expor os conteúdos através do livro didático com aplicação de leitura silenciosa e compartilhada, fazendo uma sondagem geral dos assuntos trabalhados.



Iniciou uma sequência de exposição de conceitos, apresentando os seis elementos da comunicação oralmente, lendo as definições e os exemplos presentes no livro didático, de forma monótona, não demonstrando atenção a receptividade dos seus alunos, o que ocasionou, aos poucos, certa inquietação na turma, onde podia-se notar que para o estudantes, a aula estava enfadonha.

Após finalizar a exposição dos seis elementos da comunicação, o professor deu início à explicação das seis funções da linguagem, também através do livro, porém, nesse segundo momento da aula, o mesmo solicitou que os alunos fizessem uma leitura compartilhada, onde ele iria apontar qual aluno iria ler determinada parte.

Enquanto um dos alunos escolhidos realizava a leitura, outros começavam com conversas paralelas, fazendo com que o professor interrompesse a leitura do colega para advertir os demais que estavam atrapalhando.

Alguns alunos se recusaram a ler, outros ficavam com a cabeça baixa na carteira, fazendo com que o professor parasse a explicação e ordenasse que todos fechassem o livro didático e abrissem o caderno para escreverem o que haviam compreendido em relação aos dois assuntos ministrados por ele naquele dia.

Quando se aproximou dos minutos finais da aula, o professor entregou para seus alunos um exercício de verificação de aprendizagem, o qual apresentava 07 (sete) questões mistas acerca dos elementos da comunicação e das funções da linguagem. O professor recolheu as atividades para fazer a correção e verificar o rendimento da turma naquela aula.

O professor estagiário saiu em direção à outra turma também do sexto ano do ensino fundamental para explicar os mesmos conteúdos que havia explicado na turma anterior, porém com uma didática extremamente distinta da que havia acabado de utilizar em sua aula. Levou um esquema confeccionado com cartolina e isopor, contendo os elementos da comunicação e as funções da linguagem, e alguns objetos dentro de uma caixa, os quais utilizariam como recurso didático (figuras 1 e 2).

Figura 1

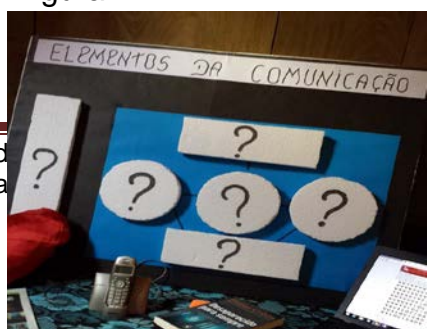


Figura 2





Fonte: o autor (2016)

Fonte: o autor (2016)

Iniciou a aula relatando a importância de um emissor, um receptor e uma mensagem para que haja uma comunicação perfeita, simulou ser um nativo americano e começou a falar inglês na aula fazendo com que os alunos não o entendesse. Logo em seguida o mesmo questionou a turma, querendo saber por que eles não estavam compreendendo o que ele estava falando, já que havia um emissor, receptores e uma mensagem sendo passada, o que levou a turma a responder que era por causa de uma linguagem diferente, ou seja, o código entre eles não era o mesmo.

O professor, com essa maneira descontraída explicou acerca do código que é um dos elementos da comunicação e através da sua simulação os alunos se atentaram a sua explicação e compreenderam o papel e a importância desse elemento. Cada elemento da comunicação estava escondido atrás de um bloco de isopor com um ponto de interrogação. A medida em que o professor explicava cada um, o mesmo ia virando e o mostrando para a turma.

Para explicar o quinto elemento, que é o canal comunicativo, o professor colocou um copo na boca e começou a falar, porém ninguém era capaz de compreendê-lo, ressaltando que o copo estava atrapalhando o entendimento. O professor, logo após o comentário dos seus alunos, enfatizou que o canal comunicativo é justamente o caminho por onde passa a mensagem e se o mesmo estiver obstruído, não é possível existir uma comunicação perfeita.

Após encerrar a explanação sobre os elementos, o professor deu início a explicação das funções da linguagem, utilizando os objetos que havia levado. Para falar da função emotiva, o mesmo pegou um coração e encenou uma declaração de

amor, expressando toda sua emoção e sentimento, já para falar da função apelativa, ele fez a propaganda de alguns livros, simulando ser um vendedor para a turma.

No momento de falar sobre a função fática, o professor pegou um telefone e simulou estar ligando para alguém e perguntou à turma qual era o motivo de sempre se dizer “oi” ou “alô” antes de iniciar a conversa, e não já iniciá-la diretamente. A turma riu confirmando que isso realmente acontecia e ficou interessada em saber a razão do fato, o professor logo explicou dizendo isso acontece porque é preciso testar o canal comunicativo para saber se a mensagem a ser transmitida está chegando ao receptor e vice versa.

Para explicar a função metalinguística, o professor levou o dicionário como exemplo e falou alguns ditados populares, deixando claro a explicação do código com o próprio código. Para a função referencial, o mesmo levou alguns jornais e revistas como exemplificação. Para a função poética, desenhou, com palavras, um poema no quadro, prendendo a atenção da turma, fazendo com que os alunos participassem prazerosamente durante toda a aula. Por último passou o mesmo exercício que havia passado na outra turma e no final recolheu.

### **3.1 Rendimento obtido pelas duas turmas**

Após ministrar as duas aulas nas duas turmas, o professor corrigiu o exercício de verificação de aprendizagem que havia passado para ambas as turmas. Após fazer a correção, realizou uma análise percentual, comparando o rendimento obtido pelos alunos do sexto ano “A” e o dos alunos do sexto ano “B”, verificando qual das metodologias teve maior contribuição para o aprendizado dos alunos. Nas tabelas abaixo segue o resultado das análises:

Turma 01

Turma 02

|               |        |               |        |
|---------------|--------|---------------|--------|
| 1º<br>QUESTÃO | 29,03% | 1º<br>QUESTÃO | 80,64% |
| 2º<br>QUESTÃO | 58,06% | 2º<br>QUESTÃO | 100%   |
| 3º<br>QUESTÃO | 35,48% | 3º<br>QUESTÃO | 87,09% |
| 4º<br>QUESTÃO | 38,70% | 4º<br>QUESTÃO | 93,54% |
| 5º<br>QUESTÃO | 9,67%  | 5º<br>QUESTÃO | 67,74% |
| 6º<br>QUESTÃO | 19,35% | 6º<br>QUESTÃO | 77,41% |
| 7º<br>QUESTÃO | 32,25% | 7º<br>QUESTÃO | 90,32% |

É visível a diferença de percentual de rendimento obtido pelas duas turmas. Com a primeira metodologia de ensino adotada, ficou comprovado que houve um déficit de aprendizado na turma, já que os alunos apresentaram uma enorme dificuldade para resolver a atividade proposta através da segunda metodologia, ficou claro que os conteúdos trabalhados foram bem assimilados pelos estudantes, já que os mesmos resolveram a atividade sem questionamentos e em um curto período de tempo, obtendo após a correção um resultado positivo.

## CONCLUSÃO

O professor deve estar ciente que o processo de ensino evolui no decorrer do tempo e deve ter consciência de que nem todos os costumes tradicionais foram deixados para trás e muitos desses costumes irão permanecer com o mesmo nível de importância e vão continuar sendo inseridos e utilizados na contemporaneidade, porém, em muitos houve a necessidade de uma mudança evolutiva para suprir as

necessidades mais severas existentes na educação e acompanhar a nova era dos jovens.

Inovar é preciso. Usar a criatividade em sala de aula é de fundamental importância para manter uma melhor relação entre professor e aluno e obter um resultado mais positivo em relação às expectativas de todos os envolvidos. Uma aula com alegria, utilização de recursos bem elaborados, exposição clara com exemplos bem utilizados, debates promovendo interação com a turma, ludicidade e empenho nas atividades trabalhadas, irá proporcionar um interesse mais aguçado por ambas as partes naquilo que se é proposto.

Com a realização desse trabalho, foi possível comprovar que o ensino criativo com a interação lúdica entre aluno e professor proporcionou um melhor rendimento no aprendizado, já o ensino mais tradicional e monótono promoveu um cansaço nos alunos, além de não ter contribuído significativamente para o aprendizado dos mesmos.

## REFERÊNCIAS

Alencar, E. M. L. S., & Fleith, D. S. (2003a). **Criatividade**: múltiplas perspectivas. Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília.

Alencar, E. M. L. S., & Fleith, D. S. (2003b). **Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 19, 1-8

TRAVAGLIA, Luís Carlos. Concepções de linguagem. In: **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º grau**. São Paulo: Cortez, 1997.

## APÊNDICES

### Exercício de Verificação de Aprendizagem

1 - Expressa apenas uma informação, sem comentários e julgamentos. O objetivo do emissor é simplesmente o de informar o seu receptor. Acontece quando o contexto é posto em destaque.

Essas características se referem a função \_\_\_\_\_

2 - É aquela que traduz opiniões e emoções do emissor. É um texto pessoal, sendo comum o uso de verbos e pronomes na 1<sup>o</sup> pessoa do singular e também o uso de pontos de exclamação.

Essas características se referem à função \_\_\_\_\_

3 - Testar o canal comunicativo, iniciar, prolongar ou encerrar o contato com o receptor é a sua finalidade.

Essas características se referem a função \_\_\_\_\_

4 - É aquela que utiliza o código como assunto ou como explicação do próprio código.

Essas características se referem à função \_\_\_\_\_

5 – Com relação a associação dos elementos da comunicação com as funções da linguagem, enumere a segunda coluna de acordo com a primeira:

- |              |                            |
|--------------|----------------------------|
| (1) Contexto | ( ) Função Poética         |
| (2) Emissor  | ( ) Função Referencial     |
| (3) Receptor | ( ) Função Metalinguística |
| (4) Mensagem | ( ) Função Apelativa       |
| (5) Canal    | ( ) Função Emotiva         |
| (6) Código   | ( ) Função Fática          |

6 – Relate qual o papel de cada um dos elementos da comunicação.

---

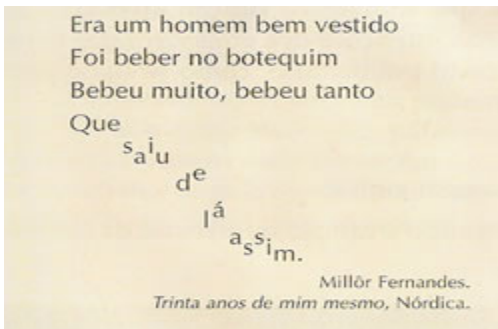
---

---

---

---

7 – Identifique nos textos e imagens abaixo, a função da linguagem predominante:



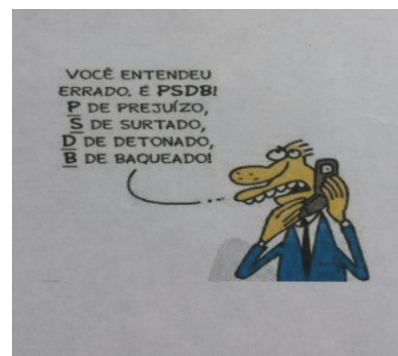
**Indústria não investe na qualidade total do alimento**

**Muitas empresas sequer atendem totalmente às regras estabelecidas pelo Anvisa**

**ANÁLISE PRELIMINAR**  
Quanto à segurança alimentar, a indústria de alimentos não investe na qualidade total do alimento, segundo uma pesquisa realizada pelo Anvisa. O estudo aponta que muitas empresas sequer atendem às regras estabelecidas pelo órgão regulador.

**ANÁLISE PRELIMINAR**  
Quanto à segurança alimentar, a indústria de alimentos não investe na qualidade total do alimento, segundo uma pesquisa realizada pelo Anvisa. O estudo aponta que muitas empresas sequer atendem às regras estabelecidas pelo órgão regulador.

**ANÁLISE PRELIMINAR**  
Quanto à segurança alimentar, a indústria de alimentos não investe na qualidade total do alimento, segundo uma pesquisa realizada pelo Anvisa. O estudo aponta que muitas empresas sequer atendem às regras estabelecidas pelo órgão regulador.



## ARTIGO 15

### O CONTO O ALIENISTA, DE MACHADO DE ASSIS, NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE DO DISCURSO

GALVÃO, Yngrid dos Santos<sup>1</sup>  
LUCENA, Maria do Carmo de<sup>2</sup>

#### RESUMO

O presente artigo consiste em um estudo sobre o conto *O Alienista*, de Machado de Assis, na perspectiva da Análise do Discurso, cujo objetivo é investigar a pragmática do sentido discursivo, a fim de discutir as teorias referentes ao tema e compreender os métodos de análise que levam à construção do todo significativo em textos

---

<sup>1</sup> Egressa do curso de Letras das FIP. E-mail: yngrid santos galvao4@hotmail.com.

<sup>2</sup> Professora do Curso de Letras das FIP.



literários. Embasa-se em Foucault (2007), Orlandi e Maingueneau (2002), como fonte de pesquisa, estudiosos de importância no tema Análise do Discurso, para que se pudesse, nas concepções teóricas, estabelecer um diálogo que viabilize a sistematização de dispositivos de análise, tornando possível a construção do real sentido do texto. A pesquisa destaca as concepções de ideologia e sujeito histórico, como pilares para tornar evidentes as materialidades do sentido discursivo. Contempla, também, a sistematização de dispositivos de análise que encaminham o analista a explicitar os sentidos do dizer discursivo. Nessa perspectiva, procede-se à análise do conto *O Alienista*, de Machado de Assis, baseada nas teorias analisadas, possibilitando a construção da compreensão voltada à objetividade do sentido textual.

**Palavras-chave:** Ideologia. Sentido literário. Análise do discurso.

## ABSTRACT

The present article consists of a study on the tale *The Alienist*, by Machado de Assis, from the perspective of Discourse Analysis, whose objective is to investigate the pragmatics of the discursive sense, in order to discuss the theories related to the subject and to understand the methods of analysis Which lead to the construction of the whole significant in literary texts. Foucault (2007), Orlandi and Maingueneau (2002), as research sources, are important in the subject Discourse Analysis, so that, in the theoretical conceptions, a dialogue can be established that enables the systematization of analysis devices, making possible the construction of the Real sense of the text. The research highlights the concepts of ideology and historical subject, as pillars to make evident the materialities of the discursive sense. It also contemplates the systematization of devices of analysis that direct the analyst to explain the meanings of discursive speech. From this perspective, we proceed to the analysis of the short story *The Alienist*, by Machado de Assis, based on the theories analyzed, making possible the construction of an understanding directed to the objectivity of textual meaning.

**Keywords:** Ideology. literary sense. Speech analysis.

## 1 INTRODUÇÃO

A Análise do Discurso (AD) é uma área do conhecimento linguístico voltada à investigação do sentido textual, baseando-se no sujeito histórico e na ideologia como indispensáveis à construção do sentido discursivo.

A AD surgiu com o objetivo de revelar a lógica do texto no século XX, por volta dos anos 60. Tornou-se um campo de investigação e construção do todo significativo nos textos em geral. Esse processo deu-se através da análise das

condições contextuais de produção dos enunciados, inserindo aos objetos em análise um caráter histórico, compreendido com a abordagem do sujeito enquanto ser social e ideológico, evidenciando-se uma heterogeneidade de fatores externos que se relacionam mutuamente no interior do discurso, revelando um “eu” não individualizado, o que contribui na construção dos sentidos discursivos.

A proposta deste estudo científico é apresentar e discutir concepções teóricas voltadas ao conceito de ideologia e sujeito histórico, sistematizar alguns métodos de investigação do sentido discursivo e, com base nas reflexões realizadas, estabelecer um diálogo por meio da análise discursiva no texto literário, situando a pragmática em questão no momento histórico e na concepção de mundo do sujeito social analisado e, interagindo através da interpretação com conhecimentos históricos e linguísticos abordados na análise.

Analisando os aspectos pragmáticos da AD, procede-se a uma análise crítica interpretativa do conto *O Alienista*, de Machado de Assis. É através desse objeto discursivo que se discorre sobre as considerações ideológicas do sujeito discursivo e analisa-se o texto como um acontecimento discursivo.

## 2 METODOLOGIA

O material para a condução da pesquisa, tanto para o levantamento da bibliografia, quanto para a constituição do projeto, foi obtido por meio de fonte bibliográfica, tais como livros, teses, artigos e publicações oficiais.

O artigo atende à seguinte estrutura organizativa, intitulada Panorama histórico da Análise do Discurso, explorando aspectos sobre o seu surgimento da Análise do Discurso e a construção de conceitos e formação discursiva e considerações acerca da ideologia.

Também serão apresentadas características do conto *O Alienista*, de Machado de Assis, através da análise e discussão. Por meio destes, será possível a elaboração de uma perspectiva da AD, com informações que se harmonizam e corroboram com o estudo em questão, e com embasamento do referencial teórico. Ao final, são apresentadas as considerações sobre o estudo realizado, com o intuito de auxiliar na compreensão do tema.

### 3 PANORAMA HISTÓRICO DA ANÁLISE DO DISCURSO

A Análise do Discurso (AD) nasceu através dos formalistas russos que buscavam uma lógica na construção do texto; tal reflexão não se concretiza, pois estudos posteriores realizados pelos estruturalistas propõem uma análise estrutural fechada do texto, o que mais tarde viria a se tornar uma questão de relações entre falante-enunciado-mundo, ou seja, a escola francesa de análise do discurso e o grupo que se reuniu em torno de Michael Pêcheux, no século XX, a partir dos anos sessenta. Sobre discurso, Orlandi (2002, p.19) analisa:

Nos estudos discursivos, não se separam forma e conteúdo e procura-se compreender a língua não só como uma estrutura, mas, sobretudo como acontecimento. Reunindo estrutura e acontecimento a forma material é vista como o acontecimento do significante (língua) em um sujeito afetado pela história.

Para que se articulem considerações sistematizadas sobre a discursividade como ato social, é inevitável destacar o caráter ideológico inerente a todo e qualquer discurso. Nesse percurso de geração de sentidos sociais, a ideologia efetiva-se como elemento de transmissão de concepções no contexto linguístico e social da AD.

Desse modo, se a Análise do Discurso é herdeira das três regiões de conhecimento (Psicanálise, Linguística e Marxismo) não o é de modo serviu e trabalha uma noção de discurso que não se reduz ao objeto da linguística, nem se deixa absorver pela teoria Marxista e tampouco corresponde ao que teoriza a Psicanálise. Interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia com materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele.

O sentido discursivo revela o diálogo e a polifonia do “eu” histórico em um dado momento, ocorre como materialização da noção de heterogeneidade presente em todo e qualquer enunciado discursivo. A construção dessa compreensão é relativa à linguagem e à história, pois tais elementos são indispensáveis na efetivação do dizer e da sua significação. Desse modo, a interpretação se faz na

junção de fatores externos (históricos) e internos (linguísticos), sendo que o que o autor diz está sujeito as suas condições contextuais, podendo assumir significados diferentes, conforme a época.

Neste âmbito discursivo, há a integração entre o homem e a realidade; o sentido que se constrói a partir disso é o objeto da AD. Assim, tem-se um campo de compreensão interdisciplinar, não voltado ao conteudíssimo, mas à significação histórica do que é dito, como é dito e por que é dito. De acordo com Pêcheux (*apud* GREGOLIN; BARONAS, 2001, p.108):

A análise do discurso não pretende se instituir em especialistas de interpretação dominando 'o' sentido dos textos, mas somente construir procedimentos expondo o olhar-leitor a níveis opacos á ação estratégica de um sujeito [...] a questão crucial é construir interpretações sem jamais neutralizá-las nem no 'não-importa-o-que' de um discurso sobre o discurso, nem em um espaço lógico estabilizado com pretensão universal.

A AD é uma ciência que se aplica à comunicação social em geral. No tocante aos textos literários, observa-se a importância desses estudos, pois os mesmos possibilitam uma compreensão sistematizada, centrando o texto, a história e o sujeito como objetos de análise, viabilizando, assim, uma interpretação voltada para a objetividade, desvinculando o foco da questão subjetiva, ou seja, uma construção de sentidos que vai além de perguntas como “qual a intenção do autor?” e/ou “o que se pode entender do texto?”. Nessa perspectiva, conhecer as condições do sujeito enquanto enunciador é de suma importância para se produzir os sentidos do texto.

O diagnóstico das concepções discursivas é se seu sistema de positividade em relação ao meio do saber pertence somente a certas deliberações dos acontecimentos discursivos. Segundo Foucault (2007, p.135) “Uma enunciado pertence a uma formação discursiva, como uma frase pertence a um texto, e uma proposição a um conjunto dedutivo”. O conhecimento de formação discursiva é estabelecido, ainda, de acordo com Foucault, a partir das seguintes proporções presentes na obra arqueologia: ordem, correlação, funcionamento e modificação, regida por um conjunto de regularidades que determinam sua homogeneidade e seu fechamento. O discurso é uma organização de pronunciados ou de relações que tornam possível haver significantes. A palavra discurso tem em si a ideia de trajetória

de movimento, e o objeto da análise do discurso é o próprio discurso. Conforme Foucault (2007, p.43), o discurso é posto como:

Um conjunto de regras anônimas, históricas sempre determinadas no tempo espaço, que definiram em uma dada época, e para uma área social, econômica, geográfica, ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa.

As práticas discursivas se distinguem de algum modo, elo entre discurso e prática. Consiste em afirmar que este conceito uniu elementos tanto da fabricação e ajuste dos discursos compostos por uma integração de enunciados quanto do aproveitamento e produção destes, nas instituições e nas relações sociais, definindo assim um saber, além de definir funções e formas de comportamento numa época. Um modo de pensamento que se opõem à intuição.

Percebe-se o discurso como um conjunto de enunciados na medida em que eles decorrem da mesma formação discursiva. Os termos de formação discursiva e discursos, temos que destacar alguns estudiosos que contribuem para a discussão, em outra visão que complementa e auxilia para a compressão. Trata-se de compreender as regras que admitem que algo apareça como objeto de discurso, considerando as regras torna-se possível a existência de enunciações diversas na composição de um discurso.

Certamente os discursos são feitos de signos; mais o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os tornam irreduzíveis à língua e o ato de quem fala. É esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (FOUCAULT, 2007, p. 56)

O conhecimento de discurso nos condiciona a produções, e formação discursiva são práticos em produção de sentidos, ambos os conceitos são amplos juntamente, mas trabalhados de maneiras caracterizadas que no final a apreensão seja clara. A formação discursiva é uma prática definida de ações subjetivas e objetivamente sugerindo possibilidades novas de se distinguir a estrutura humana em suas aparências gerais na ciência. Citar as transformações sociais e humanas, a ruptura do censo comum com as ciências, e não as propagações das coisas como se elas andassem sozinhas, mas como seres humanos que as mobiliza juntamente

com o passar dos anos, de cada época altera-se, de modo que a linguagem seja uma técnica e prática para o indivíduo se socializar.

No discurso, concretiza-se a ideologia através do texto, tornando-se evidente a posição do sujeito discursivo, pois o texto traz consigo a exteriorização social inerente à visão de mundo, bem como seu interdiscurso histórico determinando, assim, a formação discursiva e a produção de sentidos. Nesse processo, a análise se faz através da compreensão do simbólico e do político, pois o objeto em questão (o texto) manifesta relações advindas do contexto sócio histórico e materialmente constituídas (BRANDÃO, 2000).

A AD implica na análise teórico-crítica do conteúdo linguístico e histórico no discurso, situando o significado material do texto em determinado momento e época. Para se proceder a uma investigação com esse intuito, é importante que se contemple a pragmática do discurso, no sentido da construção de significados, pois o modo de análise deve estar de acordo com a perspectiva teórica de abordagem.

Nessa prática de geração de sentidos, a AD busca a objetividade histórica e social do texto. “A Análise do Discurso não procura o sentido ‘verdadeiro’, mas o real do sentido em sua materialidade linguística e histórica” (ORLANDI, 2002, p.59). Como princípios de análise, tomam-se como base, nesta pesquisa, as reflexões teóricas de Fernandes (2007) e Orlandi (2002). O diálogo, nessas obras, permite inferir sentidos de forma sistemática, buscando a objetividade da análise textual.

Na investigação dos significados discursivos, não há uma regra a ser seguida, já que esses sentidos são efêmeros e circunstanciais, podendo adquirir outros significados em épocas diferentes, porém, tem-se como suporte de construção o sujeito enquanto ser histórico. “Os sentidos e os sujeitos se constroem em processos em que há transferências, jogos simbólicos dos quais não temos o controle e nos quais o equívoco – o trabalho da ideologia e do inconsciente - estão largamente presentes” (ORLANDI, 2002, p.60). Nesse sentido, postula Campos (*apud* FERNANDES, 2007, p.99):

A leitura do enunciado, em diálogo com a enunciação, circula pela ambiguidade contraditória que aproxima e distancia aquele que lê e aquele que escreve. Isso porque a posição discursiva de ambos é diferente: ela os reúne e os separa como interlocutores e, por isso o projeto enunciativo que

aí se manifesta não faz do coo enunciador um mero repetidor do programa do enunciador.

Dessa forma, a busca do homogêneo e do linear na AD é utópica, o que se faz possível é sistematizar procedimentos que levam à construção dos sentidos discursivos, a saber, segundo Fernandes (2007), processar a superfície do material; considerar o sujeito discursivo como ser social e coletivo; contemplar as condições sócio-históricas do enunciador; observar a heterogeneidade discursiva; identificar a polifonia discursiva do sujeito e ressaltar que o sujeito apresenta marcas temporais pertinentes a contexto que está inserido.

Dentre os vários elementos que apontam para os significados do dizer, priorizam-se como fundamentais os aspectos pragmáticos da gramática e a função histórica do sujeito discursivo. Fiorin (1999, p.10) indica que,

O texto pode ser abordado de dois pontos de vista complementares. De um lado, podem-se analisar os mecanismos sintáticos e semânticos responsáveis pela produção do sentido; de outro lado pode-se compreender o discurso como objeto cultural, produzido a partir de certas condicionantes históricas, em relação dialógica com outros textos.

Ao analista compete observar os diferentes sentidos ideológicos, uma vez que o interdiscurso e a interpretação discursiva tomam destaque como “lugar do outro” (ORLANDI, 2002). A autora aponta alguns dispositivos de análise discursiva que levam à construção do todo significativo. São eles: o dispositivo deve explicar os gestos de interpretação. O uso da descrição e da interpretação deve ser feito de forma simultânea e complementar, o analista deve descrever a interpretação do sujeito; é necessário que o dispositivo de análise ultrapasse a transparência da linguagem e da onipotência do sujeito, tem-se que compreender o equívoco; situar o objeto em análise como alvo de interpretação, a compreensão é construída por quem está fora e teoriza o objeto em análise e suas condições de produção; a análise contempla, expõe e trabalha no limite da interpretação; o trabalho de intermitência entre descrição e interpretação contribui no processo de compreensão do analista; a relação entre objeto de análise e contexto se faz através do analista, questiona-se os fatores externos à obra com o objetivo de mostrar como o discurso só funciona para produzir sentido; a análise deve ser o menos subjetiva possível,



deve explicar como o texto faz sentido; o ato de analisar implica em discorrer sobre: o que foi dito, quem o disse, em que circunstância foi dito e de onde se diz e nos objetos discursivos (textos) encontram-se mais de uma formação discursiva, pensar da superfície linguística ao processo discursivo implica na função do analista.

Portanto, ao se analisar a reflexão teórica sobre AD constata-se que é um campo de conhecimentos interdisciplinar e reflete condições contextuais históricas através da linguagem. Dessa forma, torna a interpretação um ato voltado à realidade, priorizando-se a objetividade linguística do texto, sendo que o ato de interpretar segue dispositivos que revelam os sentidos do dizer.

Diante disso, pode-se afirmar que a interpretação implica no reconhecimento da polifonia no objeto de análise, da heterogeneidade do sujeito discursivo e da ideologia, sendo tais elementos a base da AD. Para que se chegue a essa conclusão é importante considerar os dispositivos de análise que apontam para o todo significativo.

#### **4 ANÁLISE E CARACTERIZAÇÃO DO DISCURSO LITERÁRIO EM O ALIENISTA, DE MACHADO DE ASSIS**

O *Alienista* é considerada a primeira novela de Machado de Assis. Um texto que está entre conto e novela, graças à sua extensão. Vale já pelo sabor de seu humor e ironia. Mas há que se ver na obra elementos típicos da produção realista de Machado de Assis, principalmente a análise psicológica e a crítica social. A primeira edição em livro da obra é de 1882. Anteriormente, havia sido publicado em A Estação (Rio de Janeiro), de 15 de outubro de 1881 a 15 de março de 1882. É dessa época também Memórias Póstumas de Brás Cubas que se tornaria um verdadeiro ponto de irradiação da obra da segunda fase de Machado de Assis. A obra apresenta bastantes pontos de contato com esse romance monumental.

O *Alienista* se classifica como uma novela; sem dúvida, levados pelo número de páginas que em algumas edições, chega a mais de oitenta. Outros, conduzidos pela análise íntima da narrativa, classificam-na entre os contos machadianos, no que estão certos. Já foi dito que o mergulho machadiano na mente de suas personagens, montando um microrrealismo, torna-o cego para questões sociais. No

entanto, o presente conto é prova de que no nosso grande escritor o que ocorre é a soma desses dois campos. A personalidade é influenciada por forças sociais; por sua vez, a sociedade é influenciada por razões psicológicas. Dessa forma, podemos entender a literatura machadiana como expressão de problemas psicossociais.

No conto *O Alienista*, o escritor propõe o problema da fixação de fronteiras, entre o normal e o anormal da mente humana. Traçando uma linha rígida de procedimento profissional, o médico Simão Bacamarte aparece como símbolo de uma ciência fria, toda baseada na razão, fechada e sem frestas para a intuição ou a poesia, como caminho de conhecimento. Todo o conto se desenvolve em tom de austeridade, embora as entrelinhas; o autor não descerra os lábios, como aquela falada alegria do alienista, que era “alegria abotoada até o pescoço”. Pintando o Dr. Simão Bacamarte como pessoa inteiramente consagrada aos livros, enfronhado em autores célebres, acatando as prescrições da ciência como dogmas de fé, e confundindo tudo na sua própria ciência, Machado de Assis distribui em torno dessa curiosa personagem central, numa difusa alegoria, figuras secundárias, mas cheias de interesse humano, e todas com papel de responsabilidade na peça.

Em *O Alienista* já se encontra o Machado de Assis definitivo, dono e senhor de sua expressão, traduzindo em recursos de estilo certas características, por assim dizer, labirínticas do seu modo de pensar. Preocupado com a infidelidade das palavras, pesando-as, examinando lhes as facetas, contra ou a favor da luz; escritor em quem, aparentemente, a linguagem é a preocupação maior, quando, na verdade, só houve preocupação de dar às ideias vestimenta adequada e autêntica.

Analisar a loucura a partir dos discursos da construção de identidade do louco. “O Alienista” que traz uma abordagem contundente sobre a forma como a sociedade e a ciência do século XIX tratava o problema da loucura no Brasil. Neste período, a loucura esteve permeada por uma relação de poder que ao produzir discursos acabava por recorrer à exclusão como solução do problema. A partir daí foram construídos os primeiros hospícios que tinham como função excluir um “transtorno” que se fazia cada vez mais presente. Não apenas o indivíduo cientificamente diagnosticado como doente mental, mas também, o morador de rua, o órfão, o “diferente”, o alcoólatra. Todos deveriam ser afastados do convívio social.

Uma crítica desenfreada ao cientificismo, à sociedade da época e às relações de poder, sobretudo naquilo que diz respeito à loucura. A narrativa se passa numa vila brasileira do século XIX, chamada Itaguaí.

Ao analisar o conto, o questionamento que se faz é se a sociedade em todo seu conjunto estava sensibilizada com a situação dos alienados ou se estava apenas procurando uma forma de eliminar um determinado grupo que não se adequava aos padrões sociais. Seria uma questão de solidariedade ou uma questão de “limpeza” social? Foucault (2007, p. 10-11), vai mais além afirmando que,

Média, o louco é aquele cujo discurso não pode circular como o dos outros: pode ocorrer que sua palavra seja considerada nula e não seja acolhida, não tendo verdade nem importância, não podendo testemunhar na justiça, não podendo autenticar um ato ou um contrato, não podendo nem mesmo, no sacrifício da missa, permitir a transubstanciação e fazer do pão o corpo [...].

Na obra a problemática da identidade do personagem se faz presente. O que é ser louco? Quais são os parâmetros utilizados para se classificar a loucura? O que deve ser seguido para se diagnosticar alguém como louco? Para que o indivíduo fosse considerado louco bastava apenas uma simples mudança no seu comportamento ou simplesmente, a emissão de alguma fala “indevida”, ou até mesmo ser diferente do que a sociedade colocava ser normal.

A loucura foi legitimada pela Medicina a partir de um discurso científico respaldado tanto pelas autoridades quanto pela sociedade. O protagonista era o médico que determinava quem era louco, doente ou incapaz. Diagnóstico este que na maioria das vezes se plasmava em prol de interesses particulares. *O Alienista* não é apenas uma crítica ao cientificismo do século XIX, a narrativa é antes de tudo, uma ironia aplicada à sociedade brasileira que na época esperava da Medicina e das ciências a solução para a loucura. Em um problema que se tornava cada vez mais presente no convívio social, tal solução foi à exclusão. E, para excluir era necessário primeiro produzir um discurso capaz de legitimar a ação. Com o discurso produziram-se identidades e com a identificação do pobre, do alcoólatra, do mendigo e do doente mental como louco, obtinha-se carta branca para a exclusão.

A conclusão apresentada é que seja no “Alienista” ou na realidade manicomial moderna, os valores sociais são construídos a partir de uma práxis a qual almeja novas práticas, conhecimentos e, também, elementos sociais e culturais os quais podem ter seu ponto de partida reflexivo muito bem vivenciado no universo da literatura.

“O Alienista”, mais precisamente a questão das interfaces do Direito e da Literatura nesse conto, assim como, as possíveis correlações que podemos sugerir dessa realidade com a experiência contemporânea da loucura. A conclusão apresentada é que seja no “Alienista” ou na realidade manicomial moderna, os valores sociais são construídos a partir de uma práxis a qual almeja novas práticas, conhecimentos e, também, elementos sociais e culturais os quais podem ter seu ponto de partida reflexivo muito bem vivenciado no universo da literatura.

Machado de Assis expõe, com certa dose de humor e crítica, os valores da época, embora o enredo se desenrole em momento ainda mais antigo, expondo as mazelas humanas em disputas de poder, ambição, vaidade e cobiça.

O *alienista* aplicou ao homem os pressupostos das ciências naturais. Buscando abordar as relações críticas no conto, a respeito da impossibilidade de a ciência, por si, resolver os problemas humanos e sociais, contrapondo à argumentação. Destacando a insuficiência dos preceitos da lógica formal para a definição do que é a verdade, ao menos no âmbito das relações sociais.

A forte ironia presente na linguagem evidencia um mecanismo de crítica a cerca das proposições científicas sobre a loucura humana. O louco é identificado como aquele que desvia ou não se adapta as normas sociocultural, proposição defendida ao longo da própria história da loucura.

O conto é, portanto, uma leitura importante ainda nos dias atuais, pois serve não apenas para questionar a concepção racionalista e positivista de ciência, como também para discutir todo e qualquer saber que pretenda ser dogmático e intransponível.

Assim, a crítica machadiana sobre a higienização social, na época de publicação da obra em relação aos considerados loucos e marginalizados, persiste até hoje quando, mais uma vez, o discurso médico de certa forma fundamenta a

reclusão e internação de moradores de rua e usuários de drogas em grandes cidades. Observa-se ainda a atualidade da crítica presente na obra quando deparamo-nos com discursos em prol da volta da estrutura manicomial, as justificativas para a internação compulsória, a produção massiva de diagnósticos, no processo da vida cotidiana e o aumento do tratamento farmacológico para os considerados distúrbios psiquiátricos.

## CONCLUSÃO

Este artigo primou por uma investigação da pragmática discursiva, considerando às reflexões referentes à ideologia e ao sujeito histórico como teorias de base na investigação do sentido na Análise do Discurso, e na metodologia dessa prática, fez-se necessário a sistematização de alguns métodos de análise, com isso, foi possível contemplar a AD na perspectiva de análise interpretativa dos sentidos textuais no discurso literário em um determinado momento na história.

A reflexão teórica sobre AD constatou que é um campo de conhecimentos interdisciplinar e reflete condições contextuais históricas através da linguagem. Dessa forma, torna a interpretação um ato voltado à realidade, priorizando-se a objetividade linguística do texto, sendo que o ato de interpretar segue dispositivos que revelam os sentidos do dizer. Diante disso, pode-se afirmar que a interpretação implica no reconhecimento da polifonia no objeto de análise, da heterogeneidade do sujeito discursivo e da ideologia, sendo tais elementos a base da AD. Para que se chegue a essa conclusão é importante considerar os dispositivos de análise que apontam para o todo significativo.

Contemplando as teorias inserindo-as na análise interpretativa viabilizou a construção do sentido discursivo do conto *O Alienista*. Esse procedimento ocorreu com base nas características de análise da AD. Considerando o campo semântico e a concepção ideológica construiu-se uma interpretação voltada a análise discursiva do conto *O Alienista*, de Machado de Assis.

Portanto, de acordo com a abordagem interpretativa ficou evidente que *O Alienista* implica no sentido de que o personagem usava o seu discurso para alienar e convencer a população de que eles estavam loucos, mas ao final do conto o

próprio personagem percebe que ele é que precisa de ajuda psicológica. O desenvolvimento desta pesquisa foi de fundamental relevância, pois possibilitou uma visão crítica da prática discursiva, considerando a exterioridade e a concepção do conto como base na construção dos significados textuais.

## REFERÊNCIAS

ASSIS, Machado. **O Alienista**. Editora Ática. São Paulo.

FERNANDES, Claudemar Alves. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2007.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 1999.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luis Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

GREGOLIN, Maria do Rosário; BARONAS, Roberto. (Orgs). **Análise do discurso: as materialidades do sentido**. São Carlos: Claraluz, 2001.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de discurso**. 4. ed. Campinas-SP: Pontes, 2002

## ARTIGO 16

### O COORDENADOR PEDAGÓGICO NA GESTÃO DEMOCRÁTICA

CLEMENTINO, Inalda Ferreira<sup>1</sup>  
AMORIM, Maria de Fátima de<sup>2</sup>  
SANTOS, Paulo Roberto Nóbrega dos<sup>3</sup>  
SILVA, Rosileidy da<sup>4</sup>

#### RESUMO

A coordenação pedagógica é uma função que deve ser exercida por um pedagogo e tem como principal função motivar a capacitação dos docentes em exercício. Nesse contexto, o presente artigo, intitulado “O Coordenador Pedagógico na Gestão Democrática”, é fruto de uma pesquisa teórico bibliográfica, usando-se a técnica de revisão de literatura. As experiências e inquietações vivenciadas pelos autores durante o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia das Faculdades integradas de Patos e ao mesmo tempo, pelo exercício da docência e convivência com o coordenador pedagógico, despertaram a intenção em desenvolver a pesquisa que teve como objetivo identificar a prática do coordenador pedagógico no contexto da gestão democrática. Subsidiaram a produção, teóricos como: Libâneo (2004), Paro (2016), Ferreira (2013), dentre outros. Os resultados apontam para o quão é relevante o trabalho do coordenador em consonância com o da gestão escolar no contexto democrático.

**Palavras-chave:** Coordenador pedagógico. Gestão democrática. Prática docente.

#### RESUMEN

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia

<sup>2</sup> Licenciada em Pedagogia, com habilitação em Supervisão Escolar (UFRN). Especialista em Novas Tecnologias (FIP). Mestra em Gestão Educacional (UIL/Lisboa). Pós-Graduada em Psicopedagogia Institucional Clínica (FIP). Centro Educacional de Ensino Superior de Patos – CEESP, Faculdades Integradas de Patos - FIP: II CONGREDU. Contato [mariaamorim@fiponline.edu.br](mailto:mariaamorim@fiponline.edu.br)

<sup>3</sup> Graduando em Licenciatura Plena em Pedagogia.

<sup>4</sup> Graduada em Pedagogia/FIP.



La coordinación pedagógica es una función que debe ejercer un pedagogo y su función principal motivar la formación de los profesores en ejercicio. En este contexto, el presente artículo, titulado "El coordinador de educación para el manejo Democrática", es el resultado de una naturaleza teórica de la investigación bibliográfica, utilizando la técnica de revisión de la literatura. Las experiencias e inquietudes experimentadas por los autores durante el curso de Grado completa en las facultades de educación integrados Patos y, al mismo tiempo, la práctica de la enseñanza y la interacción con el coordinador pedagógico, despertaron la intención de desarrollar la investigación tuvo como objetivo identificar práctica coordinador pedagógico en el contexto de la gestión democrática y para identificar las dificultades y obstáculos que enfrentan en la vida cotidiana de un comerciante. apoyó la producción, como teórico Libâneo (2004), Paro (2016), Ferreira (2013), entre otros. Los resultados muestran la relevancia es el coordinador del trabajo de acuerdo con la dirección del centro en un contexto democrático.

**Palabras-clave:** Coordinador pedagógico. Gestión democrática. La práctica docente.

## 1 INTRODUÇÃO

A coordenação pedagógica é uma função que deve ser exercida por pedagogo na comunidade escolar e a de mais significância é a motivação e capacitação dos docentes em exercício, para que haja aprendizagens a serem postas em prática no cotidiano da sala de aula. Neste sentido, é importante e necessário a autoavaliação e avaliação formativa das práticas propostas.

Os motivos que nos motivaram a eleger o presente estudo foram as seguintes dúvidas: a gestão administrativa interfere negativo ou positivamente até que ponto no trabalho do coordenador pedagógico? Qual a contribuição do coordenador pedagógico na gestão democrática?

Diante desses questionamentos, definiu-se como objetivo de pesquisa identificar a prática do coordenador pedagógico no contexto da gestão democrática e identificar as dificuldades e obstáculos enfrentados no dia a dia desse profissional.

O presente artigo refere-se a um estudo bibliográfico de natureza qualitativa, pautada nas contribuições dos seguintes autores: Libâneo (2004), Paro (2016), Ferreira (2013), dentre outros. Está dividido em cinco seções, que estão assim distribuídas: a primeira seção refere-se a este texto introdutório, seguido da segunda seção que é o caminhar histórico do coordenador pedagógico. A terceira seção apresenta a Gestão educacional democrática: campo de atuação do coordenador

pedagógico. A quarta seção discorre sobre o coordenador pedagógico na gestão democrática, seguida da quinta e última seção que se refere às considerações finais e por fim as referências.

Justifica-se o estudo devido às experiências e inquietações vivenciadas pelos autores durante o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia das Faculdades integradas de Patos e ao mesmo tempo, pelo exercício da docência e convivência com o coordenador pedagógico.

Através deste, tenciona-se contribuir para um repensar sobre a função de coordenador pedagógico no contexto da gestão democrática, assim como possibilite novas discussões no âmbito escolar e contribua como suporte para ser consultado por aqueles que queiram desenvolver novas pesquisas ou enveredar para o desbravamento nesta área.

## **2 CAMINHAR HISTÓRICO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO**

A coordenação pedagógica no Século XX apresenta em seu caminhar histórico alguns antecedentes registrados na história da inspeção escolar, pois no período confessional, o bispo supervisionava as escolas que com o seu crescimento essa inspeção foi delegada ao mestre-escola ou como era chamado, escolástico que além de acompanhar as tarefas nas instituições, poderiam conceder o direito de ensinar, segundo Santos (2000)

Realmente, as pesquisas mostram que a origem da função de Coordenador Pedagógico, como profissional que deveria atuar na escola pública municipal, marca desde o início da educação Jesuíta no Brasil, porém segundo Pires (2005, p.25) e Horta (2007, p.3-41): “[...] optou-se por apresentar como marco inicial, a década de setenta do século XX quando surgiram as primeiras necessidades de haver um especialista que atuasse na escola junto aos docentes como orientador de práticas pedagógicas

Segundo Cortela (2000) no século XVIII, a figura do inspetor começa a surgir no cenário da educação pública e à medida que o Estado assume as responsabilidades com a escola, a inspeção escolar apropria-se de um aspecto fiscalizador e caracteriza-se como supervisor nos períodos subsequentes.

A figura do supervisor pedagógico nasce das habilitações do curso de pedagogia, mas para que compreendamos as modificações que levaram à alteração da função para coordenador pedagógico, precisamos entender como se estruturava a atividade antes da Lei n. 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

A Inspeção Escolar surge na legislação do Ensino no ano de 1932, quando foi instituída a Reforma de Campos do Ensino Secundário através do Decreto nº. 21.241, de 04/05/1932, respectivamente os artigos 63 a 86. Dois anos após, surge a o que se chamou de Fiscal Permanente. Este, responsável pela inspeção dos estabelecimentos de ensino normal, através do Decreto nº11. 501, de 14/08/1934. Essa função foi extinta quarenta anos depois, em 1974. De 1942 e 1946 surgiram nos municípios, várias Leis Orgânicas, porém a Lei Orgânica do Ensino Secundário conforme o Decreto – Lei nº. 4.244 de 09/04/1942 nos artigos 75 e 76 tratava exatamente da figura do inspetor. (Aguiar, 1996)

Em 1961, a Lei Nº 4024/61, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1961), delega a competência aos Estados e ao Distrito Federal para reconhecer, autorizar, e desenvolver inspeção nas instituições de ensino primário e médio não pertencente à União. Essa mesma Lei (BRASIL, 1961, p.151), estabeleceu em seu artigo 65, a qualificação do responsável pela inspeção conforme está posto por Menezes (1977, p.29): “O Inspetor de Ensino, escolhido por concurso de títulos e provas, deve possuir conhecimentos técnicos e pedagógicos.”

Assim, esclarecendo a função e como deveria ser escolhido o inspetor de ensino, antes da Reforma Universitária de 1968, Lei nº. 5.540 de 28/11/ 1968, a inspeção era feita por pessoas sem habilitação específica e assim a inspeção poderia ser exercida por professores de ensino médio e até por portadores de diploma de curso superior, muitas vezes sem nenhum conhecimento dos problemas educacionais. Foi uma época em que a inspeção dos estabelecimentos do ensino secundário era feito por pessoa a quem competia fiscalizar provas, exames e assinar papéis.

A Lei Nº 5.692/71, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que estabeleceu a organização do ensino de 1º grau (quatro séries do primário, mais

quatro séries do ginásio) e 2º Grau alternando toda a legislação anterior do ensino primário e médio, foi à mesma que determinou qual deveria ser a formação do Inspetor Escolar: formação em curso superior de graduação, com duração curta ou plena ou de pós-graduação, admissão na carreira de Inspetor Escolar por concurso público de provas e títulos, remuneração conforme estatuto de carreira do magistério, conforme Menezes (1977). Fusari (1997, p.52) afirma que,

[...] dentro da conjuntura da época, [os inspetores] exerciam e promoviam o aperfeiçoamento dos educadores em serviço por meio de conselhos aos jovens professores e também aos mais experientes, de aulas de demonstração, de orientação metodológica e sugestão de material colhido em outras escolas por eles inspecionadas.

Nesta perspectiva, percebe-se que, a prática do coordenador pedagógico já existia, mesmo tendo o seu papel desenvolvido pela pessoa do inspetor, uma vez que, sua presença já se fazia necessária na formação dos professores que integravam a educação daquela época.

Nos fins dos anos de 1950 e durante os anos de 1960, sabe-se que a formação dos professores em serviço estava acontecendo com vistas ao suprimento das falhas atribuídas a formação inicial, uma vez que a formação que era oferecida aos professores acontecia através de palestras e reuniões que visavam aperfeiçoá-los. Porém, era necessária uma formação considerada inovadora e não de treinamento, recheados de domínios, de técnicas, atos de reprodução e repetições. Sousa (2005)

Com as transformações políticas, econômicas e a discussão do Plano de Assistência Brasileiro Americana no Ensino Elementar (PABAE), durante a década de 1950, surge à presença do supervisor escolar e são criadas as habilitações em Pedagogia no ano de 1969. A supervisão escolar integra, portanto, as concepções e funções da inspeção e da supervisão, assegurada pela segunda Lei Nº 5692/71, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1971). O supervisor assume uma função fiscalizadora e de orientação pedagógica.

Pode-se afirmar que mesmo de forma implícita, segundo Fusari (1997); Garcia (1997) e Salvador (2000) há coincidência no exercício da função entre as

ações do supervisor escolar e do coordenador pedagógico, que são: o primeiro trabalhava na articulação entre as dimensões administrativas e pedagógicas e o segundo, passou a trabalhar na coordenação da relação pedagógica no âmbito escolar entre as dimensões da organização para a aprendizagem dos estudantes e no acompanhamento da ação pedagógica dos professores.

Há anos o sistema escolar atribuiu funções aos profissionais da educação, as quais são de responsabilidade do coordenador pedagógico e que atualmente esse papel é exercido por diversos profissionais do quadro de profissionais da educação. Em alguns estados e municípios a presença desse profissional é difusa, encontra-se o supervisor que assume o papel de coordenador pedagógico e o contrário também acontece.

Segundo Aragão (1998), Eles não sabem os limites de seu papel e, por isso, aceitam todas as demandas que lhe são dadas, fazendo coisas demais por não ter a compreensão de que são, antes de tudo, formadores. Assim, a coordenação acaba tomando para si as tarefas que poderiam ser passadas para outro profissional; o que iria proporcionar sobra de tempo para o que é primordial.

Coelho (1996) diz que, para as coisas funcionarem bem, deve existir um trabalho colaborativo, com o envolvimento de todos. Em relação aos pais, por exemplo, é função do coordenador recebê-los quando se trata de questões pedagógicas.

Devido às mudanças socioeconômicas e culturais, a escola teve que rever sua organização (gestão, docentes, equipe pedagógica) e a partir daí lidar com os pais há algum tempo deixou de ser tarefa somente do orientador educacional.

### **3 GESTÃO EDUCACIONAL DEMOCRÁTICA: campo de atuação do coordenador pedagógico**

A efetivação da Gestão democrática educacional, parece ainda um sonho difícil de se realizar, de ser concretizado, porém não é impossível, considerando que, teoricamente as leis e normas favorecem essa prática.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 aponta a gestão democrática como um dos princípios para a educação brasileira, assim como a Lei Nº 9394/96, de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional da Educação (PNE) em seu art. 22.

Percebe-se que há mobilização e participação junto à população no sentido de efetivar a gestão democrática nas escolas públicas, no entanto, limitadas ou, muitas vezes, não conscientes do papel que estão desempenhando dentro de um processo importante e significativo para a sociedade, que é a concretização de uma educação democrática para todos. Paro (2016, p.23) afirma que,

[...] a participação da comunidade na gestão da escola pública encontra um sem-número de obstáculos para concretiza-se, razão pela qual um dos requisitos básicos e preliminares para aqueles que se disponha a provê-la é estar convencido da relevância e da necessidade dessa participação, de modo a não desistir diante das primeiras dificuldades. A maior evidência da imprescindibilidade da participação popular nas instâncias onde se dá o oferecimento de serviços pelo Estado parece estar na constatação da fragilidade de nossa democracia liberal, que, restringindo a participação da grande maioria da população ao momento do voto, priva-a de processos que, durante os quatro ou cinco anos de mandato, permitiriam controlar as ações dos governantes no sentido de atender aos interesses das camadas populares.

Assim, pode-se considerar que a democratização educacional participativa se dá na sua prática cotidiana, na interação entre os pares envolvidos nesse processo, onde os autores e construtores desse sonho são os próprios agentes.

Paro (2016), afirma com tristeza que as críticas e múltiplos vícios das políticas educacionais formuladas há quase vinte anos, continuam atualíssimas e, que a razão mercantil e o amadorismo pedagógico continuam sendo os verdadeiros balizadores das políticas públicas em educação no Brasil.

Neste sentido, Ferreira (2013, p.19), afirma que em vários países, a administração escolar vive atualmente, uma fase de profundas transformações, objetivando melhorias através de medidas como: alargar e redefinir o conceito de escola; reconhecer e reforçar a sua autonomia; promover a associação entre escolas e a sua integração em territórios educativos mais vastos; adotar modalidades de gestão específicas e adaptadas à diversidade das situações existentes.

Assim, é necessário ter presente que a autonomia da escola resulta da junção de vários raciocínios e interesses, que são políticos, profissionais e pedagógicos que precisam saber gerir, integrar e negociar.



De acordo com Paro (2016), a especificidade da gestão escolar deriva de um duplo processo: dos objetivos que se pretende alcançar com a escola e da natureza do processo que envolve essa busca. Os dois são inseparáveis, principalmente considerando, que a escola projeta e almeja uma boa formação de cidadãos críticos-participativos na sociedade e assim precisa de métodos que seja utilizado para efetivar esse objetivo, portanto devem estar completamente interligados. Segundo Paro (2016, p.303):

É importante antes de tudo levar em conta os objetivos que se pretende com a educação. Então, na escola básica, esse caráter mediador da administração deve dar-se de forma a que todas as atividades-meio (direção, serviço de secretaria, assistência ao escolar e atividades complementares [...]), quanto à própria atividade-fim, representada pela relação ensino-aprendizagem que se dá predominantemente (mas não só) em sala de aula, estejam permanentemente impregnadas dos fins da educação.

Neste processo, a gestão educacional escolar está, intrinsecamente, ligada às questões da política global que são fundamentais participar e compreender as transformações técnico-científicas exigidas pelo contexto mundial e, principalmente, o nacional.

Existe uma forma diferente de relacionamento das instituições educacionais para com a sociedade, com direcionamento para o respeito à educação, a escola e a aprendizagem, contando com a mobilização da cultura da comunidade para a elaboração de um projeto político pedagógico eficiente, segundo Lück (2001).

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é o documento que rege e direciona as práticas na escola, nele deve está explícito as ações que nortearão o fazer pedagógico e as práticas administrativas no contexto educacional, deve está adequado à realidade das pessoas incluídas nesta atmosfera. É um dos instrumentos mais eficientes para uma administração democrática e participativa, desde que, construído com a participação de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Para Veiga (1998, p.12)

O projeto político pedagógico exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo. Seu processo de construção



aglutina crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico, constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo. Ele precisa ser concebido com base nas diferenças existentes entre seus autores, sejam eles professores equipe técnico-administrativa, pais, alunos e representantes da comunidade local. É, portanto, fruto de reflexão e investigação.

Assim, percebe-se que o Projeto Político Pedagógico da Escola deve refletir a realidade da escola, apresentando as finalidades, concepções e diretrizes, a partir das quais se origina todas as outras ações. É um norteador da ação pedagógica e também um elemento de integração e articulação da comunidade escolar e local.

#### **4 O COORDENADOR PEDAGÓGICO NA GESTÃO DEMOCRÁTICA**

Ao despertar do novo século, a função do coordenador pedagógico não está limitada apenas ao fazer teórico e sim, em um trabalho voltado para a mediação e resoluções de problemas que surgem no cotidiano escolar, entre funcionários, alunos, pais e comunidade. Honório (2013, p.171), afirma neste sentido que,

O coordenador pedagógico não deve apenas se deter ao conhecimento teórico, tendo em vista sua função de acompanhar o trabalho pedagógico e incitar os professores. É essencial que este profissional seja capaz de atuar de maneira perceptível e sensível, sendo, portanto, capaz de reconhecer as necessidades tanto de alunos, quanto de professores.

Percebe-se que este profissional necessita desenvolver um papel coerente no ambiente escolar, pois é ele que motiva e impulsiona a equipe no desenvolvimento e eficácia do processo de ensino e aprendizagem como também no aprendizado.

O coordenador pedagógico deve trabalhar como um assessor na prática do professor, ou seja, é importante a intervenção do coordenador pedagógico nas metodologias, contudo, assumindo-se sempre uma postura de mediar, auxiliar as melhorias para a comunidade escolar como um todo. Neste entendimento, a correlação e interdependência com a gestão, é o que norteia muitas vezes o sucesso ou fracasso das ações supervisoras, dependendo do grau de acessibilidade, respaldo e autonomia para a implementação das ações.

A este respeito Medina (2008, p.82), diz que “As posições de aceitação, não aceitação, hostilidade ou indiferença por parte do diretor, assumidas diariamente em cada escola, fortalecem [...] que o trabalho do supervisor está na dependência de o diretor concordar que este atue nas escolas.”

Diante dos desafios, não basta ao coordenador pedagógico ter apenas suas funções e responsabilidades claras, mas, buscar na dialógica administrativa se impor e encontrar o espaço para dar assistência pedagógica aos professores, bem como à própria gestão, contribuindo assim com uma prática pedagógica mais eficaz e democraticamente participativa.

Assim, fica perceptíveis o quanto uma gestão democrática pode viabilizar possibilidades de desenvolvimento nos processos educativos, porquanto, assessorando o educador, o coordenador pedagógico estará criando vínculos e, a partir deste, tornando as relações mais harmoniosas e produtivas nos mais diversos ambientes da escola.

Quando a prática verdadeiramente democrática no dia a dia da gestão, é possível a realização de um trabalho de coordenação pedagógica autônoma e fluente, imprimindo resultados mais satisfatórios e evidenciados, considerando que, trabalha-se em uma perspectiva de ajuda e crescimento mútuo da comunidade escolar.

Archangelo (2008, p.142) diz que é por meio da mediação que o coordenador pedagógico instrumentaliza “[...] o seu grupo de trabalho para manejar os conflitos que se apresentam na instituição, favorecendo assim, o processo de amadurecimento e a construção da autonomia [...]” e, conseqüentemente, o ensino e a aprendizagem e os beneficiados serão sempre os alunos, que terão um ambiente favorável e propício para o seu desenvolvimento social e cognitivo.

Pensar o papel do coordenador pedagógico como uma liderança frente aos demais profissionais de uma equipe escolar, percebe-se quão grande é sua responsabilidade no desenvolvimento e apoio para que haja harmonia e maestria entre as propostas teóricas e o fazer prático da administração escolar, considerando uma de suas primordiais funções, que é de articulação das ideias, de forma que os

envolvidos no processo de ensino e aprendizagem sejam agentes participativos. Segundo Libâneo (2004, p.219), o coordenador pedagógico:

[...] tem como principal atribuição a assistência pedagógico - didática aos professores para se chegar a uma situação ideal de qualidade de ensino [...] auxiliando-os a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequada às necessidades educacionais dos alunos.

De acordo com o autor, a coordenação pedagógica é uma parte da instituição escolar essencial para o trabalho docente, atuando como suporte para uma aprendizagem significativa, como mediador nos planejamentos e na prática do professor.

Há alguns princípios indispensáveis para a formação de um coordenador pedagógico, para que este tenha visão e amplitude em seu fazer profissional. Serpa (2011, p.01) cita-os: "Identidade profissional, concepção de formação, relações interpessoais, liderança e condução de grupo, planejamento, estratégia de avaliação, instrumentos metodológicos, conhecimentos didáticos, tematização da prática, troca de experiência".

Nesse contexto, o papel do coordenador assemelha-se ao de um maestro que coordena uma orquestra para que tudo saia no tom certo. Conforme coloca Freire (1999, p.115):

O educador ou o coordenador de um grupo é como um maestro que rege uma orquestra. Da coordenação sintonizada com cada diferente instrumento, ele rege a música de todos. O maestro sabe e conhece o conteúdo das partituras de cada instrumento e o que cada um pode oferecer. A sintonia de cada um com o outro, a sintonia de cada um com o maestro, a sintonia do maestro com cada um e com todos é o que possibilita a execução da peça pedagógica. Essa é a arte de reger as diferenças, socializando os saberes individuais na construção do conhecimento generalizável e para a construção do processo democrático.

É perceptível a importância do coordenador pedagógico na ação educativa escolar e que a escola precisa ser um ambiente de comunicação para poder integrar todos seus espaços existentes.

Porém, há gestores que preferem logo repassar a responsabilidade de tudo ao coordenador pedagógico, mas há os que se sentem forçados pelas contingências da função gestora, e nesse sentido, fica a coordenação entre um dilema, que o leva

a pensar se envolve-se demasiadamente com a tarefa de auxiliar o gestor ou prioriza o acompanhamento das ações educativas e pedagógicas dos professores? Fernandes (2002, p. 117) afirma que,

Na escola, além de tudo, ele vive o conflito de, ao mesmo tempo, ser professor e coordenador; ligar-se ao diretor, assessorando-o no cumprimento de tarefas administrativo e burocráticas de que esse se ocupa e ao professor, que dele espera receitas milagrosas para seu fazer pedagógico.

É difícil escolher, uma vez que a coordenação pedagógica permeia as duas necessidades, trazendo à tona outra questão: a de que falta ao coordenador condições dignas de trabalho para se cumprir o que reza a legislação.

## 5 CONCLUSÃO

Através do presente artigo, produzido através de uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, que o século XXI requer uma escola com as funções de supervisão e Coordenação pedagógica, definida, direcionada para uma escola cidadã, uma escola que garanta aos alunos acessos e permanência, com uma educação de qualidade.

Uma escola assumida pela gestão democrática dependente de decisões repassadas pelo poder de forma dos muros da escola e que dê lugar a participação e à possibilidade de incorporação de demandas específicas da comunidade.

Considera-se que coordenação pedagógica, a partir de novos paradigmas, passe a ser fortalecida pela integração dos profissionais na contribuição efetiva à organização e funcionamento das escolas, exercendo competências técnicas e políticas a serviço dos amplos objetivos da escola dentro uma sociedade democrática.

Que o coordenador pedagógico procure uma bibliografia atualizada que possa auxiliar a definir as principais linhas de ações coerentes com a educação cidadã, substituindo o autoritarismo por posturas que contribuam para o crescimento profissional do professor, para a efetiva aprendizagem dos alunos e para a melhoria de qualidade do trabalho da escola.

Espera-se que o coordenador pedagógico tenha vontade política, compromisso, competência, segurança e sabedoria e que junto a gestão democrática alcance metas traçadas em prol da educação de qualidade.

Considera-se a relevância desta pesquisa bibliográfica, no sentido de ampliar e melhorar a formação ainda enquanto acadêmicos, de modo a colaborar e reforçar a visão de busca e aprofundamento no campo profissional, considerando que a gestão escolar está baseada em técnicas e ferramentas que refletem as transformações sociopolíticas no decorrer do desenvolvimento da sociedade.

Portanto, evidencia-se a necessária continuidade de estudos referentes ao tema deste trabalho para que, em meio a reflexões, encaminhem-se para uma efetiva concretização desta temática, neste sentido, olhares diferenciados e novas pesquisas sobre este assunto são primordiais para o fortalecimento desta função.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, José Marcio de. **Manual do inspetor escolar**. Lâncer, 1996. Vol.I-

ARCHANGELO, Ana. O coordenador pedagógico e o entendimento da instituição. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de Almeida (Orgs). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo/SP: Loyola, 2008. pp. 135-143.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>>

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692, de 20 de dezembro de 1971**. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de dezembro de 1971.

CORTELA, M. S. A. **Escola e conhecimentos**: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRA, Syria Carapeto, (org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FREIRE, Paulo, **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa/Paulo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura)

FUSARI, J. C. Formação continuada de educadores: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP). **Tese de Doutorado**. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

GARCIA, O. G. Direção e Coordenação Pedagógica Inspiradas na Educação Libertadora: propiciadoras da construção de um ambiente escolar mais significativo e humanizado. In.: **Revista de Educação AEC**. Educação Libertadora Participando da Luta Social, Brasília, v. 26, n. 105, p. 121-9, out.\ dez. 1997.

HONÓRIO, Priscila Maria. In SÁ, Edmilson José (Org.) **Insígnia**: estudos em psicopedagogia e educação. Olinda: Livro Rápido, 2013.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5 ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LUCK, Heloísa, FREITAS, Kátia Siqueira de. [et al.] **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. 5. ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2001.

MEDINA, Antônia da Silva. Supervisor Escolar: parceiro político-pedagógico do professor. In: SILVA JR. Celestino Alves da; RANGEL, Mary. (Org.) **Nove olhares sobre a supervisão**. 14. ed. Campinas: Papyrus, 2008. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

MENESES, João Gualberto de Carvalho. **Princípios e métodos de inspeção escolar**. São Paulo: Saraiva, 1977.

PARO. Vitor. Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2016.

SALVADOR, C. M. O coordenador pedagógico na ambiguidade interdisciplinar. **Dissertação de Mestrado**, Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica. São Paulo/SP, 2000.

SERPA, Dagmar. 10 conteúdos indispensáveis à formação do coordenador pedagógico. In.: **Revista Nova Escola**. São Paulo/SP: Editora Abril, 2011. Disponível no Site: <http://gestaoescolar.abril.com.br/> (Acesso em 28 de ago de 2016).

SOUZA, M. V. Formação em serviço de professores da Secretaria Municipal de São Paulo: 1956-2004, gênese, transformações e desafios. **Dissertação de Mestrado**,

Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2005.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** 11 ed. São Paulo: Libertad Editora, 2009.



## ARTIGO 17

### O ENSINO DA ESCRITA: dificuldades encontradas na sala de aula

ARAÚJO, Naelma Wanderley Lira de<sup>1</sup>  
SANTOS, Paulo Roberto Nóbrega dos<sup>2</sup>  
PEREIRA, Raiane Maria<sup>3</sup>

#### RESUMO

O presente artigo aborda as dificuldades encontradas na sala de aula no que diz respeito às produções textuais. Tenciona-se identificar problemas que dificultam um trabalho mais significativo com a produção textual na escola, bem como destacar a importância de trabalhar métodos pedagógicos que levem em consideração as etapas de produção de um texto, instigando o despertar da prática escrita no aluno. Destaca-se que é indispensável, na prática docente, o professor trabalhar de forma a alcançar uma escrita feita em conjunto com os alunos, para que estes se sintam sujeitos da ação. Trata-se de um estudo bibliográfico pautado em contribuições dos seguintes autores: Antunes (2009,2003), Brasil (1998), Cagliari (1993), Dionísio (2005), Imbernón (2005), Koch (2006), Levy (2004), Marinho (2009).

**Palavras-chave:** Escrita. Métodos pedagógicos. Ensino. Aprendizagem.

#### ABSTRACT

This article discusses the difficulties encountered in the classroom regarding the textual productions. It is intended to identify problems that hinder more meaningful work with text production in school as well as highlighting the importance of working teaching methods that take into account the stages of production of a text, prompting the practice awakening writing the student. It is noteworthy that is essential in the teaching practice, the teacher working in order to achieve a writing done in conjunction with the students so that they feel subject of the action. This is a bibliographic study guided by contributions from the following authors: Antunes (2009.2003), Brazil (1998), Cagliari (1993), Dionysius (2005), Imbernon (2005), Koch (2006), Levy (2004) Marinho (2009).

**Keywords:** writing, teaching methods, teaching and learning.

<sup>1</sup> Professora dos Cursos de Letras e Pedagogia das FIP. E-mail: [naelma-wanderley@ig.com.br](mailto:naelma-wanderley@ig.com.br)

<sup>2</sup> Estudante do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia das FIP. E-mail: [paulopimentafip@gmail.com](mailto:paulopimentafip@gmail.com)

<sup>3</sup> <sup>3</sup> Estudante do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia das FIP. E-mail: [raianemaria71@gmail.com](mailto:raianemaria71@gmail.com)

## 1 INTRODUÇÃO

Nos primórdios da história da humanidade, havia a necessidade de transmitir suas ideias e pensamentos, que até então, eram expressos por meio da fala e dos gestos. No decorrer dos anos, estes meios não eram mais suficientes para suprir todas as necessidades sociais, e então foi surgindo o que hoje é conhecido como escrita.

A partir do momento em que surgiu a necessidade de utilizá-la como nas atividades econômicas da época, esta passou a ser um instrumento importante na sociedade. De início, foram criados símbolos e sinais para registrar o que se tinha em mente. Mas com esse método, não era possível encontrar símbolos para todas as palavras, pois algumas se tornavam complexas. Depois de muitas tentativas, descobriram que os sinais não precisavam, necessariamente, representar a palavra inteira, e sim os sons da fala, e que a partir daí dava origem a palavra.

O surgimento da escrita se deu aos poucos e separadamente entre as diversas civilizações existentes desde o período da pré-história. Dentro das suas mais diversas funcionalidades, foi de grande importância para o surgimento da economia e agricultura. Como afirma Lévy (1993, p. 87):

[...] a escrita foi inventada diversas vezes e separadamente nas grandes civilizações agrícolas da Antiguidade. Reproduz, no domínio da comunicação, a relação com o tempo e o espaço que a agricultura havia introduzido na ordem da subsistência alimentar.

Assim, esta foi uma necessidade humana e marcada pela evolução em seu processo de desenvolvimento.

## 2 NECESSIDADE DA ESCRITA NO DESENVOLVIMENTO SOCIAL DO INDIVÍDUO

Diante do seu contexto histórico, percebe-se que as sociedades se dividiram em antes (primeiro momento) e depois (segundo momento) da escrita.

No segundo momento, foi possível o registro de conquistas, culturas, emoções e sentimentos, que, mais tarde, seriam repassados para as gerações futuras. Assim, a escrita se torna determinante para o desenvolvimento do ser social, fundamentando-se nela a ideia de que o homem se torna livre a partir do momento em que tem a autonomia em fazer o uso das palavras e dominá-las. Nesse sentido, Guedes (2009, p.21), afirma que “[...] escrever é fazer arqueologia de uma compreensão ao longo de uma experiência existencial”.

Ao se fazer uso adequado da escrita, dentro de suas particularidades, o indivíduo ganha maior eficiência linguística, aprimora suas relações sociais, sua forma de pensamento e conquista cada vez mais o seu espaço de respeito dentro da sociedade em que está inserido.

Dessa forma, a produção textual deve ser estimulada desde os primeiros anos de vida do ser humano, visto que ela, na verdade, é um construto social. Torna-se indispensável que, desde a fase inicial de vivência, o ser humano seja formado e incentivado a exercer o uso desta, com o objetivo de participar das atividades sociais e culturais que fazem parte do seu desenvolvimento social, para que, com isso, seja possível a formação de uma sociedade ciente da importância de saber expressar seus sentimentos, ideias, emoções e a transmissão de conhecimento para outras pessoas.

Levando em consideração que a escrita atua também como um processo de aperfeiçoamento do homem e é responsável pelo desenvolvimento da sua intelectualidade, o domínio desta é fundamental para a participação social efetiva. Com isso, ressalta-se a necessidade de trabalhá-la adequadamente na sala de aula.

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p.15), ressalta que “[...] ao ensiná-la, a escola cumpre sua função de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos”.

Diante disto, a escola é à base de maior incentivo que proporcionará o hábito da escrita na vida humana, atuando, não como determinante para esta prática, mas como uma ponte entre o aluno e a escrita, não deixando de lado o uso da leitura,

visto que, para aprender a escrever bem, é preciso que sejam desenvolvidas as habilidades de leitura.

Através da leitura, a escrita se torna mais eficaz, proporcionado um conhecimento mais aprofundado acerca do que, sobre o que e para quem se está escrevendo. A maior preocupação da escola atualmente é a formação dos futuros cidadãos capazes de utilizar, com autonomia e segurança, uma boa escrita em diferentes práticas sociais.

De fato, o ato de escrever resulta de uma motivação natural, em que o ser humano sente a necessidade de comunicar-se e expressar-se com o mundo ao seu redor. Contudo, para a realização desta prática de forma ativa, é preciso, sobretudo, um incentivo, que precisa vir de pais e educadores. Nesse sentido, segundo Marinho (2009, p.29):

Crianças, jovens e mesmo adultos que vivem com pessoas que valorizam e são entusiasmadas com o mundo dos livros e da escrita têm mais oportunidade de viver a sensibilidade das palavras enquanto leitores, escritores e até criadores e isto, mais do que um hábito, torna-se um componente absolutamente necessário e imprescindível para a vida.

Assim, faz-se indispensável que a prática da escrita seja incentivada e trabalhada continuamente dentro e fora do ambiente escolar. Vale salientar a importância da escola e da família caminharem juntos para que se consiga alcançar um resultado positivo diante ao processo de produções escritas, tanto dentro quanto fora da escola.

### **3 DIFICULDADES ENCONTRADAS PELO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA**

Mesmo com o esforço dos professores para trabalhar e valorizar a linguagem, buscando enfatizar as produções textuais e visando à formação de bons escritores, são inúmeras as dificuldades encontradas por estes em relação à prática docente da escrita.

Diante destas dificuldades, é notável que a formação do professor seja influenciável no processo de ensino, visto que uma formação boa qualidade contribui

para a formação de indivíduos, assim como uma formação falha também influenciará negativamente esta formação.

Diante desta perspectiva, Imbernón (2005, p.15) afirma que é necessário “[...] formar o professor na mudança para a mudança”. Assim, percebe-se que para o desenvolvimento de uma escola de cidadãos e de uma sociedade crítica, reflexiva e escritora autônoma, é indispensável o trabalho do professor.

Sabe-se que os professores vivem dilemas pedagógicos constantes para ensinarem a escrita de modo mais apropriado aos alunos, de forma que estes se expressem com clareza e objetividade em suas produções textuais.

As dificuldades dos alunos são resultados da ausência do hábito de escrever, ou falta de consciência sobre o que se dizer e, até mesmo, por não ter o conhecimento necessário sobre o que está sendo escrito. “Ter o que dizer é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever”. Não há conhecimento linguístico (lexical ou gramatical) que supra a deficiência do “não ter o que dizer” (ANTUNES, 2003, p.45).

Diante destes desafios, compete ao docente elaborar um planejamento consistente, com atividades e atitudes práticas para amenizar/sanar tais insuficiências na aprendizagem, considerando que, ao intervir e orientar o aluno em suas produções, o professor está intercedendo a favor do alargamento da visão de mundo e crescimento deste, enquanto leitor e produtor textual.

É notável a dificuldade dos alunos em produzirem e se expressarem de forma escrita em todos os níveis de escolaridade, o que se atribui à forma com que é ensinado e exigido o conhecimento do português, baseado até então em normas e regras. No entanto, ao lançar um olhar mais sóbrio e sereno sobre as produções dos alunos, atualmente, nota-se que o problema maior está na construção e consistência de ideias que sustentam o texto, muitas delas sem um destinatário ou sem uma finalidade. Sobre isso, Antunes (2003, p.47) afirma que se trata de:

[...] uma escrita uniforme, sem variações de superestrutura, de organização, de sequência de suas partes, corresponde a uma escrita sem função, artificial, mecânica, inexpressiva, descontextualizada, convertida em puro treino e exercício escolar, que não estimula nem fascina ninguém, pois se esgota nos reduzidos limites das próprias paredes escolares.

Além disso, surge outro grande problema em relação ao ensino da escrita nas escolas, pois os professores insistem na prática de uma escrita apenas resumida na codificação das letras, deixando de lado o leitor, a preocupação sobre quem irá ler o que está sendo escrito, confirmando, assim, um processo mecânico da escrita. Cagliari (1982, p.312) ressalta que,

Quando lê, uma pessoa precisa, em primeiro lugar, arranjar as ideias na mente para montar a estrutura linguística do que vai dizer em voz alta ou simplesmente passar para sua reflexão pessoal ou de pensamento. Em ambos os casos, a passagem pela estrutura linguística é essencial. Sem isso, não existe linguagem e, portanto, não pode existir fala nem leitura de tipo nenhum.

É necessário que sejam escolhidas determinadas atitudes e metodologias a ser adotada pelo professor de Língua Portuguesa, com o objetivo de proporcionar um real aprendizado aos alunos. Para isso, deve-se trabalhar a escrita de forma que se alcance a compreensão das suas diferentes características.

Nesse sentido, Antunes (2009, p.76) afirma que, “[...] o ensino da produção e compreensão da atividade textual ganharia maior relevância e se tornaria mais produtivo se o professor ultrapassasse a abordagem puramente linguística que, de forma geral, tem caracterizado esse ensino”.

É preciso, então, proporcionar uma escrita que seja feita em conjunto com os alunos, na qual, primordialmente, os nomes destes venham inclusos como autores, para que assim estes se sintam sujeitos reais da sua prática.

Essa metodologia facilitará até mesmo uma boa relação entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Compreende-se, desta forma, que a escrita na sala de aula deve ter como um dos maiores objetivos estabelecer fins comunicativos, deixando de ser feita de “qualquer jeito”, sem ter um real significado para quem está escrevendo. Neste sentido, a escrita de palavras ou de frases soltas só faz inibir a competência que é necessária para a produção de textos coerentes e coesos.

Diante do exposto, percebe-se que o trabalho com a produção escrita não pode e nem dá para acontecer de qualquer jeito. Quando o exercício da produção é

feito sem significado e conhecimento algum sobre o que está sendo falado por parte de quem escreve, perde-se a essência do texto. Como afirma Antunes (2009, p.77),

Um texto não se faz de qualquer jeito; mas é regulado por um conjunto de propriedades, as quais constituem uma rede de relações, ou seja, assumem um caráter inteiramente relacional, de modo que a aplicação de cada uma delas revela-se dependentemente da aplicação das outras do conjunto.

Com isso, constata-se a relevância da escola buscar empregar esses elementos que fazem parte de um texto, dentro da sala de aula, fazendo com que o aluno se aproprie deles no momento da produção.

#### **4 O QUE É ESCREVER BEM?**

Para produzir um texto de qualidade, o autor precisa, a princípio, ter conhecimento sobre a gramática que rege a norma-padrão da língua portuguesa. Segundo Aurélio (1986, p.352), gramática “[...] o estudo ou trato dos fatos da linguagem e das leis naturais que a regulam”.

Mas, o que é um texto de qualidade? Não é somente aquele que obedece a normas e regras gramaticais, mas aquele que, comporta um sentido geral sobre o que está sendo escrito. Partindo deste pressuposto, todo texto encerra uma mensagem: uma significação. Por isso, deve ser considerado como um todo, um conjunto de palavras que formam sentido. Sendo assim, ao produzir um texto, o autor deve entender que está escrevendo para alguém e preocupar-se para que a mensagem seja bem entendida pelo receptor.

Uma boa escrita envolve o trabalho direto com o léxico, e esse conjunto de palavras atuam e influenciam diretamente a produção do texto. Quanto mais palavras o escritor conhecer, mais rico ficará o texto. O ser humano adquire as competências léxicas ao decorrer das suas experiências linguísticas.

Considerando a produção textual dentro da sala de aula, o ato de escrever bem depende deste e de outros fatores e metodologias que devem ser adotadas pelo professor, especificamente de língua portuguesa, visando trabalhar passo a passo as etapas que compõem um texto, dando ênfase para o aluno ser conhecedor do público para quem está escrevendo.



Sabe-se que a elaboração de um texto passa por diversas etapas, que vão desde o planejamento até a revisão, e cada etapa dessas cumpre uma função específica e determinante na condição final do texto. Cada uma tem características distintas das realizações textuais, implicando a inter-relação entre seus elementos.

O professor de português deve intervir de forma que o trabalho com a escrita seja realmente prazeroso e significativo aos alunos. Para tanto, é preciso trabalhar de modo que os diversos gêneros textuais não sejam despercebidos dentro da sala de aula. Segundo Brasil (1998, p.182) nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

A prática escolar, na maioria das vezes, restringe o trabalho com os gêneros textuais, demonstrando uma maior preocupação em repassar a prática de escrita dissertativa, que é cobrada em provas e vestibulares. Com isso, percebe-se um déficit dos discentes em relação aos conhecimentos dos diversos gêneros textuais existentes.

Nesse sentido, qual o papel da escola no ensino da produção textual?

Além de instigar no aluno o interesse em escrever, sabendo o que, para quem está escrevendo, deve manter a maior preocupação com este destinatário, pois, como afirma Antunes (2009, p.88), “[...] a escrita sem destinatário não é exercício de linguagem”.

É necessário trabalhar também os gêneros textuais, dentro da sua “hibridização”, que, de acordo com Koch e Elias (2006, p.114), “[...] é o fenômeno segundo o qual um gênero pode assumir a forma de outro gênero, tendo em vista o propósito de comunicação”. Trabalhando assim, é possível alargar a visão e criatividade textual de forma mais diversificada, proporcionando com isto, inúmeras possibilidades de produções.

A partir do conhecimento dos diversos gêneros existentes, é possível reconhecê-los dentro de um texto, através da sua composição, estilo, conteúdo, propósito comunicacional e meio de veiculação. É de grande importância o trabalho com gêneros textuais dentro da sala, visto que eles surgem através das culturas em que se desenvolvem, tendo função comunicativa, cognitiva e institucional.

## CONCLUSÃO

Destacou-se, neste estudo, como se dá o processo de produção textual, atualmente, nas escolas. Percebeu-se que, mesmo com todo o trabalho que já é realizado dentro da sala de aula, ainda existe um grande déficit no que diz respeito à prática de produção textual, não só no ensino fundamental, mas em todos os níveis de educação básica. Nesse sentido, foi abordada aqui uma série de implicações pedagógicas a serem utilizadas, a fim de se alcançarem resultados positivos frente ao processo de produção escrita na sala de aula.

Portanto, o referido artigo espera possibilitar novas discussões no âmbito escolar, contribuindo de forma significativa como suporte para quem queira desenvolver novas pesquisas na área, sendo possível, assim, a obtenção de subsídios positivos e satisfatórios mediante o que foi apresentado, além de despertar nos professores atuantes da língua portuguesa o interesse e estímulo para trabalhar as etapas e metodologias aqui mencionadas.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. Assumindo a dimensão internacional da linguagem. In: **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. (Série Aula; 1).

\_\_\_\_\_. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Fundamental. Língua Portuguesa. Brasília: SEF/MEC, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental; Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAGLIARI, Luíz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1993.

DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed, Rio de Janeiro, Lucena, 2005.

FERREIRA, A. B. H. **Aurélio século XXI**: O dicionário da Língua Portuguesa. 4. ed, rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação à produção textual**: o ensino da escrita. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: forma-se para a mudança e a incerteza. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da Inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. 34. ed. 13 reimp. Rio de Janeiro, 1993. 2004.

MARINHO, Jorge Miguel. **A convite das palavras**: motivações para ler, escrever e criar. São Paulo: Biruta, 2009.

## ARTIGO 18

### O ENSINO DA LIBRAS: novas perspectivas para a educação inclusiva do aluno surdo

DINIZ, Cecília Rodrigues<sup>1</sup>  
MONTEIRO, Marcone Alves<sup>2</sup>

#### RESUMO

O ensino da Libras como proposta para a educação inclusiva do ensino infantil ao ensino superior, vem sendo hoje discussões para promover a acessibilidade do aluno surdo. Em algumas instituições, essa política está sendo alvo e motivo de

<sup>1</sup> Autora do artigo, Professora dos Cursos de Pedagogia e Letras das FIP, possui Especialização em Tradução e Interpretação Libras/Português e Português/Libras pelo Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa à Faculdade Nossa Senhora de Lourdes. E-mail: [ciciliamota@hotmail.com](mailto:ciciliamota@hotmail.com)

<sup>2</sup> Orientador do artigo, Professor do Curso de Letras e Pedagogia das FIP. E-mail: [marconemonteiro3@gmail.com](mailto:marconemonteiro3@gmail.com)

oferecer a acessibilidade adequada ao surdo. Desse modo, percebe-se a grande necessidade e carência de profissionais na área de educação inclusiva para atuarem como professor de Libras ou tradutor interprete. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica fundamentada em autores especializados na temática a ser abordada. A finalidade de favorecer a inclusão aos alunos surdos é de grande relevância, assim os mesmos podem se sentirem incluídos no sistema educacional e social, sendo pessoas reconhecidas como seres humanos capazes de se desenvolverem. Esta pesquisa teve como objetivo analisar a proposta do ensino da Libras para dar oportunidade ao aluno surdo em um pleno desenvolvimento e bem como o aprendizado da sua própria língua materna, que é a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Nesse sentido, os professores devem procurar fazer cursos básicos em Libras, cursos de formação continuada, para que possam ter habilidade e competência para ensinar ao aluno surdo. Portanto, é essencial que o professor tenha um curso de Libras para dar suporte no intuito de oferecer ao aluno surdo um ensino satisfatório.

**Palavras-chave:** Libras. Inclusão. Ensino. Aluno Surdo. Professor.

#### **ABSTRACT**

The teaching of Libras as proposed for the inclusive education of kindergarten to higher education, is now being discussions to promote the accessibility of the deaf student. In some institutions, this policy is being targeted and why provide adequate accessibility to the deaf. Thus, we see the great need and shortage of professionals in inclusive education area to act as a teacher or interpreter of Libras translator. Therefore, a literature search was carried out based on expert authors on the subject to be addressed. The purpose of favoring the inclusion for deaf students is of great importance, so they can feel included in the educational and social system, and people recognized as human beings able to develop. This research aimed to analyze the Pounds teaching proposal to give opportunity to the deaf student in a full development and as well as the learning of their mother tongue, which is the Brazilian Sign Language (Libras). In this sense, teachers should seek to make basic courses in Pounds, continuing education courses, so that they have the ability and competence to teach the deaf student. Therefore, it is essential that the teacher has an Libras course to support in order to provide the student with a satisfactory deaf education.

**Keywords:** Pounds. Inclusion. Education. Deaf Student. Teacher.

## **1 INTRODUÇÃO**

A educação inclusiva vem hoje sendo alvo de muitas discussões, estudos e pesquisas mostram uma demanda de alunos surdos e com deficiência auditiva que vem sendo matriculados nas escolas públicas e particulares, assim devemos

entender o intuito de como serão incluídos, no sistema educacional, os alunos com deficiência auditiva e de surdez. Diante das perspectivas das diversidades humanas, surge a reflexão a respeito do que vem a ser responsabilidade da escola e sobre como incluir os alunos com deficiência, de uma forma que possa atender as necessidades dos mesmos, fazendo-os parte do processo de ensino aprendizagem.

Com a preocupação no desenvolvimento do aluno surdo dentro do processo de escolarização, busca-se refletir sobre as responsabilidades do professor de Libras em atuar diante de sua prática. Logo, o ensino de Libras deve buscar incluir o aluno surdo de diversas maneiras, dando condições para que este tipo de comunicação possa se difundir ainda mais no ambiente escolar.

As escolas devem se preparar para receber os alunos surdos, qualificar os professores pra trabalharem diretamente com os alunos surdos e no ensino da Libras. Aliado a isto, alguns recursos pedagógicos, metodológicos e estratégicos diferenciados passam a serem ferramentas que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem do aluno com surdez.

As pessoas com surdez enfrentam inúmeros entraves para participar da educação escolar, decorrentes da perda da audição e da forma como se estruturam as propostas educacionais das escolas. Muitos alunos com surdez podem ser prejudicados pela falta de estímulos adequados ao seu potencial cognitivo, sócio-afetivo, linguístico e político-cultural e ter perdas consideráveis no desenvolvimento da aprendizagem. (DAMÁZIO, 2007, p. 13).

A cultura linguística dos surdos não se apoia somente na aprendizagem da língua materna, fazendo-se necessário que se esteja incluso em um ambiente em que a Libras seja a língua primordial para aqueles que se consideram não ouvintes e reconhecem a sua própria identidade física e intelectual. Dentro da sala de aula eles estão presentes fisicamente e estão rodeados de processos metodológicos variados, porém esta realidade não condiz ao verdadeiro ato de aprender.

Nessa perspectiva, sentimos que muitos professores não estão preparados para ensinar ao aluno surdo, pois os mesmos sentem-se inseguros e com dificuldades em avaliar o aluno, por este ser uma pessoa com aptidões diferenciadas. Neste sentido, Felipe e Monteiro (2005, p.5) destacam que é necessário "[...] apoiar e incentivar a formação de profissional de professores, surdos

e não surdos, de municípios brasileiros, para a aprendizagem e utilização da Língua Brasileira de Sinais em sala de aula, como língua de instrução e como componente curricular." Sendo assim, a Libras deve ser necessário e o aprendizado da mesma também deve ser utilizada pelos ouvintes e não somente pelos surdos, fazendo-se necessário que o professor coloque em prática o aprendizado da Libras, para assim atender a necessidade do aluno surdo.

O ensino da Libras nas instituições é de grande relevância, pois possibilita aos surdos reconhecerem sua própria língua e poderem socializar-se com a comunidade escolar. A lei 10.436/2002, da qual faz parte das conquistas e melhorias do ensino para os surdos. Com a implantação das mesmas, os surdos foram mais reconhecidos, sendo pessoas de direitos assegurados perante a sociedade.

Organizações sociais de/para surdos lutam para que a Libras seja respeitada e incluída no âmbito educacional, na comunicação entre pais e filhos surdos, nos meios de comunicação social a fim de que se garanta um crescente contato e adesão à sua aprendizagem. Após a aprovação da "Lei da Libras", houve a sua regulamentação, através do decreto nº 5626 de 22 de Dezembro de 2005.

De uma maneira geral, o teor do documento é abrangente no que refere à inclusão da Libras como disciplina curricular, da formação de professor e de tradutor e intérprete, do acesso das pessoas surdas à educação através da Libras e da língua portuguesa e do direito à educação e saúde dessas pessoas. Porém, nem sempre os surdos tiveram os seus direitos respeitados, mudando agora com a divulgação da rede de televisão com o objetivo de promover a acessibilidade e a adaptação de materiais, o que despertou nas universidades a adoção da Libras, respeitando a Lei 10.436/02, mas também é preciso adotar metodologias, avaliações e materiais adequados a aprendizagem e formação de professores surdos/ouvintes.

Nesse contexto, o objetivo primordial deste estudo é, analisar o ensino da Libras: perspectiva inclusiva do aluno surdo.

Este trabalho caracteriza-se como uma abordagem científica direcionada ao ensino da Libras e seu estudo estará relacionado a uma pesquisa de caráter bibliográfico e nas concepções teóricas de alguns teóricos a exemplo de Damásio

(2007), Ferreira-Brito (1995), Ropoli (2010), Perlin (2006), dentre outros estudiosos da área. Durante o processo de construção deste trabalho buscar-se-ão materiais de apoio que venham a auxiliar a organização das ideias desenvolvidas e fundamentadas.

Foi realizado um estudo ao qual estará dentro de uma temática contextualizada e sequências referentes a Libras no contexto da educação inclusiva, a formação dos professores e a importância do atendimento educacional especializado na inclusão dos alunos surdos. O processo ensino-aprendizagem, a formação continuada para professores na área da Libras, especificamente iniciando com cursos básicos no sentido de construir seus primeiros conhecimentos e terem contato com alguns sinais da vivência do cotidiano do aluno surdo, é necessário que as mudanças possa fazer parte de um novo olhar para a pessoa com surdez e que esse processo ensino-aprendizagem só irá acontecer mediante o interesse do educador querer conhecer o novo diante de uma realidade presente nas escolas, que é a inclusão do surdos nas escolas.

## **2 A LIBRAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Diante da realidade presente em relação à inclusão de alunos surdos no contexto educacional, pode-se perceber que há um grande desafio a ser enfrentado, porém algumas escolas ainda estão despreparadas para receberem os alunos com surdez, a carência de profissionais com a formação na área de Libras, professores que não sabem utilizar os recursos pedagógicos que possa auxiliar no processo de ensino aprendizagem, ainda é marcante em algumas escolas. Considerando esta realidade escolar, de fato existente, dificuldades que impedem alunos surdos se desenvolverem e descobrirem sua capacidade.

Em meio a discussões, estudos e pesquisas ficou comprovado que, com o ensino da Libras, seria uma forma de oportunizar às pessoas surdas estejam inseridas nos cursos superiores, em que a Libras passa a ter uma grande importância, valorizando-se, então, as pessoas surdas, bem como a linguagem própria e a comunicação dos surdos. A disciplina Libras requer que seu



envolvimento esteja em torno do meio cultural e de práticas sociais, sendo assim uma forma de unir pessoas ouvintes e pessoas surdas.

De acordo com o Decreto Federal 5.626/2005 (que trata da inserção da Libras como disciplina em diferentes modalidades do sistema de ensino e com finalidade de definir o direito linguístico para educandos com surdez) e do reconhecimento de direitos, as pessoas com surdez ou com deficiência auditiva foram mais valorizadas dentro de sua própria cultura linguística, tendo a Língua Brasileira de Sinais como primeira língua do surdo e, o português no ensino regular, como segunda língua surda.

Desta forma, faz-se necessário a implantação da mesma nos cursos superiores, tornando-a uma disciplina obrigatória, por ser um requisito de transformação de valores e práticas, consideradas na importância do ensino de Libras nos diversos contextos educacionais e sociais.

A proposta do ensino de Libras deve seguir exatamente as exigências conforme a descrição do Decreto 5.626/2005 em que aborda sobre a implantação da Libras como disciplina nas modalidades dos sistemas de ensino, exposto nos artigos 3º e 9º em que se aferem o seguinte:

Art.3º A libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício de magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos estados, do Distrito Federal e dos Municípios [...]. Art. 9º A partir da publicação deste Decreto, as instituições de ensino médio que oferecem cursos de formação para o magistério na modalidade normal e as instituições de educação superior que oferecem cursos de Fonoaudiologia ou de formação de professores devem incluir Libras como disciplina curricular, nos seguintes prazos e percentuais mínimos: I - até três anos, em vinte por cento dos cursos da instituição; II - até cinco anos, em sessenta por cento dos cursos da instituição; III - até sete anos, em oitenta por cento dos cursos da instituição e IV - dez anos, em cem por cento dos cursos da instituição. (BRASIL, 2005, grifos o autor).

Tais afirmações, nos artigos citados anteriormente, comprovam que de fato o ensino da Libras deve estar presente nos cursos superior, o que leva a refletir sobre uma ação a qual está ligada à construção de uma nova matriz curricular dos cursos de licenciaturas, portanto as instituições de nível superior deve assegurar essa

política de inclusão da Libras. A disciplina de Libras requer que seu envolvimento esteja em torno do meio cultural e das práticas sociais.

Temos que vivenciar as culturas de pessoas surdas para se que priorize o ensino de Libras no meio em que convivem as mesmas. Pois, os surdos, mesmo com as dificuldades que encontram na sociedade, podem enxergar as melhorias que pode acontecer, eles veem as coisas com outros olhos.

Nesse contexto, se o graduando estiver em contato direto com o surdo terá um melhor entendimento da importância da Libras do que aquele que nunca conviveu com o aluno surdo. Só assim haverá uma valorização consciente da língua de sinais por parte do graduando, reconhecendo-a como a primeira língua da comunidade surda brasileira. Atuar desta forma é fazer com que o ensino superior seja uma instituição inclusiva e com um ensino inclusivo.

A perspectiva do ensino da Libras compreende uma relação entre o sujeito surdo e ouvinte, na qual a aprendizagem "não se trata de uma pedagogia pronta, mas de uma pedagogia histórica que assume o jeito surdo de ensinar, de propor o jeito surdo de aprender. experiência vivida por aqueles que são surdos." (PERLIN, 2004, p.81).

No entanto, há uma grande relevância no sentido de destacar as responsabilidades sobre o ensino da Libras e ao professor de Libras, tais quais estão ligados ao contexto pedagógico para poder disseminar as propostas de ensino que permitirão o trabalho com a Libras, a organização de todo um planejamento e que possa favorecer o processo de ensino-aprendizagem da Libras. Sendo assim, o ensino da Libras nas universidades tem como proposta fundamental a construção de conhecimentos para transformações do docente, neste intuito deve-se considerar as práticas pedagógicas em consonância às modalidades e estratégias para que possa acontecer uma interação satisfatória.

É compreensível, então, que a Libras tem uma modalidade que faz o surdo repensar e acreditar na sua capacidade de se desenvolver. A libras também possui sua forma própria de expressão no objetivo de que haja um boa compreensão entre os usuários dessa língua, existente em grande variação regional, apresentando assim um regionalismo, a exemplo da língua materna. Contudo, deve-se atentar que

a Libras não é algo universal, logo cada país possui sua língua própria, o que acontece é a expansão de sinais que variam de região para região.

Sendo assim, a Libras é uma forma de garantir aos surdos uma aprendizagem significativa e contextualizada dos seus conhecimentos, mediante o uso de sinais, o que também promove uma comunicação mais efetiva, no sentido de compreender o mundo e ser também compreendido por outras pessoas. Por meio dela, os surdos têm a oportunidade de uma inclusão educacional a qual tem suas expectativas atendidas e, em certo ponto, supridas. Pois, como pessoa humana, o surdo tem o direito à instrução e a um ensino regular e superior garantido, por ser de acesso de todos.

Para sistematizar o ensino da Libras, o professor necessariamente deve enfrentar os desafios de realizar um trabalho centrado nas práticas docentes das quais lhes é confiado, para que se possa desenvolver metodologias de ensino adequadas. Nesse sentido, há uma grande relevância sobre as atribuições do professor, no sentido de consolidar as práticas de ensino ao contexto da proficiência, o que torna essencial para o perfil do professor. E, tais atribuições, serão de fundamental importância, quando objetiva desenvolver estratégias diferenciadas e com recursos bastante visuais, dinâmica esta de trabalho essencial ao contexto de ensino, desde que estejam em consonância com uma aprendizagem que busque atrair o surdo/ouvinte para um bom desenvolvimento cognitivo.

Nesta perspectiva, a compreensão dos principais aspectos da Libras como língua oficial da comunidade surda brasileira torna-se um fator contribuinte para a inclusão do surdo tanto em ensino regular quanto em ensino superior e a compreensão do mesmo, proporcionados por subsídios teóricos e práticos em transformações educacionais que supram as novas perspectivas de uma educação inclusiva que se relacione à comunidade surda.

Diante da realidade escolar no processo de ensino e aprendizagem, observa-se que o ensino da Libras na educação ainda está em propostas ao longo prazo, o que vem a desmotivar o aluno surdo na sua permanência nas escolas. Nesta perspectiva, a sistematização do ensino da Libras, busca necessariamente compreender e incluir o aluno surdo em sala de aula, bem como em toda

ambientação escolar, estruturar-se um ensino em combinação com alguns objetivos que busquem propor conteúdos, estratégias e métodos de ensino para alcançar os resultados adequados, assim irá facilitar a aprendizagem do aluno surdo no processo de escolarização bem como sobre alguns critérios avaliativos.

Parte, daí, a exclusão de surdos na sociedade somente pelo fato de que não possuem uma audição perfeita, limitação esta rotulada pela maioria. Nesse sentido, é de fundamental importância conscientizar as pessoas ouvintes e fazer com que as crianças surdas interajam com os adultos, intermediados ou por pais ou pelos professores, cabendo assim um papel de inclusão e de socialização por meio da linguagem.

A criação da língua de sinais foi de suma importância, pois possibilitou aos surdos ter um ensino mais igualitário ao dos ouvintes e uma cultura dos surdos, o que foram proporcionados pela lei 10.436/2002, da qual ajudou bastante na conquista das melhorias de ensino para este público-alvo. A implantação da língua brasileira de sinais ajudou no melhoramento do ensino de Libras e assim pôde fazer com que o surdo passasse a ser mais reconhecido.

## **2.1 Formação dos professores**

A formação do professor faz-se necessário para construir o conhecimento a respeito do ensino da Libras, pois é preciso uma reflexão maior sobre a importância da formação adequada do profissional habilitado para a docência dessa língua, no sentido de poder ser incluída a Libras como disciplina curricular obrigatória, com a ajuda do Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que regularizou a lei 10.436/2002, favorecendo assim a formação do professor de Libras.

[...] apoiar e incentivar a formação profissional de professores, surdos e não surdos, de municípios brasileiros, para a aprendizagem e utilização da Língua Brasileira de Sinais em sala de aula, como língua de instrução e como componente curricular. (FELIPE & MONTEIRO, 2005, p. 5).

De acordo com o Decreto Federal 5.626/2005 (que trata da inserção da Libras como disciplina em diferentes modalidades do sistema de ensino e com finalidade de definir o direito linguístico para educandos com surdez) e do reconhecimento de

direitos, as pessoas com surdez ou com deficiência auditiva foram mais valorizados dentro de sua própria cultura linguística, tendo a Língua Brasileira de Sinais como primeira língua do surdo e, o português no ensino regular, como segunda língua surda.

Neste sentido, a sistematização do ensino de Libras visa, necessariamente, estruturar um programa de ensino em combinação com os objetivos estabelecidos, que busque propor conteúdos, estratégias e métodos de ensino para alcançar os objetivos projetados, bem como selecionar materiais e recursos de ensino que procurem facilitar a aprendizagem do aluno e escolher critérios avaliativos adequados para as dificuldades pertencentes à língua de sinais. Desta forma, a inclusão de pessoas surdas vem crescendo nas instituições de ensino superior, o que possibilita a compreensão de que as oportunidades para o público de alunos surdos faz com que as pessoas reflitam sobre a capacidade da pessoa. Neste sentido afere-se que

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua. Art. 7º Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja docente com título de pós-graduação ou de graduação em Libras para o ensino dessa disciplina em cursos de educação superior, ela poderá ser ministrada por profissionais que apresentem pelo menos um dos seguintes perfis: I - professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação; II - instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação; III - professor ouvinte bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação. Art. 12. As instituições de educação superior, principalmente as que ofertam cursos de Educação Especial, Pedagogia e Letras, devem viabilizar cursos de pós-graduação para a formação de professores para o ensino de Libras e sua interpretação, a partir de um ano da publicação deste Decreto. (DECRETO Nº 5.626, 2005).

Buscando entender a relevância do ensino da Libras e sua formação, de acordo com o Decreto é importante lembrar que as pessoas surdas devem ter prioridade para ministrar essa disciplina, com tanto que tenha a habilitação,

cumprindo o que se diz a Lei e o decreto citado acima. Refletindo sobre o diz o decreto 5.626 a formação do professor de Libras é essencial.

No entanto, faz se necessário conhecer o profissional a trabalhar com a área de Libras, o que se pode fazer uma intensificação da presença do profissional com formação em Libras adequada para poder ministrar. Assim, o profissional deve conforme o Parecer CNE/CES nº 429 (2001, p.30):

[...] visando à formação de profissionais que demandem o domínio da língua estudada e suas culturas para atuar como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades, o curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades: domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos; reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico; visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional; preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho; percepção de diferentes contextos interculturais; utilização dos recursos da informática; domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio; domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.”

Contudo, para ministrar o ensino da Libras, o profissional deve ter a formação de curso licenciatura plena em Letras Libras com habilitação em Libras, ou com a certificação de proficiência, com formação de nível médio emitido pelo exame promovido pelo Ministério da Educação para atuar no ensino superior. Tendo em vista a qualificação desse profissional e refletindo sobre o Parecer CNC/CES nº429, 2001. é necessário diante de tudo isso, o pleno domínio e conhecimento sobre a língua a qual irá trabalhar constantemente, assim como um bom conhecimento na língua portuguesa, o que uma irá depender da outra para solidificar o aprendizado.

A disciplina Libras requer que seu envolvimento esteja em torno do meio cultural e de práticas sociais, sendo assim uma forma de unir pessoas ouvintes e pessoas surdas.

A perspectiva do ensino da Libras compreende uma relação entre o sujeito surdo e ouvinte, na qual a aprendizagem "não se trata de uma pedagogia pronta, mas de uma pedagogia histórica que assume o jeito surdo de ensinar, de propor o

jeito surdo de aprender. experiência vivida por aqueles que são surdos." (PERLIN, 2004, p.81).

### **3 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM SURDEZ: uma proposta inclusiva**

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma nova proposta pedagógica para a educação especial e as perspectivas e mudanças para a pessoa com deficiência, atendimento este oferecido nas escolas da rede de ensino regular também oferecido aos alunos com surdez e deficiência auditiva. O processo de inclusão no Atendimento Educacional Especializado é direito de toda criança que apresente alguma deficiência.

Na prática, o AEE tem seu atendimento diferenciado de acordo com cada deficiência, nas quais são realizadas atividades em grupos, vendo a necessidade de cada um. Muitas vezes, os alunos requerem uma atenção especial dependendo de sua deficiência, como por exemplo, o aluno com deficiência auditiva, que tem uma orientação a partir da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para um desenvolvimento escolar e social. Porém, cabe ao professor utilizar alguns recursos indicados para cada deficiência e desenvolver um trabalho voltado para um único objetivo, que é o aluno e sua aprendizagem significativa.

A existência de alguns profissionais é importante para o processo de organização. Conta-se então com o apoio de intérpretes, professor de Libras (surdo) e ou ouvinte e um professor de Língua portuguesa, que irá realizar o trabalho com os surdos. Diante do trabalho desenvolvimento com o aluno com surdez deve ampliar algumas práticas pedagógicas com novas experiências, será uma competência dos profissionais do AEE, do qual se levará em conta seu histórico de vida e conhecimento prévio de cada aluno, o que facilitará no desenvolvimento das atividades e bem como na qualidade do trabalho e compreensão por parte do aluno diante de suas orientações para a realização das atividades. Art.9º da resolução CNE/CEB nº 4/2009 que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional especializado na educação Básica, modalidade Educação Especial, estabelece que,



[...] a elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social entre outros necessários ao atendimento. (BRASIL, 2010, p.71).

Além de o professor desenvolver sua prática docente, ele será o responsável pelas orientações aos professores do ensino regular e as famílias sobre todo o trabalho e recursos de acessibilidade que serão usados em momentos do AEE pelo aluno e pelo professor. Logo, o professor será a pessoa que irá intermediar uma ligação família e escola, por meio de encontros em reuniões na própria escola ou domiciliar, pois é essencial o contato direto com a família e professores do ensino regular.

Mittler (2003) acredita que o maior obstáculo para a mudança está dentro de nós mesmos, seja nas nossas atitudes, seja nos nossos medos. Dessa forma, os pais precisam reivindicar a educação para seus filhos e não se conformar com as rejeições que ainda existe, mesmo não sendo fácil, é dever de todos se envolverem nesse processo que, com todos os obstáculos, é necessário e irreversível. É aí que entra a contribuição da família que precisa dar as mãos, se integrando junto ao processo de desenvolvimento do seu filho, pois é a família que conhece, de fato, a capacidade de cada um deles e pode fazer a grande diferença na aprendizagem deles.

Além do mais, percebe-se que a escola deve preparar-se para receber os alunos com surdez, buscando compreender a singularidade da sua própria deficiência. Assim, a escola irá também compreender o seu ritmo de aprendizagem, proporcionando um ambiente pedagógico e utilizando vários recursos e serviços, entre estes as Tecnologias Assistivas, que servirá de instrumento que facilite e promova uma aprendizagem significativa, dentro da sala multifuncional do AEE.

O AEE para alunos com surdez, na perspectiva inclusiva estabelece como ponto de partida a compreensão e reconhecimento do potencial e das capacidades dessas pessoas, vislumbrando o seu pleno desenvolvimento e aprendizagem. O atendimento as necessidades educacionais específicas desses alunos é reconhecido e assegurado por dispositivos legais, que determinam o direito a uma

educação bilíngue em todo o processo educativo. (ALVEZ; FERREIRA e DAMÁZIO, 2010).

Desta forma, deve acontecer em três momentos didáticos pedagógicos, que se divide em AEE em Libras, AEE de Libras e AEE de Língua portuguesa, buscando oportunizar ao aluno surdo a máxima compreensão em que se une ao contexto escolar comum ao ambiente inclusivo, se utilizando de vários recursos didáticos pedagógicos e dentro de seu universo da L1 como primeira língua, a materna e L2 , o português. O processo de AEE em Libras acontece da seguinte forma: é um trabalho específico utilizando os conteúdos curriculares que se desenvolve na sala de aula comum e deve ser planejado juntamente com o professor. O AEE para o ensino da Libras, será de forma contextualizada e se utilizando do canal visual-espacial, em que se utilizar de um ensino próprio dos sinais com toda a estruturação da Libras. Já o AEE para o ensino da Língua portuguesa será a utilização com propostas didático-pedagógicas, utilizando o ensino do português escrito, fazendo uso das duas línguas nas mais variadas circunstâncias do dia-a-dia e técnicas.

Segundo Souza (2010), bilinguismo é modelo educacional considerado por alguns fatores como a forma de comunicação que mais respeita o surdo. Com o bilinguismo o aluno tem acesso a duas línguas, primeiro a libras, e depois a Língua Portuguesa.

Portanto, é nesse contexto que a escola deve assegurar uma resposta educativa adequada as necessidades educacionais de todos os seus alunos, em seu processo de aprender buscando implantar os serviços de apoio pedagógico especializado necessários, oferecidos preferencialmente no âmbito da própria escola.

#### **4 CONCLUSÃO**

Diante da realidade escolar no processo ensino e aprendizagem, observa-se que o ensino da Libras na educação ainda está em propostas ao longo prazo, o que vem a desmotivar o aluno surdo na sua permanência nas escolas. Nesse sentido, a sistematização do ensino da Libras, busca necessariamente compreender e incluir o aluno surdo em sala de aula, bem como em toda ambientação escolar, estruturar-se

um ensino em combinação com alguns objetivos que busquem propor conteúdos, estratégias e métodos de ensino para alcançar os resultados adequados, assim irá facilitar a aprendizagem do aluno surdo no processo de escolarização bem como sobre alguns critérios avaliativos.

Parte, daí, a exclusão de surdos na sociedade somente pelo fato de que não possuem uma audição perfeita, limitação esta rotulada pela maioria. Nesse sentido, é de fundamental importância conscientizar as pessoas ouvintes e fazer com que as crianças surdas interajam com os adultos, intermediados ou por pais ou pelos professores, cabendo assim um papel de inclusão e de socialização por meio da linguagem.

A formação do professor faz-se necessário para construir o conhecimento a respeito do ensino da Libras, pois é preciso uma reflexão maior sobre a importância da formação adequada do profissional habilitado para a docência dessa língua, no sentido de poder ser incluída a Libras como disciplina curricular obrigatória, com a ajuda do Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que regularizou a lei 10.436/2002, favorecendo assim a formação do professor de Libras.

De acordo com o Decreto Federal 5.626/2005 (que trata da inserção da Libras como disciplina em diferentes modalidades do sistema de ensino e com finalidade de definir o direito linguístico para educandos com surdez) e do reconhecimento de direitos, as pessoas com surdez ou com deficiência auditiva foram mais valorizadas dentro de sua própria cultura linguística, tendo a Língua Brasileira de Sinais como primeira língua do surdo e, o português no ensino regular, como segunda língua surda.

A criação da língua de sinais foi de suma importância, pois possibilitou aos surdos ter um ensino mais igualitário ao dos ouvintes e uma cultura dos surdos, o que foram proporcionados pela lei 10.436/2002, da qual ajudou bastante na conquista das melhorias de ensino para este público-alvo. A implantação da língua brasileira de sinais ajudou no melhoramento do ensino de Libras e assim pôde fazer com que o surdo passasse a ser mais reconhecido.

Desta forma, constatou-se que o ensino da Libras nas instituições é de grande relevância e deve fazer parte do universo escolar dos alunos surdos, assim

também será parte do processo de formação e construção de novos conhecimentos a uma nova realidade de ensino e necessidade para se fazer de uma comunicação unificada.

Neste sentido, a sistematização do ensino de Libras visa, necessariamente, estruturar um programa de ensino em combinação com os objetivos estabelecidos, que busque propor conteúdos, estratégias e métodos de ensino para alcançar os objetivos projetados, bem como selecionar materiais e recursos de ensino que procurem facilitar a aprendizagem do aluno e escolher critérios avaliativos adequados para as dificuldades pertencentes à língua de sinais. Neste sentido, a inclusão de pessoas surdas vem crescendo nas instituições de ensino superior, o que possibilita a compreensão de que as oportunidades para o público de alunos surdos faz com que as pessoas reflitam sobre a capacidade da pessoa.

Temos que vivenciar as culturas de pessoas surdas para se que priorize o ensino de Libras no meio em que convivem as mesmas. Pois, os surdos, muitas vezes encontram grandes dificuldades na sociedade, podem enxergar as melhorias que pode acontecer, eles veem as coisas com outros olhos.

No entanto, há uma grande relevância no sentido de destacar as responsabilidades sobre o ensino da Libras e ao professor de Libras, tais quais estão ligados ao contexto pedagógico para poder disseminar as propostas de ensino que permitirão o trabalho com a Libras, a organização de todo um planejamento e que possa favorecer o processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo. Sendo assim, o ensino da Libras tem como proposta fundamental a construção de conhecimentos para transformações do surdo diante do contexto educacional e social, bem como a transformação do docente. Neste intuito deve-se considerar as práticas pedagógicas em consonância às modalidades e estratégias para que possa acontecer uma interação satisfatória.

## REFERÊNCIAS

ADRIANO, Nayara de Almeida; PEIXOTO, Janaína Aguiar (Orga.). **Língua portuguesa e Libras: teorias e práticas**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013, 8.v.

BRASIL. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005.** Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 21 de outubro de 2014.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Machado. **Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez.** São Paulo: SEESP, 2007.

FARIA, Evangelina Maria Brito de; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra (Orgs.). **Língua portuguesa e libras: teorias e práticas.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010, 2.v.

FELIPE, Tânia A; MONTEIRO, M. S. **Libras em contexto: curso básico: livro do professor.** 5. ed. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2005.

FERREIRA-BRITO, Lucinda. **Por uma gramática da língua de sinais.** Rio de Janeiro: Babel, 1995.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais.** Porto Alegre: ed. Artmed. pp.17-38, 2003.

\_\_\_\_\_. MONTEIRO, M. S. **Libras em contexto: curso básico: livro do professor.** 5. Ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

PERLIN, Glades T. Surdos: cultura e pedagogia. In.: THOMA, A. S.; LOPES, M. C.(Orgs.). **A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagens na educação de surdos.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

ROPOLI, E. A. [et al.] **A escola comum inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial: UFC, p. 48. 2010.

## ARTIGO 19

### **O PAPEL DA BRINQUEDOTECA: espaço educativo, instrumento de mediação entre a criança e o conhecimento**

FERREIRA, Zoetânia Torres Otaviano<sup>1</sup>  
SILVA, Maria do Socorro de Lucena<sup>2</sup>

#### RESUMO

Este estudo trata da brinquedoteca na perspectiva da Educação Infantil. Sendo assim tem como objetivo compreender o papel da brinquedoteca como espaço que educa, tornando-se facilitadora do processo de ensino aprendizagem na educação infantil, apontando os benefícios da ludicidade para a criança, considerando o lúdico um processo integrante na formação pessoal e social. Ainda, objetiva discutir a educação infantil numa perspectiva histórico-social. Além disso, refletir sobre a importância do lúdico como estratégia de desenvolvimento infantil, e como mediadora de conhecimento, caracterizando o papel dos brinquedos, jogos e brincadeiras para a aprendizagem da criança. Nesse caso questiona-se, será que na educação infantil está sendo dada qual a importância significativa á brinquedoteca? A escolha da temática se originou da necessidade de uma educação infantil que

---

<sup>1</sup> Pedagogia (FIP) e Especialista em Educação Infantil (Pós-Graduação/FIP).

<sup>2</sup> Graduada em Letras, Especialista em Educação, Desenvolvimento e Políticas Educativas, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores. Endereço Eletrônico: [maryhelpbrim@bol.com.br](mailto:maryhelpbrim@bol.com.br)

contemple o brincar como parte integrante da infância. Realiza-se através de uma pesquisa bibliográfica numa perspectiva qualitativa. Para realização fundamentou-se em grandes autores, como: Azevedo (2004), Kishimoto (1996), Maluf (2007), Santos (2007), Oliveira (2005), entre outros. Sabe-se que neste espaço reservado á ludicidade, pode-se avaliar a criança, o seu desenvolvimento através de observação diária, socialização, iniciativa, linguagem, motricidade, raciocínio, interação e suas potencialidades. Nesse intuito, os novos paradigmas educacionais, buscam otimizar essas necessidades, propondo práticas que despertem o interesse e a motivação das crianças. Dessa forma resgata a história da brinquedoteca e sua relação com o processo de desenvolvimento de competências e habilidades nas crianças da educação infantil através do espaço lúdico que convida a criança a aprender brincando, articulando o cuidar, educar e o brincar.

**Palavras-chave:** Aprendizagem. Brincadeiras. Criança. Jogos.

## **ABSTRACT**

This study deals with the toy in the perspective of early childhood education. Thus it aims to understand the role of the toy library as a space that educates, becoming a facilitator of the process of teaching and learning in early childhood education, pointing out the benefits of playfulness to the child, considering the playful one integral process in personal and social education. Also aims to discuss early childhood education in a historical and social perspective. Also, reflect on the importance of playfulness as children's development strategy, and as a mediator of knowledge, featuring the role of toys, games and activities for children's learning. In that case one wonders, will in early childhood education is being given significant importance which will playroom? The choice of the theme originated from the need for early childhood education that includes the play as an integral part of childhood. It takes place through a literature search in a qualitative perspective. For realization was based on great authors, such as Azevedo (2004), Kishimoto (1996), Maluf (2007), Santos (2007), Oliveira (2005), among others. It is known that this placeholder will playfulness, one can evaluate the child, its development through daily observation, socialization, initiative, language, motor skills, reasoning, interaction and its potential. To that end, the new educational paradigms, seeking to optimize these needs by proposing practices that arouse the interest and motivation of children. Thus recalls the history of the toy and its relation to the process of developing skills and abilities in children from kindergarten through playful space that invites the child to learn while playing, articulating the care, education and play.

**Keywords:** Learning. Play. Child. Games.

## **INTRODUÇÃO**

A brinquedoteca na Educação Infantil é uma mediadora de aprendizagens. Entende-se que a criança necessita de atenção, cuidados e proteção, mas também



de um ambiente que a ajude a desenvolver suas habilidades cognitivas, sociais, afetivas e psicomotoras. Com isso a escola deve estimulá-la na construção de conhecimentos e no desenvolvimento de suas habilidades, pois é na infância que a criança precisa de um local onde a prioridade é a liberdade de brincar. Sendo assim, qual a importância da brinquedoteca na Educação Infantil?

Nesta perspectiva, sente-se a necessidade de uma Educação Infantil que contemple o brincar como parte integrante da infância proporcionando às crianças o contato permanente com jogos, brinquedos e brincadeiras. Neste contexto evidencia a importância do contato da criança com a brinquedoteca, pois permite ampliar as possibilidades de atividades de recreação e lazer, através de um espaço que estimule a imaginação, por meio do lúdico e do faz de conta, auxiliando na construção da identidade da criança como ser histórico e social capaz de atuar no seu meio de forma plena e saudável.

Dessa forma, esse estudo teve como objetivo compreender o papel da Brinquedoteca como espaço educativo, sendo instrumento de mediação entre a criança e o conhecimento, considerando o lúdico na formação pessoal e social da criança na Educação Infantil.

A concepção de criança e infância vem sendo construída ao longo dos séculos e se configurando só diferentes pontos de vista, de acordo com as demandas econômicas e sociais de cada época. Oliveira (2002) analisa que médicos, sanitaristas, sociólogos, antropólogos, psicólogos, pedagogos dentre outros profissionais enxergaram a criança e a infância de formas distintas e particulares.

Isso contribui para que a criança fosse paulatinamente descoberta, deixando de ser vista com um “adulto em miniatura”, frágil, incapaz, que requer uma constante preocupação do adulto sobre o que ele será no futuro, passando assim a ser compreendida como um ser em formação, um “sujeito social”, agente construtor de conhecimentos, que possui grande capacidade cognitiva e de sociabilidade, mostrando-se dotada de fantasia e criatividade.

Diante da singularidade revelada pela criança na sua forma de ser e pensar o mundo a sua volta, percebe-se a necessidade de lançar um olhar específico para a infância como primeira etapa do desenvolvimento humano, tendo em vista que, se

apresenta como uma fase específica, com características próprias de desenvolvimento em todos os seus aspectos, o que denota a necessidade de discutir o papel social da criança no processo educacional.

Ao longo de muitos séculos, segundo Oliveira (2002), as crianças eram vistas como adultos e conviviam igualmente com os mesmos, logo não há visão especial da infância, o que atrasou o desenvolvimento da Educação Infantil, pois com a inexistência do sentimento de infância, não se levava em considerações as diferenças entre crianças e adultos, ou seja, logo que a criança passava a não depender tanto da mãe, entrava diretamente no mundo dos grandes.

Essa realidade demonstrava que as crianças tiveram por muitos anos os seus direitos negados, uma vez que dispunham de uma convivência social limitada, ou seja, que não contribuía para o aperfeiçoamento de suas habilidades e competências.

A partir do século XX Oliveira (2002) comenta que o potencial da criança foi reconhecido por estudiosos de diversas áreas, alicerçando a concepção atual de que a criança é capaz de desenvolver sua autonomia para viver no seu meio social de forma produtiva, tanto em casa como na escola.

A brinquedoteca consiste na contribuição dos brinquedos, jogos e brincadeiras para a criança aprender a respeitar, a ajudar e receber ajuda, cooperando com as demais crianças que participam dos jogos e brincadeiras, estimulando a aprendizagem do trabalho em grupo, através das regras do jogo, ela aprende a aceitar a opinião das outras crianças e adultos, tomando decisões com autonomia, desenvolvendo assim, habilidades necessárias ao adulto criativo, crítico e reflexivo para atua no meio em que está inserido, visto que, por meio do fascinante mundo do faz de conta, a criança simboliza nas suas ações, as condutas percebidas por ela na convivência social.

Nesse enfoque específico da contribuição da Brinquedoteca na construção da identidade da criança nos anos iniciais, faz-se necessário citar, mediante estudos de Maluf (2007), algumas das funções atribuídas a brinquedoteca.

A função Pedagógica da brinquedoteca é centrada no oferecimento de brinquedos e jogos de qualidade, industrializados ou manufaturados, as crianças

para subsidiar sua utilização nas brincadeiras. Essa concepção fortalece a compreensão da brinquedoteca como um novo pensar pedagógico que percebe no jogo, no brinquedo e na brincadeira, possibilidades para a formação cognitiva e psicomotora das crianças, como também para o desenvolvimento espontâneo e integral da criança por intermédio de estímulos e desafios instigantes que contribuem para o aperfeiçoamento de suas ideias que no seu ponto de vista através da convivência e aceitação das regras dos jogos.

A função Social da brinquedoteca enfatiza a possibilidade das crianças menos favorecidas economicamente terem acesso aos brinquedos, jogos e brincadeiras que permeiam o ambiente da brinquedoteca, possibilitando uma infância fértil e alegre que permita o desenvolvimento satisfatório das crianças. Além disso, torna possível a integração entre filhos, pais e comunidade, disponibilizando experiências educativas aos pais dos alunos e auxiliando-os nas escolhas de brinquedos adequados para os seus filhos, gerando uma melhor qualidade de vida para a criança. Nesse sentido, Santos (2000) aborda:

Falar sobre brinquedoteca é, portanto falar sobre os mais diferentes espaços que se destinam á ludicidade, ao prazer, ás emoções, á vivências. Corporais, ao desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da autoestima, do autoconceito positivo da resiliência, do desenvolvimento do pensamento, da ação, da sensibilidade, da construção do conhecimento e das habilidades.

Porém, Kishimoto (2000), alerta sobre a escolarização da brinquedoteca e a sua redução a um espaço único de brincar na escola como problemas identificados nas instituições de educação infantil. Nesse caso, supera-se a escolarização em relação á essência do brincar como atividade espontânea e gratuita que promove o desenvolvimento integral da criança.

## **METODOLOGIA**

O espaço mágico da brinquedoteca não pode se limitar á preocupação em aproveitar o brincar na educação infantil para realizar atividades direcionadas com a finalidade exclusiva da aprendizagem de um conteúdo direcionado pelo brinquedista,

nem tão pouco o espaço dedicado á realização de jogos e brincadeiras na escola, pode se limitar ao espaço da brinquedoteca.

Compreende-se assim, que a escolarização da brinquedoteca restringe e nega o valor sociológico que segundo Santo Azevedo (2004) encontra-se na essência da brinquedoteca elucidado através da comunicação, convivências e interações grupal que nela se estabelece servindo para humanização do individuo. Diante disso a brinquedoteca deve ser contemplada como um espaço que agrega dentre outros objetivos, o de proporcionar á criança vivências lúdicas concretas e diversificadas, através das quais ela possa compreender-se como um ser que constrói e reconstrói conceitos sobre o mundo a sua volta de forma particular, autônoma e consciente.

A metodologia apresentou e criou métodos normativos, possibilitando a elaboração de uma pesquisa científica voltada para a investigação do problema, através da pesquisa bibliográfica, na pesquisa qualitativa e a análise dos resultados obtidos.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Portanto, a brinquedoteca como um ambiente educativo, além de facilitar o ato de brincar, proporciona a criança o acesso ao ambiente do mundo da imaginação, dos jogos, brinquedos e brincadeiras, possibilitando experiências diversificadas, significativas instigantes e desafiadoras, favorecendo o desenvolvimento de forma sadia e satisfatória. Assim a construção da brinquedoteca na instituição de educação infantil demonstra o respeito ao eu da criança que urge por espaço, companhia e instrumentos para brincar.

Segundo Cunha (2004) a brinquedoteca pode possuir diversos ambientes que atendam a finalidades específicas. A exemplo:

Cantinho do Professor, que é o espaço dedicado para o professor fazer todas as anotações pertinentes a respeito do desenvolvimento de cada criança, em prol de uma análise mais minuciosa das características de cada uma, além de utilizar esse espaço para estudar e se especializar de educar a partir da brincadeira; Cantinho dos Brinquedos é o lugar dedicado para os brinquedos organizados em estantes de fácil acesso ás crianças com um acervo que estimula o brincar e se divertir, promovendo aprendizagens

diversificadas através de vivências concretas. Os brinquedos terão espaço especial na brinquedoteca, pois representam um mundo cheio de surpresas e encantamentos, são as riquezas do imaginário infantil, através deles as crianças liberam as suas fantasias e aprendem com prazer; Cantinho dos Jogos, onde a criança terá acesso á jogos que através da ludicidade permite que a criança desenvolva o seu raciocínio lógico e aprenda de maneira criativa e espontânea os conteúdos, além de prepará-la para conviver com o coletivo, uma vez que todo jogo é composto de regras que devem ser seguidas por todos os participantes, sendo assim, além de trabalhar com o cognitivo, o jogo também explora os aspectos afetivos, social e emocional das crianças; Cantinho da Leitura ambiente preparado para a criança ter contato com o mundo encantado da leitura seja ela através de textos, histórias e imagens, ou apenas através da simbolização, porém, o que realmente faz-se necessário é que o ambiente desperte a criança para imaginar, criar e recriar situações e vivências através dos livros, revistas e gibis, permitindo-a perceber que a leitura é algo prazeroso, e importante para a sua vida. Os livros devem está em estantes acessíveis ás crianças e ser utilizados como brinquedos, diferentemente do uso escolar Esse espaço deve possuir tapetes e almofadas caso a criança queira ler um livro deitada no chão.

De acordo com a sua especificidade, a brinquedoteca pode possuir outros cantos ou matérias para interagir no seu espaço, sempre com a finalidade de convidar a criança a brincar de forma espontânea e prazerosa, valorizando a sua capacidade imaginativa e criativa e criativa, oferecendo, através da sua variedade de espaços desafios que conduza ao desenvolvimento de competências e habilidades para o convívio social harmônico. Com o intuito de fortalecer a importância da presença da brinquedoteca na instituição de educação infantil, Azevedo (2004) esclarece: “A brinquedoteca é um espaço preparado para estimular a criança a brincar, a desenvolver a socialização, cognição, afetividade, motricidade, dentre outras habilidades”.

Essa definição nos mostra a importância do contato da criança com a brinquedoteca, pois, permite ampliar as possibilidades de atividades de recreação e lazer, através de um espaço que incentive a imaginação, de forma lúdica e criativa, ajudando assim na formação da identidade da criança como ser histórico e Social e também no desenvolvimento cognitivo, capaz de atuar no seu meio de forma plena e saudável, colaborando ainda para o resultado da autonomia, da criatividade e da cooperação o que ajuda bastante no equilíbrio emocional.

Ao estimular o desenvolvimento de habilidades e competências na criança através do divertimento e da brincadeira, o jogo apresenta-se como instrumento mediador de descobertas que possibilita á criança vivenciar situações do ambiente e

das relações que o permeia, podendo o jogo ser realizado sozinho ou na companhia de outras crianças, desenvolvendo também o comportamento em grupo. Nesse sentido, apesar do jogo ser uma atividade espontânea nas crianças, não significa que o educador não necessite de uma participação ativa diante da atuação vivenciada durante o jogo, pois uma atitude de observação permitirá conhecer, de forma mais específica, as crianças com as quais trabalha.

Ainda sobre a visão do jogo, Antunes (2000) reafirma que a maioria dos filósofos, sociólogos e antropólogos compreendem o jogo como uma atividade que trás na sua essência o objetivo revelar os mistérios da vida e de construir momentos de motivação e alegria no processo de construção da aprendizagem e da trajetória humana pela evolução biológica.

Assim, estudos de Batista (2000), estabelecem uma classificação dos jogos de acordo com a teoria Piagetiana sobre a evolução das estruturas mentais, que surgem sucessivamente na evolução do brincar infantil: o exercício, o símbolo e a regra. Os jogos de exercício representam a forma inicial do jogo na criança e caracterizam o período sensório-motor do seu desenvolvimento, manifestam-se na faixa etária de zero a dois anos e acompanha o ser humano durante toda a sua existência, desde a infância até a fase adulta. Nessa fase a criança, aos poucos, vai ampliando seus esquemas, adquirindo cada vez mais a possibilidade de garantir prazer por intermédio de suas ações. A principal característica dos jogos de exercícios é a repetição do movimento e ações que exercitam funções como andar, correr, saltar, e outras pelo simples prazer, em prol de satisfazer as suas necessidades.

Os jogos Simbólicos têm início com o aparecimento da função simbólica, no final do segundo ano de vida até os sete anos, quando a criança entra na etapa pré-operatória do desenvolvimento cognitivo. No jogo simbólico, a criança já é capaz de o momento de prazer que tinha anteriormente no jogo do exercício, lidando agora com símbolos.

Os Jogos de construção não definem uma fase entre outras, mas ocupam uma posição situada no jogo e o trabalho inteligente, principalmente no jogo simbólico e de regras, ou seja, esses jogos marcam uma posição intermediária como uma espécie de fronteira entre o jogo e a organização do pensamento.

Na visão de Maluf (2007), o jogo traz implícito em si um significado muito importante e abrangente, pois além de apresentar uma carga psicológica que revela a personalidade do jogador aonde a pessoa vai se conhecendo enquanto joga.

Brincar para a criança é um momento mágico. Brincando ela alimenta sua vida interior, liberando assim sua capacidade de criar e reinventar o mundo é essencial para um bom desenvolvimento motor, social emocional e cognitivo. A busca do saber torna-se importante e prazerosa quando a criança aprende brincando.

Mediante estudos de Maluf (2007), o brinquedo assume diversas funções, dentre as quais se destacam aumentar a sensibilidade visual e, auditiva; desenvolver a coordenação motora; aumenta a independência; diminuir a agressividade ajudar a resgatar a cultura; contribuir para uma convivência social sadia favorecer o desenvolvimento do raciocínio da criança, entre outros. Dessa maneira, os brinquedos devem ser entendidos como possibilidade de desenvolvimento e aprendizagem. Conforme nos diz Cunha (1992): “Os brinquedos são convites para interação; podem seduzir disseminar ideologias, introduzir bons ou maus hábitos e desenvolver habilidades”.

Hama (2005) evidencia a importância de a criança manter contato com um conjunto diversificado de brinquedos, desde os brinquedos de afeto (como o ursinho e a boneca), até os para brincar ao ar livre (como bola e bicicleta), passando pelo faz de conta (como fantasias e as que imitam profissões de adulto) e os de brincar sozinho (como os de montar e desmontar e também a pintura).

Kishimoto (2000) refere-se ao brinquedo entendido como objetivo de suporte da brincadeira supõe relação íntima com a criança, seu nível desenvolvimento e indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência um sistema de regras que organiza sua utilização. Uma boneca permite a criança desde a manipulação até a brincadeira como mãe e filha.

O brinquedo estimula a representação, expressão de imagens que evocam aspectos realidade. Ao contrário, jogos como xadrez construção de modo implícito ou explícito, o desenvolvimento de habilidades definidas pela estrutura do próprio objeto e suas regras.



## CONCLUSÃO

Este estudo nos revelou o quanto é importante o lúdico nas práticas de ensino das crianças, porque nada mais motivador para a criança aprender brincando, podendo explorar sua imaginação, desejo, possibilitando o descobrimento de si mesmo, de suas capacidades, da maneira diferente de pensar do outro, perante as mesmas brincadeiras, jogos, brinquedos. Sendo assim a brinquedoteca é centrada no oferecimento de brinquedos e jogos de qualidade e com funções pedagógicas, com isso fortalece a compreensão da brinquedoteca como um novo pensar pedagógico que percebe no jogo, no brinquedo e na brincadeira, possibilidades para o desenvolvimento espontâneo e integral da criança por intermédio de estímulos e desafios instigantes, no que favorece o desenvolvimento psicomotor, afetivo, cognitivo e social da criança.

Diante disso a educação infantil emerge como fundamental na formação da criança. Para isso, além de estabelecer propostas que proporcionem o cuidar, o educar e o brincar de forma articulada, também reconhece a criança como ser dotado de capacidades para desenvolver competências e habilidades através de estímulos que possibilitem o avanço de suas aptidões, o que implica na necessidade de espaço, tempo, companhia e instrumentos de mediação entre a criança e o conhecimento, considerando o lúdico na formação pessoal e social da criança.

A brinquedoteca surge, então, como um espaço que convida a criança da educação infantil a aprender brincando, através de seu ambiente lúdico que possibilita experiências diversificadas por meio de brinquedos, jogos e brincadeiras, estimulando na criança a vontade de se socializar com o mundo a sua volta de forma ativa. Além disso, através do faz de conta, vivencia situações individuais e coletivas sem limitações para a sua imaginação, o que contribui para formação da sua identidade.

Percebe-se a necessidade de articular a brinquedoteca na instituição de educação infantil com vista á formação de cidadãos mais dinâmicos e produtivos.

Tudo isso contribui, ao apontar possíveis caminhos na busca por uma educação infantil de qualidade que possibilite a criança desenvolver de forma integral e harmoniosa através de sua vivência lúdica na brinquedoteca.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M.T.P. **Jogos divertidos criativos**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ANTUNES, Celso. **O jogo e o brinquedo na escola**. In SANTOS, Santana Marli Pires.
- Dos (Org.). **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- AZEVEDO, Antônia Cristina Peluso de. **Brinquedoteca no diagnóstico e intervenção em dificuldades**. Campinas, SP: Alineo, 2004.
- BATISTA, Cleide Victor; MORENO, Gilmar Lupion; Paschoal, Jaqueline Delgado. (Re) pensando a prática do educador infantil. In: SANTOS, Santana Marli Pires dos (Org.). **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1998.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Nacional para Educação Infantil**. Brasil MEC/ SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Infantil**. MEC/ SEF, Coordenação de Educação Infantil. Brasília, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei° 8.069/90, de 13 julho de 1990.
- \_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Lei n° 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola infantil: pra que te quero. In: CRAIDY, Carmem Maria e KAERCHER, Gládis Elise p. da Silva (Orgs.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CUNHA, Nylse Helena da Silva, o brincar e as necessidades especiais. In: CRAIDY, Carmem Maria e KAERCHER, Gládes Elise P. da silva (Orgs.). **Educação infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- GARCIA, Regina Leite e Filho, Aristeo Leite (Orgs.). **Em defesa da Educação Infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- GONSALVES, Eliza Pereira. **Conversas sobre iniciação a pesquisa científica**. 3. Ed. Campinas: Alínea, 2003.

HAMA Lia. **Baú de brinquedos**. Disponível em: [http://vidassimples.abril.com.br/grandestemas\\_237928.shtm](http://vidassimples.abril.com.br/grandestemas_237928.shtm)? Acesso em 05/07/2016.

KISHIMOTO, Tizuko Morcihida. **Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 4. ed. São Paulo Cortez, 2000.

MACHADO, E.V. **O vídeo como mediador da comunicação escolar**. São Paulo, 2004. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Brincar: Prazer e aprendizado**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho**. Rio de Janeiro: Zannan, 1988.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. Petrópolis, RJ

## ARTIGO 20

### O PROFESSOR MEDIADOR DO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO CONHECIMENTO

## RESUMO

A mediação é uma enriquecedora arma utilizada pelo professor no processo de ensino e aprendizagem. Não é a toa que na maioria das vezes para se desenvolver uma boa aula torna-se relevante aproximar o aluno com diferentes conhecimentos, assim fica evidente a importância da mediação. O presente artigo intitulado: *O professor mediador do processo de elaboração do conhecimento* teve como objetivo, identificar a importância da mediação para a aquisição da aprendizagem, levando em consideração o perfil do professor neste processo. Apresente pesquisa é de caráter teórico bibliográfica, usando-se a técnica de revisão de literatura, com os teóricos: Bulgraen (2010), Caldeira (2009), Starepravo (2009), Téber (2014), dentre outros. Os resultados apontam para a relevância da mediação no processo de ensino e aprendizagem.

**Palavras-chave:** Aluno. Aprendizagem. Mediação. Professor.

## ABSTRACT

Mediation is a valuable weapon used by the teacher in the teaching and learning process. No wonder that most of the time to develop a good class becomes relevant approach the student with different knowledge, so it is evident the importance of mediation. This article titled: *Teacher mediator of preparation process of knowledge*, aimed to identify the importance of mediation for the acquisition of learning, taking into account the profile of the teacher in this process. Present research is theoretical literature character, using the technique of literature review, with the theorists: Bulgraen (2010), Caldeira (2009), Starepravo (2009), Téber (2014), among others. The results point to the importance of mediation in the teaching and learning process.

**Keywords:** Student. Learning. Mediation. Teacher.

## INTRODUÇÃO

A mediação é uma importante prática docente, uma vez que a sua utilização no ambiente educacional permite trazer benefícios para a aprendizagem e melhorias

---

<sup>1</sup> Graduando em Pedagogia (FIP) Centro Educacional de Ensino Superior de Patos – CEESP, Faculdades Integradas de Patos - FIP: II CONGRESSO DE EDUCAÇÃO/FIP. Contato: [francivaldo.02@gmail.com](mailto:francivaldo.02@gmail.com)

<sup>2</sup> Licenciada em Pedagogia, com habilitação em Supervisão Escolar (UFRN). Especialista em Novas Tecnologias (FIP). Mestra em Gestão Educacional (UIL/Lisboa). Pós – Graduada em Psicopedagogia Institucional Clínica (FIP). Centro Educacional de Ensino Superior de Patos – CEESP, Faculdades Integradas de Patos - FIP: II CONGRESSO DE EDUCAÇÃO/FIP. Contato: [mariaamorim@fiponline.edu.br](mailto:mariaamorim@fiponline.edu.br)

para a qualidade do ensino. É pertinente lembrar que a sociedade em constante evolução exige profissionais cada vez mais qualificados e capazes de transformar a realidade das pessoas.

Nesta perspectiva, torna-se relevante destacar que o professor deixou de ser um simples transmissor de conhecimento para se tornar um facilitador dos mecanismos que conduzem ao desenvolvimento de competências essenciais para a formação da cidadania. Além disso, buscou-se na sua formação uma participação mais efetiva nas tomadas de decisões a favor de um ensino de qualidade.

A mediação como facilitadora da aquisição do conhecimento, permite ao professor fazer do ambiente educacional um local favorável ao desenvolvimento da aprendizagem, levando os alunos a uma nova visão dos saberes que lhes é proporcionado durante o período de escolaridade. Para tanto, o professor deve se tornar o elo entre o aluno e o conhecimento, conduzindo-os a uma aprendizagem mais efetiva.

Este artigo tem por objetivo identificar a importância da mediação para a aquisição da aprendizagem, levando em consideração o perfil do professor neste processo. Assim, justifica-se a necessidade de um trabalho diferenciado exercido pelo professor e que leve a uma aprendizagem significativa e um olhar de aceitação dos conhecimentos trabalhados em sala de aula.

O presente estudo é fruto de uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa tendo como método a revisão de literatura. Está embasada nos seguintes teóricos: Bulgraen (2010), Caldeira (2009), Cury (2003), Starepravo (2009), Téber (2014), entre outros; suas contribuições enriqueceram o estudo e favoreceram o desenvolvimento desse trabalho.

Para chegar aos resultados esperados, o artigo foi constituído em uma seção que aborda *o professor como mediador da aprendizagem*, onde faz as considerações preliminares sobre o tema; enfatiza a importância da mediação; ilustra o perfil do professor como mediador, além de demonstrar a importância da mediação para a aprendizagem e sua relevância no ensino da matemática.

## **O PROFESSOR COMO MEDIADOR DA APRENDIZAGEM**

O mundo globalizado vem passando por grandes e significativas transformações ao longo dos anos, são mudanças que estão ocorrendo de forma muito rápida, como por exemplo, o avanço das novas tecnologias, o surgimento de meios de comunicação cada vez mais modernos e o desenvolvimento da informática. Estes acontecimentos estão ocasionando mudanças também no cenário educacional, onde a relação professor – aluno se apresenta de forma mais dinâmica, permitindo uma aprendizagem de qualidade.

Diante do quadro que se apresenta, o educador passou de um simples transmissor de informações para se tornar um facilitador dos instrumentos que conduzem os alunos a ampliarem princípios, competências, habilidades, valores e costumes que favorecerão o crescimento enquanto cidadãos e assim irá aprimorar o desenvolvimento de pessoas críticas e aptas a tomar decisões, ser protagonista de uma sociedade justa e democrática.

A Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2014, p.15), estabelece a todos os cidadãos o direito a educação, onde inclui os processos formativos, desde a família até as manifestações culturais. Em seu artigo 13º aborda as competências que devem ser exercidas pelos professores, estando assim apresentadas:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III - zelar pela aprendizagem dos alunos; IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Nesta perspectiva, observa-se que o professor deve apresentar funções que o torna mais do que um fornecedor de conhecimentos, ou seja, participa das propostas pedagógicas buscando melhorias para as unidades de ensino, traça metas para serem desempenhadas durante o ano letivo e contribui para o desenvolvimento do aluno através de metodologias de ensino adequadas, contudo, é preciso ser pontual para desenvolver um bom trabalho e colaborar para as tomadas de decisões juntamente com a escola e a família. Também fica evidente a importância que o

professor deva atribuir para a aprendizagem dos alunos, buscando estratégias que favoreçam o desenvolvimento de todos, principalmente aqueles que apresentem uma maior dificuldade para desenvolver os conhecimentos necessários à formação da cidadania. Segundo Bulgraen (2010, p.31):

[...] o professor além de ser educador e transmissor de conhecimento, deve atuar, ao mesmo tempo, como mediador. Ou seja, o professor deve se colocar como ponte entre o estudante e o conhecimento para que, dessa forma, o aluno aprenda a “pensar” e a questionar por si mesmo e não mais receba passivamente as informações como se fosse um depósito do educador.

Assim, percebe-se que o professor necessita ir além de um simples fornecedor de saberes, passando por uma transformação que o leve a ser um profissional mediador, onde se tornará o caminho para unir o aluno com os saberes sistematizados a sua formação. Além disso, fará dos alunos seres pensantes, quebrando o paradigma que os levavam apenas a acumular informações fornecidas pelo professor sem ao menos haver uma interação.

Para que o professor se torne um profissional mediador é preciso que ele conheça os fundamentos necessários para o processo de ensino e aprendizagem, como saber lidar com as dificuldades, favorecer a aprendizagem, conduzir os alunos a uma maior organização dos saberes fornecidos, entender o papel que está exercendo para formação deles e educar por meio de estratégias de ensino inovadoras.

Para Caldeira (2009) um bom professor é aquele capaz de conhecer a disciplina e ter o domínio de seus conhecimentos, é saber ensinar, valorizar o seu aluno, trabalhar os valores humanos, demonstrar que ama a profissão, desenvolver as aulas estimulantes e atrativas, estabelecer relações no meio educacional e ir além dos conteúdos presentes nos livros didáticos, pois se sabe que o processo de ensino e aprendizagem acontece quando o professor estabelece uma organização do seu ambiente de atuação, fazendo da sala de aula um local de descontração, acolhedor e favorável ao desenvolvimento educacional, ainda, é de suma importância conhecer as estruturas necessárias para lecionar e desenvolver



competência que possam ultrapassar o ambiente escolar. Téber (2014, p.77) fala sobre o conceito de mediação, afirmando que,

[...] é a ação intermediadora entre as pessoas e a realidade. Tanto as pessoas como os processos mediadores podem servir de intermediários. A mediação educativa integra estes três elementos: o educador, e toda pessoa que promove um desenvolvimento, é um intermediário entre o aluno e o saber, entre o aluno e o meio e entre o aluno e seus colegas de sala de aula.

Assim, torna-se evidente a importância da mediação no processo que envolve as pessoas e o conhecimento do mundo real, contudo, a função que o professor desempenha neste processo é primordial, uma vez que ao contribuir para o desenvolvimento do aluno ele estará facilitando a construção do saber, melhorando o convívio no meio social e favorecendo uma melhor relação entre os alunos no ambiente educacional.

A forma como o professor utiliza a mediação no processo de ensino e aprendizagem é vital, pois como afirma Starepravo (2009, p.4):

Devemos desenvolver a habilidade de ouvir nossos alunos e de analisar as ideias formuladas por eles. Devemos, ainda, desenvolver a habilidade de formular boas perguntas e de mediar uma discussão envolvendo todas as crianças, mesmo aquelas que são mais tímidas, que não costumam falar em sala de aula.

Desta forma, confirma-se que a mediação torna-se de suma importância, uma vez que permite a existência de uma maior compreensão sobre como ocorre o desenvolvimento dos alunos, ao passo que os professores começam a ouvi-los, ajudando a compreender as informações que eles produzem. É fundamental que seja elaborado bons questionamentos para serem utilizados durante diálogos em sala de aula que atenda aos alunos, sem distinção, assim tornará uma formação mais estimulante, havendo um favorecimento maior da aprendizagem. De acordo com Fontana e Cruz (1997, p.110) se deve:

[...] esperar das crianças a postura de ouvinte valorizando-se sua ação e sua expressão. Possibilitar à criança situações em que ela possa agir e ouvi-la expressar suas elaborações passam a ser princípios básicos da atuação do professor.

Assim, devem ser contempladas as atitudes que o aluno desempenha como ouvinte, fazendo do professor um ser atuante no fornecimento de circunstâncias para que favoreçam o modo como o aluno deva se manifestar.

O compromisso que o professor deve apresentar para ensinar não é algo fácil, exigindo que demonstre uma ótima relação com seus alunos, que não se limite apenas ao conhecimento, mas na forma como adquirir informações do aluno, seja através de questionamentos ou durante os momentos de aprendizagem, deste modo irá desenvolver um comportamento mais aguçado nos alunos permitindo que também questionem os professores. No entanto, deve-se destacar que não se pode conduzir o ensino somente a partir do conhecimento fornecido pelo professor, mas buscar novas estratégias para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça.

Para Téber (2011) a educação necessita passar por uma grande revolução, possibilitando reconhecer o importante papel do mediador para a formação do aluno, tanto no desenvolvimento do conhecimento quanto para formação integral. Esta mudança educativa precisa de mediadores que favoreçam a aprendizagem e concedam aos alunos uma capacidade maior para desenvolver suas habilidades, para que possa utilizá-las durante a vida.

O professor é capaz de organizar a sua ação educativa para transformar a realidade do aluno, para tanto, é necessário saber como incentivá-los, desafiá-los e assim promover o conhecimento. É relevante fazer do aluno uma pessoa mais responsável e crítico, por esta razão, cabe ao professor estimular a aprendizagem de modo que ele possa construir seu próprio conhecimento.

Segundo Cury (2003, p.65) “os educadores [...] são insubstituíveis, porque a gentileza, a solidariedade, a tolerância, a inclusão, [...] enfim todas as áreas da sensibilidade não podem ser ensinadas por máquinas, e sim por seres humanos.” Neste sentido, percebe-se que o professor é peça chave das instituições de ensino, tendo como propósito formar pessoas e favorecer o senso crítico, podendo utilizar de conhecimentos tanto dentro da escola como fora de seus muros.

Nesta perspectiva, a mediação torna-se fundamental no processo de ensino e aprendizagem da matemática, uma vez que permite ao professor conduzir aulas com um caráter mais apreciativo, tornando-se mais motivantes para que o aluno possa construir os conhecimentos matemáticos.

Nas aulas de matemática a mediação pode ocorrer de diferentes formatos, mas é relevante destacar a resolução de problemas como um fator decisivo para a formação da aprendizagem. O professor de matemática deve fornecer situações-problemas para despertar no aluno as competências de encontrar soluções e, assim, a capacidade de aprender os conteúdos presentes nesta disciplina.

Segundo Starepravo (2009, p.43) “O professor deve provocar a construção do conhecimento, propondo bons problemas! Esses problemas devem gerar os conflitos cognitivos nos alunos, que os levarão a (re) elaborar o próprio pensamento”. Assim, o professor deve agir como provocador da aprendizagem; para isso, necessita apresentar problemas que sejam adequados a estimulação do raciocínio dos alunos.

Neste sentido, os problemas matemáticos apresentados pelo professor servirão de apoio para construir a aprendizagem dos alunos, passando a exigir deles uma maior análise e investigação para resolver aquilo que lhes é proporcionado. Além disso, é de suma importância que o professor busque uma maior preparação para organizar problemas que permitam a construção de saberes matemáticos eficientes.

O professor como mediador precisa sempre está investigando como o aluno busca desenvolver as situações-problemas, o que é fundamental para compreender como ocorre o processo de ensino e aprendizagem da matemática. Para isso, necessita buscar projetos pedagógicos onde a situação-problema se torne essencial para desenvolver os conhecimentos desta ciência e contribuir para a aprendizagem dos alunos.

## **CONCLUSÃO**

Diante dos estudos realizados e de todas as teorias que serviram de suporte para a realização do trabalho, observa-se que a mediação é fundamental para a condução de um ensino e aprendizagem mais significativo. De tal modo, é vital ao professor, através de sua prática de ensino, transformar a realidade dos alunos, modificar o ambiente educacional e favorecer um ensino de qualidade.

É indiscutível a participação do professor na formação da cidadania e sua contribuição para a transformação da sociedade, uma vez que torna possível a aproximação do aluno com o conhecimento presente no seu meio social,

estimulando o desenvolvimento de pessoas críticas e capazes de enfrentar desafios e poder superá-los em favor de uma sociedade mais justa e democrática.

Diante do exposto, observa-se o quanto é relevante o papel desempenhado pelo professor mediador no ambiente educacional, agindo em benefício de uma educação de qualidade e tornando-se o caminho para o desenvolvimento integral do aluno. No entanto, a compreensão de sua função enquanto educador é primordial, pois permite levar para o seu campo de atuação conhecimentos que são realmente necessários para a transformação das pessoas e do ambiente social.

No ensino da matemática, a mediação permite um ensino mais receptivo e com maior aceitação, levando os alunos a uma desmistificação de uma ciência complicada de se aprender, motivando-os a construir o próprio conhecimento matemático. Para tanto, exige do professor estímulos para que eles sintam-se desafiados e, assim busquem desenvolver a capacidade de aprendizagem.

Quando o professor compreende a importância da mediação para o processo de ensino e aprendizagem e passa a utilizá-la no exercício de sua profissão, permite transformar o ambiente educacional em um local de apropriação de novos conhecimentos, tornando as aulas mais proveitosas e participativas.

Espera-se que o presente artigo contribua de forma significativa com o estudo de professores, pesquisadores e pessoas interessadas na leitura sobre o professor mediador.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional** [recurso eletrônico]: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 9. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <[http://www.famasul.edu.br/2015/arquivos\\_pdf/106.pdf](http://www.famasul.edu.br/2015/arquivos_pdf/106.pdf)> acesso em: 20 de agosto de 2016.

BULGRAEN, Vanessa C. O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. **In. Revista Conteúdo**, Capivari – volume 1 - nº 4 - 2010.

CALDEIRA, Rachel Cherubini Tomedi. Formação de Professores Formadores. **In: PAROLIN, Isabel Cristina Hierro (Org.) Sou professor!: a formação do professor formador**. Curitiba: Positivo, 2009.

TÉBAR, Lorenzo. **O perfil do professor mediador: pedagogia da mediação.** São Paulo: Senac São Paulo, 2011.

STAREPRAVO, Ana Ruth. **Jogando com a matemática, números e operações.** Curitiba: Aymar, 2009.

CURY, Augusto Jorge. **Pais brilhantes, professores fascinantes.** Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Nazaré. **Psicologia e trabalho pedagógico.** São Paulo: Atual, 1997.

## ARTIGO 21

### O SUPERVISOR PEDAGÓGICO: um profissional no contexto da organização do ensino fundamental

NÓBREGA, Isabella Rayane Palmeira de Araújo<sup>1</sup>  
SILVA, Maria do Socorro de Lucena<sup>2</sup>

#### RESUMO

Esta produção denominada “O Supervisor Pedagógico: um profissional importante no contexto da organização do ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tem como contribuição apresentar o papel desempenhado pelo supervisor escolar que representa na atualidade, um profissional da educação que se responsabiliza pela articulação das ações pedagógicas na busca da construção e execução do planejamento escolar, procurando a adequação da aprendizagem às demandas sociais da comunidade atual. Essa articulação precisa ser de forma coletiva e é aí que esse profissional precisa integrar seu trabalho na busca de melhorar a qualidade de ensino nas unidades escolares dos anos iniciais do Ensino Fundamental, para que todos os envolvidos se integrem e possam participar do desenvolvimento geral da instituição. Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo identificar as atribuições do supervisor pedagógico na organização de um ensino de qualidade no âmbito dos anos iniciais do Ensino Fundamental, portanto, o mesmo se refere a uma pesquisa de cunho bibliográfico e está pautado nas contribuições dos seguintes autores: Medina (1995), Placco (2008), Ferreira (2003), entre outros autores. Enfim, pretende-se através do mesmo contribuir para a melhoria da organização de um ensino de qualidade na escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que, o supervisor vem sendo relevante para que ocorra um melhor desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar, tornando-se um aliado, um mediador, um colaborador das atividades docentes e junto a toda a equipe escolar.

**Palavras-chave:** Supervisor escolar. Ensino e aprendizagem. Ensino fundamental.

#### ABSTRACT

This production called "The Teaching Supervisor: an important professional in the context of the organization of teaching in the early years of elementary school, has a contribution to present the role of the school supervisor who is at present, a professional education that is responsible for the coordination of actions teaching in the pursuit of building and running the school planning, looking for the adequacy of

<sup>1</sup> Pedagoga e estudante da Pós-Graduação em Supervisão e Orientação Educacional das FIP. Endereço eletrônico: [isabellarayane30@gmail.com](mailto:isabellarayane30@gmail.com)

<sup>2</sup> Professora da Pós-Graduação das FIP, Coordenadora e Professora dos Cursos de Letras e Pedagogia das FIP. Endereço Eletrônico: [maryhelpbrim@bol.com.br](mailto:maryhelpbrim@bol.com.br)

learning the social demands of the current community. This articulation needs to be collectively and that is where this professional needs to integrate his work in seeking to improve the quality of education at schools in the early years of elementary school, so that all involved are integrated into and can participate in the general development of the institution. In this sense, the present study aims to identify the tasks of the educational supervisor in the organization of quality education within the early years of elementary school, so it refers to a bibliographic nature of research and is based in the contributions of the following authors: Medina (1995), Placco (2008), Ferreira (2003), among other authors. Finally, we intend to through it contribute to improving the organization of quality education at school in the early years of elementary school, since the supervisor has been relevant to occur better development of teaching and learning process in school context, becoming an ally, a mediator, a developer of teaching activities and with the entire school staff.

**Keywords:** school supervisor. Teaching and learning. Elementary school.

## 1 INTRODUÇÃO

A supervisão, inicialmente foi utilizada na indústria no sentido de melhorar a qualidade e a quantidade da produção industrial, sendo assim, uma forma de monitorar, controlar, de vigiar a execução dos trabalhos dos operários.

No entanto, a supervisão se integra à educação com a intenção de contribuir na construção e cumprimento das propostas escolares, melhorando o desempenho escolar, atendendo às demandas da sociedade na qualidade da educação e, também, buscando orientar e capacitar professores para que as ações pedagógicas tenham uma melhor qualidade.

Diante das várias transformações ocorridas ao longo da história do supervisor pedagógico, o mesmo é visto na atualidade como um profissional importante para um bom desenvolvimento escolar tornando-se um aliado, um colaborador e mediador das atividades educativas, e a integração de toda a equipe escolar, deixando de ser visto como um controlador, inspetor como ocorreu no início de sua trajetória histórica.

O exercício da prática da supervisão é vivenciado por professores, que no ir e vir dentro de escolas públicas ou privadas presenciam a real atuação desse profissional dentro das instituições que busca realizar um trabalho integrado com toda a equipe escolar, promovendo momentos para aprimorar os conhecimentos do corpo docente, objetivando a qualidade no processo de ensino e aprendizagem,



organizando, planejando dentro das propostas pedagógicas de cada escola, por isso se justifica o tema.

Dessa forma, as contribuições que o supervisor pedagógico concede à educação são relevantes para que o mesmo seja mais valorizado, e também possa vencer os desafios postos pela educação que vive em constante mudança, procurando sempre buscar soluções dos problemas existentes no cotidiano escolar, criar estratégias pedagógicas e integradoras para construir uma escola de qualidade.

Portanto, o presente estudo tem como objetivo identificar as atribuições do supervisor pedagógico na organização de um ensino de qualidade no âmbito dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e identifica-se que o mesmo se refere a uma pesquisa de cunho bibliográfico e está pautado nas contribuições dos seguintes autores: Medina (1995), Placco (2008), Ferreira (2003), entre outros autores.

Como forma de reforçar a importância de uma articulação coletiva desse profissional, e no sentido de integrar seu trabalho na busca de melhorar a qualidade de ensino nas unidades escolares dos anos iniciais do Ensino Fundamental, para que todos os envolvidos se integrem e possam participar do desenvolvimento geral da instituição é que se busca com essa produção que a mesma sirva de suporte para tantas outras pesquisas.

## **2 O SUPERVISOR ESCOLAR E SUAS CONTRIBUIÇÕES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

O homem está inserido em um mundo repleto de mudanças que agem de forma direta nos aspectos sociais e culturais dos indivíduos. O homem, porém, como sendo sociável, está intimamente ligado a todo esse processo de mudanças que influenciam seu modo de vida.

Nesse aspecto, a educação tem sido considerada um dos processos pelos quais o ser humano é mais influenciado. Gerações adultas tentam instruir as gerações mais jovens na tentativa de implantar nestes valores sociais e culturais.

Segundo Freire (2004, p.24) “[...] entendemos então, facilmente, não ser possível pensar, sequer, a educação sem que se esteja atento à questão do poder.”

Assim, pode-se observar que, com o objetivo de se garantir a continuidade de um grupo social, em se tratando de valores, o homem interfere um sobre o outro na tentativa de uma forma ou de outra, ensinar e implantar uma política voltada à instrução, a relevância do processo educativo na formação do homem; uma vez que este convive em sociedade, participa de um processo evolutivo que está em constantes mudanças, age e reage sobre o meio, influi e é influenciado pelo grupo ao qual está inserido. Assim, Freire (2004, p.86) afirma:

[...] a educação das crianças, dos jovens e dos adultos tem importância muito grande na formação do homem novo e da mulher nova. Ela tem de ser uma educação nova também [...]. Uma educação pelo trabalho [...] uma educação [...] que envolva o espírito crítico e a criatividade [...]. uma educação que se fundamente na unidade entre a prática e a teoria [...] que incentive os educandos a pensar certo.

Percebe-se então a necessidade de se implantar uma educação que forme cidadãos capazes de entender seu próprio mundo, bem como seu papel como parte integrante desse mesmo mundo, uma educação capaz de transformar a realidade da qual o indivíduo faz parte, despertando seu lado crítico e perceptivo do mundo que o rodeia, fazendo-o um ser que tem dúvidas, mas que questiona, busca respostas e transforma erros em acertos.

Contudo, uma educação que leve o homem a instruir-se a si mesmo, mas que valorize o aprendizado em grupo, um ensino mútuo, como assim afirma Martins (*apud* FREIRE, 2007, p.12) “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.”

Contudo, o processo de educação deve ser visto como um viés que abre possibilidades de o educando se autoeducar viabilizando as interferências externas do seu eu, ou seja, o meio em que vive e o grupo ao qual faz parte, para que assim, critique as responsabilidades ante os valores essenciais ao seu convívio social e se desenvolva como agente ativo de sua capacidade individual e transformador da sociedade.

Mediante os aprendizados vindos do processo de educação, a escola é um espaço que serve para cumprir uma função social, ou seja, instruir e passar o conhecimento acumulado por várias gerações que são propostas pela sociedade.

Os conhecimentos que são transmitidos pela escola têm a função de tornar as pessoas críticas, transformadoras, conscientes, criadoras, democráticas e, também, de proporcionar situações ao educando para que busque seus valores e conhecimentos através das práticas pedagógicas que promovam o processo de ensino e aprendizagem.

Com o intuito de melhorar o desempenho da escola em atender os interesses e necessidades dos educandos na busca de orientar a equipe gestora, a supervisão pedagógica é integrada no âmbito escolar para uma melhor qualidade no processo de ensino e aprendizagem.

A supervisão, inicialmente, foi criada na Revolução Industrial com o intuito de melhorar a qualidade da produção das indústrias. Sua principal função era controlar a execução dos trabalhos dos operários, orientando-os para exercer novas funções.

No que se refere à educação, a supervisão se integra com a intenção de melhorar o desempenho da escola, atender os interesses e necessidades dos educandos e também buscando orientar professores para uma qualidade no ensino.

No Brasil, o primeiro registro legal da atuação do supervisor surgiu em 1931. Nesse momento esses profissionais eram chamados de orientadores pedagógicos e tinha a função de inspecionar ou fiscalizar as tarefas do professor.

No final da década de 1950 e início da década de 1960, segundo Anjos (*apud* ROSA, 2013), foi implantado o Programa de Assistência Brasileira-Americana ao Ensino Elementar [PABAE], em virtude de um acordo firmado entre o Brasil e os Estados Unidos da América, onde o Supervisor Escolar tinha estritamente a função de controlar e inspecionar.

O PABAE tinha como objetivo treinar os educadores para executar uma proposta pedagógica da educação tecnicista dentro dos padrões norte-americano. Alguns Estados brasileiros, como: Minas Gerais, São Paulo e Goiás foram os primeiros a executar o programa, todavia esta tendência influenciou a educação e a função de supervisor escolar em todo o Brasil. Segundo Saviani (2003, p.14):

[...] a ação supervisora passa da condição de função para a de profissão, pela mediação da ideia de supervisão. Com efeito, para que uma função seja organizada como profissão é preciso que ela seja destacada do âmbito em que opera, o que implica um processo de abstração no qual a ideia é construída. Nesse processo a função é definida, isto é, identifica-se o que é

próprio dela e que a distingue das demais especificando-se os seus atributos.

Dessa forma, a supervisão escolar passa a ser uma profissão que define uma atividade sistematizada buscando contribuir com o cenário educativo em seu funcionamento, ligando os diversos setores educacionais para que contribuam uns com os outros.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [LDBEN], a profissão de supervisor foi reconhecida oficialmente em 1971, como respalda Brandão (2007, p.139):

Artigo 64 - A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação a base comum nacional.

O supervisor escolar deve, portanto, ser habilitado e capacitado para realizar suas atividades de assessoria ao professor, principalmente, no planejamento, no desenvolvimento curricular e no processo avaliativo. Sabe-se que este é o profissional que sustenta o fazer pedagógico na escola através da ação orientadora e de acompanhamento da equipe, através de um contínuo processo ação-reflexão-ação.

Fazendo uma análise conceitual da supervisão escolar, o mesmo tem sofrido alterações ao longo do tempo, assim como sua função, seus objetivos também não são os mesmos, considerando as diferentes etapas que marcaram tal processo evolutivo. Com essas alterações ocorreram mudanças na maneira de encarar a tarefa educativa e na compreensão da escola como local para conduzir o processo educativo.

Dentro dessa perspectiva, Ferreira (2003, p.238) afirma que a supervisão significa “visão sobre” e traz o viés de administração que, se entende como gerência para controlar o executado.

Dessa forma, quando transposta para educação, passa a ser exercida como função de controle no processo educacional. A esse respeito Ferreira (2003, p.237-238) afirma que,

[...] a supervisão escolar constitui-se num trabalho escolar que tem compromisso de garantir a qualidade do ensino, da educação da formação humana. Seu compromisso, em última instância, é a garantia de qualidade da formação humana que se processa nas instituições escolares, no sistema educacional brasileiro. Não se esgota, portanto no saber fazer bem no saber o que ensinar, mas no trabalho articulador e orgânico [...].

Assim, o supervisor pedagógico assume no trabalho escolar um papel de liderança, de articulador dos saberes, envolvido no processo de ensino e aprendizagem, rumo à educação de qualidade para todos.

Em meio a várias transformações ocorridas ao longo da história do supervisor pedagógico, o mesmo é visto na contemporaneidade como necessário para um bom desenvolvimento no âmbito escolar dos anos iniciais do ensino fundamental tornando-se um aliado, um mediador e um colaborador das atividades educativas do diretor e do professor, como um agente responsável pela prática democrática envolvendo todos da instituição escolar. Medina (1995, p.23), afirma que [...] o objeto de trabalho do supervisor na escola é resultado da relação que ocorre entre o professor que ensina/aprende e o aluno que aprende/ensina.

Dessa forma, é essencial para a tomada de decisões e para o avanço nos processos de mudanças, pois passa esse profissional a ser aquele que orienta, aprende e ensina, tornando-se um parceiro no processo educativo. O supervisor, contudo, procurará formas diversificadas para auxiliar o professor em sua prática, participando e observando as vivências escolares.

Enquanto responsável pela coordenação do trabalho pedagógico, o supervisor pedagógico assume uma liderança, sendo um responsável pela articulação dos saberes dos professores e as relações com as propostas de trabalho escolar. Como afirma Alonso (2003, p. 175):

[...] vai além de um trabalho meramente técnico-pedagógico, como é entendido com frequência, uma vez que implica uma ação planejada e organizada a partir de objetivos muito claros, assumidos por todo o pessoal escolar, com vistas ao fortalecimento do grupo e seu posicionamento responsável frente ao trabalho educativo.

Diante disso, vê-se que o supervisor escolar é de fundamental importância na organização no âmbito da instituição educativa do ensino fundamental, ao passo que oportuniza a formação, integração e o fortalecimento de diferentes segmentos que

fazem à escola, articulando seu projeto organizacional educativo para uma qualidade nos serviços prestados envolvendo toda a equipe escolar.

Nesse sentido, se pensa que a escola como espaço social que se encarrega de formar cidadãos como agentes de transformação social, havendo uma articulação harmoniosa e afetiva de objetivos entre seus membros poderá apresentar uma educação de boa qualidade. Dessa forma, uma ação supervisora que busque a integração, tenha um olhar atento e diferenciado diante da realidade escolar, será capaz de atender expectativas e desafios educacionais.

Assim, a supervisão pedagógica tem demonstrado que o autoritarismo, como foi marcado antes no passado, deixa de existir e assume seu papel de estimulador e organizador de um projeto de mudança necessária, que envolva, de forma responsável, toda a organização escolar.

O supervisor pedagógico na organização escolar tem um papel fundamental e desafiador, pois terá que ter um olhar além do presente, conseguindo prever uma necessidade que outros dificilmente conseguiriam enxergar, pois, deixou de ser um fiscal do processo pedagógico e passou a ser visto como o articulador desse processo.

Dessa forma, o supervisor pedagógico deve em sua prática ser investigativo e reflexivo para apontar caminhos, criando situações a fim de auxiliar os professores na melhoria das práticas pedagógicas. Como diz Fontes e Vianna, (2003, p. 58) o supervisor:

[...] deve pensar, refletir e investigar a sua prática, através de pesquisa, que deve acompanhar o ensino, apontando caminhos, criando atalhos, produzindo outras ações, reformulando concepções, produzindo rupturas e continuidades na prática pedagógica [...].

No que se refere à interação entre o supervisor pedagógico e o gestor escolar, é muito importante na organização das funções educativas da instituição que as relações interpessoais sejam harmoniosas, com bom relacionamento no espaço educativo, pois facilita a viabilização e execução de estratégias e ações voltadas para a obtenção em níveis de qualidade no processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, é indispensável para o supervisor ser aprimorar sempre o conhecimento e ser um conhecedor do cotidiano escolar. Com isso, a seguir, enfatiza-se Placco, [et al] (2008, p.12), a importância da análise do cotidiano escolar.

[...] evitar fazer mera descrição dos elementos que compõem o cotidiano ou apresentar as falas dos entrevistados como se fossem a versão definitiva da verdade. Mais do que isso, é preciso analisar em profundidade os elementos que constituem o cotidiano, buscando, por meio de um referencial teórico compreender e interpretar os sujeitos e as situações; os episódios comuns e os inusitados; as falas, as expressões, as manifestações escritas dos atores escolares; no contexto que foram gerados, à luz das circunstâncias específicas em que foram produzidos.

O supervisor necessariamente precisa compreender as relações do cotidiano das instituições escolares da qual faz parte, bem como os desafios advindos, para que assim, o mesmo possa juntamente com a equipe educadora e gestora definir novas ações para promover e produzir mudanças positivas na escola.

## **CONCLUSÃO**

Diante de tantos desafios e transformações atuais, como a globalização, a rápida informação, traz mudanças para a educação e também para o supervisor educacional, pois, tem que desenvolver seu papel no âmbito da organização do ensino fundamental, valorizando o conjunto de ideias e valores postos da nova sociedade. Contudo, o desafio do supervisor é sem dúvida, direcionar uma escola cidadã, onde agregue não somente a qualidade na educação, mas a formação integral do ser humano no processo de ensino e aprendizagem.

O supervisor educacional hoje, portanto, não está voltado somente para as atividades pedagógicas, mas também para que a escola possa formar cidadãos pensantes e críticos para assumirem seu lugar na sociedade, lutando em defesa da humanidade e do planeta, assumindo assim um papel importante para uma organização escolar de qualidade e uma sociedade consciente e justa.



## REFERÊNCIAS

- ALONSO, Myrtes. A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In.: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB passo a passo**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), comentada e interpretada, Artigo por Artigo. 3 ed. atual. São Paulo: Avercamp, 2007.
- FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- FONTES, Rejane de Souza & VIANA, Simone Rodrigues. Supervisão e orientação: outras palavras necessárias. In.: **Presença Pedagógica**, v. 9 n. 49 - jan./fev. p. 55-61, 2003.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 50 ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19 ed. São Paulo: Brasiliense. 2007. (Coleção Primeiros Passos).
- MEDINA, Antônia da Silva. **Supervisão escolar**: da ação exercida à ação repensada. Porto Alegre: Edipucrs, 1995.
- PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza et al. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 5 ed. São Paulo: Loyola, 2008.
- ROSA, Aparecida Silvério. A importância do supervisor pedagógico na Organização escolar(2013).Disponível em: <<http://perquirere.unipam.edu.br/documents/23456/192396/A++import%C3%A2ncia+do+supervisor+pedag%C3%B3gico.pdf> >. Acesso: 30 ago. 2016.
- SAVIANI, Dermeval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In.: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Supervisão para uma escola de qualidade**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

## ARTIGO 22

### PROJETOS PARA LER E ESCREVER NA EDUCAÇÃO BÁSICA: a verdadeira nascente

SANTOS, Kilmara Rodrigues dos<sup>1</sup>

#### RESUMO

Em espaços escolares das mais variadas localidades brasileiras são reconhecidas as necessidades de incentivo ao desenvolvimento da leitura e da escrita. Desse modo, procuramos com este trabalho contribuir, com uma pesquisa de cunho bibliográfico, dialogando com alguns autores no sentido de reconhecer que tal desenvolvimento somente se dará quando a escola enxergar no aluno a verdadeira fonte de saberes diversos, já que cada um provém de espaços físicos e ambientes familiares distintos, trazendo consigo, heranças culturais que devem servir de ponto de partida para reais situações de aprendizagem. E nós enquanto professores, devemos permitir, por exemplo, que comentários acerca do cotidiano dos alunos possam ter o seu momento permitido, para que desse desenvolvimento real possam surgir ideias para produções textuais e escritas, o que vem a ser a demonstração efetiva das potencialidades contidas em cada aluno que detém o próprio conhecimento de mundo. Devemos ainda contribuir para a criação do chamado clima propício quando esperamos por uma boa produção oral ou escrita, algo que, comprovadamente possa resultar na assertiva de que: sempre que há uma preparação adequada por parte do professor, este, logo em seguida pode comprovar, o quanto seus alunos são capazes. E quando se consegue (como tantos grandes educadores já conseguiram), impor nos alunos o desafio de desvendar e compreender a leitura e a escrita, como parceiros, obtém-se a grande recompensa que é se sentir parte do mundo da leitura e da educação.

**Palavras-chave:** leitura, escrita, aluno.

#### ABSTRACT

In school spaces in a variety of locations in Brazil is recognized the need to encourage the development of reading and writing. Thus, we seek to contribute to this work, with a bibliographic nature of research. Dialoguing with some authors to recognize that such a development will only be made when the school see in the student the true source of diverse knowledge, since each one comes from physical spaces and different family spaces, bringing, cultural heritages that should serve as a point starting for real learning situations. And we as teachers, we must allow, for

---

<sup>1</sup> [kilmaraok@hotmail.com](mailto:kilmaraok@hotmail.com) Universidade Estadual da Paraíba. Língua e Ensino. Graduada em Pedagogia (Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA) e Letras/Inglês (Universidade Paulista – UNIP). Pós-graduada em Língua Inglesa (Faculdades Integradas de Patos – FIP). Mestranda em Educação (UNIGRENDAL). Professora da Universidade Estadual de Paraíba – UEPB, Campus VII.

example, comments about the students' daily lives can have their permitted time, so that real development can ideas for textual productions and written, which becomes the effective demonstration of contained potential in each student who holds the world of knowledge itself. We should also contribute to the creation 'that' climate favorable when hope for a good oral production or writing something that can demonstrably state that: whenever there is adequate preparation by the teacher, this, then immediately you can see, how much their students are able. And when you can, like so many great educators have managed to impose on pupils the challenge to unravel and understand reading and writing, as partners, you get the great reward is to feel part of the world of reading and education.

**Keywords:** Reading. Writing. Student.

## INTRODUÇÃO

Cada grupo social costuma ser reconhecido por suas características peculiares: habilidades para arte, preferências musicais, amigos em comum, religião, estilo de dança, time preferido. Enfim, podemos citar inúmeros exemplos de crianças e adolescentes da Educação Básica, sejam de escolas públicas ou privadas que já demonstram fortemente suas preferências através do jeito de se vestir, do uso de acessórios e tantas outras demonstrações que, de modo muito claro é percebido em ambientes escolares.

Porém, dentre todos os costumes identificados, percebemos um ausente: ELES NÃO GOSTAM DE PARAR PARA LER E ESCREVER. Mesmo reconhecendo que aprender é algo importante, que pode contribuir para um futuro promissor, a grande maioria dos alunos brasileiros ainda veem a leitura como algo que alguém de alguma forma os obriga a fazer. Quem sabe isso se dê pelo fato de que inúmeros projetos de leitura são preparados sem consultá-los, ou melhor, sem que os seja dito qual é o real sentido de ler. Geraldi afirma que a língua portuguesa é praticada de uma maneira artificial. E para comprovar sua afirmação, argumenta que na escola, os estudantes não escrevem textos e sim, redigem redações, e estas, por sua vez, são simulação do uso de escrita da língua. Por serem determinados previamente, de acordo com a necessidade do professor de medir uma capacidade, as produções parecem mecanizadas, por isso, podem não surtir o efeito real desejado.

De acordo com Paulo Freire “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra”. Por conseguinte, aderindo a tal pensamento, cada professor que traz

consigo a intenção de ensinar a ler e escrever, deve também recheiar-se de temas que possam evidenciar nos alunos o interesse de realizar o grande feito que é produzir com compreensão um material escrito e posteriormente, conseguir decifrar esta produção através da leitura.

Entre outras coisas, é necessário que se veja com eles e não somente para eles o que deve ser projetado. Geraldi (1984) inicia seu Artigo 'Prática da leitura na escola' defendendo seu ponto de vista em relação à prática da Língua Portuguesa na escola. Segundo o Autor, a Língua como ensino deve ser centralizada em três práticas: a leitura de textos, a produção de textos e a análise linguística. Sendo assim, é necessário que haja participação dos agentes naquilo que é idealizado pelos professores, além de reconhecer também neles a verdadeira fonte de saberes diversos, desde a forma como expressam sua linguagem, já que cada um provém de espaços físicos e ambientes familiares distintos, até a ideia de que trazem consigo, portanto, seu lado social, emocional, e sua herança cultural.

## **METODOLOGIA**

Partindo da afirmação de Cervo, Bervian e da Silva (2007, p.61), quando diz que a pesquisa bibliográfica “[...] constitui o procedimento básico para os estudos, pelos quais se busca o domínio do estado da arte sobre determinado tema”; se dá a apropriação dessa forma de trabalho para que, através dessa pesquisa de cunho bibliográfico, sempre utilizando embasamentos teóricos, seja possível chegar à afirmação de que reconhecemos a necessidade de uma prática de leitura e escrita fundamentada naquilo que os alunos podem contribuir a partir de sua própria fala, mostrando seus anseios ao serem incentivados através da oralidade como afirma Marcuschi: “A fala é uma atividade muito mais central do que a escrita no dia a dia da maioria das pessoas. Contudo, as instituições escolares dão à fala atenção quase inversa à sua centralidade na relação com a escrita. Crucial neste caso é que não se trata de uma contradição, mas de uma **postura**”. [grifo do autor] (Marcuschi, 1997, p.39)

Assim sendo, devemos trabalhar em busca de aproveitar as habilidades dos próprios alunos no sentido incentivá-los a ler e escrever sobre coisas que os

interessam, o que é demonstrado através do comportamento e da fala. Tais habilidades devem ser reconhecidas pelo fato de que professores, em muitos casos, não costumam procurar respostas à determinadas questões, como:

- De que maneira nossos alunos compreendem instruções impostas pelo “Playstation” e/ou por jogos “on line” sendo escritas em inglês?
- Como reproduzem com riqueza de detalhes uma cena de novela, filme ou série que os interessou?
- Como respondem a questões de interpretação sem que tenham lido textos na íntegra?
- Como fazem fichamento de obras literárias lendo apenas o prefácio ou o resumo da obra pela internet?

Diante de tais verdades comprovadas por tantos professores, completamos com outra inquietação: se eles apresentam capacidade para realizar atividades como as supracitadas, será que não teriam aptidão suficiente para se tornarem melhores leitores?

Para obter possíveis respostas, é necessário que estabeleçamos critérios orientadores para aqueles que necessitam melhor desenvolver leitura e escrita, a verdadeira intenção de criar, incentivando-os a aprender e mostrando-os de maneira inventiva as mais diversas formas de pesquisar, em busca da tão sonhada construção do conhecimento que os tornará cidadãos críticos e conscientes, até que sintam-se prontos para atuar em seus grupos sociais. Que sintam-se aptos a defenderem ideais e procurarem direitos de viver dignamente nas mesmas comunidades que os fizeram herdar o ‘conhecimento de mundo’ tão importante para Freire.

É necessário ainda ensiná-los a pesquisar. Segundo Sheibel, “Pesquisar é questionar, é relacionar teoria e prática num movimento de busca da competência e da inovação”. Através da pesquisa o aprendizado teórico vai somando-se à prática numa fusão proveitosa nessa construção de saberes necessários no tocante ao ensino da linguagem, que deve inicialmente ser esclarecida como algo que abrange componentes intrinsecamente ligados: fonologia, semântica, morfologia, sintaxe, pragmática [...] elementos que, obviamente não devem ainda ser expostos através de conceitos teóricos de difícil compreensão, mas, devemos desvendá-los

criteriosamente obedecendo a faixa etária recomendada à Educação Básica. O desvendar desses componentes da linguagem irão cooperar com o objetivo de tornar os alunos cada vez melhor familiarizados com sua língua materna, já que Roulet (1978), afirma: "Como se pode ensinar [e aprender] uma língua sem conhecer sua estrutura e o seu funcionamento, bem como os mecanismos que permitem a sua aquisição?" É mesmo primordial obedecer a condição de ensino da língua para podermos almejar o resultado positivo nos Projetos de Leitura e Escrita idealizados em tantas escolas distintas, que detectam um mesmo problema: a deficiência dos alunos no tocante ao ato de ler e escrever.

Ainda somando materiais necessários a tal construção do conhecimento consideremos a linguagem como colaboradora extremamente importante, pois para Vygotsky, é ela quem abre caminhos para a Zona de Desenvolvimento Proximal, isto é, ajuda a criança a avançar de um nível de desenvolvimento real para uma área de potencialidades, através da mediação realizada pelo "outro". Sendo este "outro" o professor, que como sabemos, atua como mediador das situações de aprendizagem, reconhecamos que em sala de aula, enquanto professores, devemos permitir, por exemplo, que comentários acerca do cotidiano dos alunos possam ter o seu momento permitido, para que desse desenvolvimento real possam surgir deles próprios, inúmeras ideias para produções textuais, o que seria a demonstração efetiva das potencialidades contidas em cada aluno que detém o próprio conhecimento de mundo já mencionado anteriormente. É preciso considerar que não há como produzir sobre algo que ainda não se conhece intimamente. Sabemos que, infelizmente em nossas escolas ainda existem professores que impõem temas de produção textual, totalmente vazios e sem sentido para algumas realidades. Uma data comemorativa, por exemplo, só deve ser tema gerador de uma produção escrita, se o aluno detiver informações suficientemente claras acerca dela.

No entanto, agora felizmente, muitos professores já conscientes desse fato, conseguem criar 'aquele' clima propício já mencionado e comprovam logo em seguida, surpresos, ou até deslumbrados, o quanto seus alunos são capazes. O quanto fazem fluir a imaginação, de modo que, conseguem até ilustrar os seus textos, ou mesmo contar histórias através de imagens indicadas, quando sabemos que muitas obras literárias famosas são escritas por uns, ilustradas por outros.



Ainda que percebamos melhor desempenho no tocante à oralidade à exemplo das demonstrações em aulas que levam como tema “quem conta um conto aumenta um ponto”, sentimos que para os alunos, especialmente os dos anos iniciais do Ensino Fundamental é mais fácil lidar com o falar do que com o escrever. Porém, é preciso também considerar o que escrevem de modo semelhante à fala, para somente depois de prontas as construções, sejam trabalhados entre eles alguns ajustes necessários à compreensão de quem vai ler. Devemos mostrá-los que a história idealizada por eles precisa ser compreendida por outros, e assim, fazê-los perceber a diferença entre a língua falada e a escrita e a necessidade que se tem de melhorar por si mesmo a habilidade de escrever (através da mediação do “outro”).

Considerando a ideia de Emília Ferreiro, podemos comprovar a eficácia da mediação do professor no incentivo a leitura e escrita quando entendemos que as crianças que estão crescendo em ambiente onde a língua escrita existe - onde se lê e se escreve não apenas como atos muito especiais, mas como parte da vida diária - onde são estimuladas a manusear livros, onde se permite a elas escrever e desenhar. Estas crianças adquirem muitas informações sobre a língua escrita. Geralmente faz por conta própria uma boa parte do caminho da alfabetização. Se, ao contrário, a criança não tem contato com a língua escrita, se em seu redor não há pessoas que possam ler e escrever, é muito difícil que chegue à escola sabendo o que quer dizer LER e/ou entendendo o que quer dizer ESCREVER.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Aqui, chegamos à seguinte percepção: falta nos professores, nos pais e no país inteiro, o costume de ler e escrever. Segundo a pesquisa intitulada Retratos da Leitura no Brasil, recentemente realizada pelo Ibope (maio de 2016) por encomenda do Instituto Pró-Livro, entidade mantida pelo Sindicato Nacional dos Editores de Livros (Snel), Câmara Brasileira do Livro (CBL) e Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares (Abrelivros), a pesquisa ouviu 5.012 pessoas, alfabetizadas ou não, mesma amostra da pesquisa passada. Isso representa, segundo o Ibope, 93% da população brasileira. Para a pesquisa, é leitor quem leu, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses. Já o não leitor é aquele que declarou não ter lido nenhum livro nos últimos 3 meses, mesmo que tenha lido nos últimos 12



meses. Para 67% da população, não houve uma pessoa sequer que incentivasse a leitura em sua trajetória, mas dos 33% que tiveram alguma influência, a mãe, ou representante do sexo feminino, foi a principal responsável (11%), seguida pelo professor (7%).

Aos não leitores, foi perguntado quais foram as razões para eles não terem lido nenhum livro inteiro ou em partes nos três meses anteriores à pesquisa. As respostas: falta de tempo (32%), não gosta de ler (28%), não tem paciência para ler (13%), prefere outras atividades (10%), dificuldades para ler (9%), sente-se muito cansado para ler (4%), não há bibliotecas por perto (2%), acha o preço de livro caro (2%), tem dinheiro para comprar (2%), não tem local onde comprar onde mora (1%), não tem um lugar apropriado para ler (1%), não tem acesso permanente à internet (1%), não sabe ler (20%), não sabe/não respondeu (1%).

Ainda de acordo com a pesquisa, a leitura ficou em 10º lugar quando o assunto é o que gosta de fazer no tempo livre. Perdeu para assistir televisão (73%), que, vale dizer, perdeu importância quando olhamos os outros anos da pesquisa: 2007 (77%) e 2011 (85%). Em segundo lugar, a preferência é por ouvir música (60%). Depois aparecem usar a internet (47%), reunir-se com amigos ou família ou sair com amigos (45%), assistir vídeos ou filmes em casa (44%), usar WhatsApp (43%), escrever (40%), usar Facebook, Twitter ou Instagram (35%), ler jornais, revistas ou notícias (24%), ler livros em papel ou livros digitais (24%) – mesmo índice de praticar esportes.

Perdem para a leitura de um livro: desenhar, pintar, fazer artesanato ou trabalhos manuais (15%), ir a bares, restaurantes ou shows (14%), jogar games ou videogames (12%), ir ao cinema, teatro, concertos, museus ou exposições (6%), não fazer nada, descansar ou dormir (15%).

## CONCLUSÃO

Após a leitura atenta dos resultados da pesquisa, concluímos com a ideia do que aventuramos desejar e idealizamos alcançar: o dia em que o brasileiro adotará a leitura como atitude natural, seja sentado num banco de praça, deitado confortavelmente, andando de ônibus, no seu assento preferido em casa e/ou impreterivelmente na escola.

Prosseguindo nesse ideal, esperamos poder testemunhar no decorrer dos tempos algumas histórias, tais como: histórias de pais que dedicarão um espaço do seu ocupado tempo para ler para os filhos, mudando o tom de voz para assustá-los ou diverti-los conforme a 'ordem' do livro; histórias de crianças que terão nestes pais o exemplo de abraçar a leitura como boa companhia; histórias de idosos que encontrarão nos livros a lembrança de tempos prazenteiros; histórias de escolas que não esperarão o incentivo de entidades governamentais para contribuir na construção do conhecimento dos seus alunos; histórias de cidades que irão dispor de bibliotecas públicas modernas, com lanchonetes, e pessoas simpáticas que possam direcionar onde se encontram os Romances, Dramas, Ficções, estando sempre abertas a receber aqueles que passeiam em busca de diversão; histórias de professores que sabem exatamente onde buscar fontes de inspiração para o melhor desempenho do seu trabalho, profissionais que conseguirão espaço para enriquecer seus currículos através de algo além de experiência profissional, enxergando livros como fontes inesgotáveis de conhecimento.

E ainda, histórias de pessoas como Paulo Freire, Emília Ferreiro, Maria Montessori, Jean Piaget, Howard Gardner, Anísio Teixeira, Antônio Cândido e tantos outros que ao dedicar a vida ao ato de promover a Educação como unidade básica para a formação de um futuro benéfico aos indivíduos, conseguiram fazer com que tantos outros pudessem também se apaixonar por esse desafio de ensinar a ler, a escrever, a falar, a pensar e agir, como eles tão sabiamente o fizeram, escreveram na história da educação e assim, conseguiram introduzir em cada um de nós também professores, algo que pode ser chamado de esperança, pois como disse Paulo Freire "Eu espero, na medida em que começo a busca, pois não seria possível buscar sem esperança. Uma educação sem esperança não é educação".

E assim concluímos: devemos sonhar acreditando na melhoria da educação brasileira a partir da formação de projetos eficazes de formação de leitores cognoscentes. O que somente se dará quando a leitura e a escrita tiverem o devido respeito ao conhecimento de mundo e o incentivo por parte daqueles que agem como mediadores nas mais variadas situações de aprendizagem. São estes educadores que, como nós, acreditam na possibilidade de avanço no que concerne ao desenvolvimento da capacidade de ler e escrever inerente nos alunos.

## REFERÊNCIAS

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

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988. 80 p.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula: prática da leitura de textos na escola**. 2ª ed, Cascavel: Assoeste, 1984.

MARCUSCHI, Luís Antônio. **Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica**. Trabalhos em Linguística Aplicada, 30: 39-79, 1997.

\_\_\_\_\_. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, Ângela & BEZERRA, Ma. Auxiliadora. **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 21-34.

ROULET, Eddy. **Teorias linguísticas, gramaticais e ensino de línguas**. São Paulo: Pioneira, 1978.

SCHEIBEL, Maria Fani, VAISZ, Mariice Langaro. **Artigo científico-Percorrendo caminhos para sua elaboração**.

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

VYGOTSKY, Lev. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Dados dos resultados da pesquisa, encontrados em:

<http://cultura.estadao.com.br/blogs/babel/44-da-populacao-brasileira-nao-le-e-30-nunca-comprou-um-livro-aponta-pesquisa-retratos-da-leitura/> Acesso em 17/09/2016.

## ARTIGO 23

### **RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA: dificuldades e contribuições da supervisão educacional**

LUSTOSA, Rozeane Pereira<sup>1</sup>

#### RESUMO

Este artigo é parte de um projeto de pesquisa intitulado relação família e escola: dificuldades e contribuições da supervisão educacional, em desenvolvimento no período de maio de 2016 a dezembro de 2017, junto a duas escolas. Uma da rede privada e outra da rede pública de ensino, dos anos iniciais do ensino fundamental. O texto em evidência dialoga com alguns autores sobre os conceitos de Supervisão Educacional, em uma abordagem histórica, como também de suas atribuições e funções. Tem ainda como base, o enfoque familiar considerando sua base legal e social e sua relação com a escola. Discorrendo sobre a temática em questão objetiva-se analisar as contribuições do supervisor educacional, frente às dificuldades na relação família e escola nos municípios de Catingueira e Patos, ambos localizados na Paraíba. Utilizando como metodologia um estudo qualitativo, de nível descritivo, viabilizado pela pesquisa bibliográfica e análise categorial dos dados coletados colaborando para uma prática familiar efetiva no processo de ensino e aprendizagem no espaço escolar.

**Palavras-chave:** Família. Escola. Supervisão Educacional.

#### ABSTRACT

This article is part of a research project entitled Family and school relationship: problems and contributions of educational supervision in development from May 2016 to December 2017, with the two schools. A private sector and other schools in the public sector, the early years of elementary school. The text in evidence dialogue

---

<sup>1</sup> Supervisora Educacional na Prefeitura Municipal de Catingueira-PB. Endereço Eletrônico: rozeanecat2@hotmail.com.

with some authors on the Educational Supervision concepts in a historical approach, as well as its duties and functions. It also has as a base, the family focus considering their legal and social base and its relationship with the school. Discoursing on the subject in question aims to analyze the contributions of the educational supervisor, faced with difficulties in family relationships and school in the county of Catingueira and Patos, both located in Paraíba. Using methodology as a qualitative study of descriptive level, made possible by literature and categorical analysis of data collected collaborating for effective family practice in teaching and learning at school.

**Keywords:** Family. School. Educational Supervisor.

## INTRODUÇÃO

Debater sobre Supervisão Educacional é importante essencialmente para a (re)construção da prática pedagógica do professor, sobre a qual o supervisor desenvolve sua real função que é orientar, apesar de ser ainda vista como atividade fiscalizadora.

O Serviço de Supervisão Educacional pode e deve assumir seu papel de liderança e coordenação de um trabalho coletivo e democrático em que todos sejam vistos como capazes e valorizados diante de decisões tomadas, as quais devem estar totalmente voltadas para melhoria das atividades pedagógicas.

Como universo desta pesquisa adotam-se duas escolas, uma pública e uma privada, com supervisores fazendo-se uso geral de questionários. E para tanto, considera-se que estas são escolas com potenciais significativos pela responsabilidade da gestão escolar e dos professores com o processo ensino aprendizagem, bem como com a formação humana e social dos alunos.

E Por fim, a supervisão carece estar atenta a todos os problemas da escola, sua função dificilmente será exercida com sucesso caso esteja distante da família.

## **SUPERVISÃO EDUCACIONAL: abordagem histórica**

A supervisão educacional na Antiguidade, segundo Nérici (1981, p.41-42):

[...] era exercida por nobres e sacerdotes através de uma vigilância nas escolas para julgar o desenvolvimento da vida escolar, assim foi na Índia, Egito e China. Já na Grécia a supervisão era entendida como

acompanhamento ladeado de um aprimoramento relacionado ao funcionamento da escola que seria posto em prática por pessoas determinadas para as respectivas funções. Em Roma, os censores além de poderes referentes aos municípios verificavam a cobrança dos impostos, vigiavam os costumes e ainda fiscalizavam as escolas.

Na Idade Média, sua função era fiscalizar, reprimir e inspecionar. As escolas estavam sob o controle da igreja e funcionavam nos mosteiros onde os monges e os bispos vigiavam os professores e fiscalizavam matrículas além da frequência dos alunos e professores.

Surge com a Idade Moderna o Inspetor escolar, que não se preocupava muito com as atividades pedagógicas, julgando o professor como pessoa, acompanhando o ensino e o rendimento do aluno.

O conceito de supervisão vem se desenvolvendo historicamente com as mudanças ocorridas ao mesmo tempo em que a sociedade torna-se exigente e consciente de seus direitos e deveres melhorando assim o processo ensino-aprendizagem. Segundo Rangel (2001, p.12):

[...] confirmam-se, então, a ideia e o princípio de que o supervisor não é um 'técnico' encarregado da eficiência do trabalho e muito menos um 'controlador' de 'produção', sua função e seu papel assumem uma posição social e politicamente maior, de líder, de coordenador, que estimula o grupo à compreensão – contextualizada e crítica de suas ações e, também de seus direitos.

Supervisão educacional é o serviço que qualifica o ensino. Portanto, reflexão e trabalhos em equipe contextualizam a realidade com o conteúdo.

## **DELIMITAÇÃO CONCEITUAL**

É papel do supervisor educacional contribuir na ação educativa. Tais atitudes caracterizam-se pela troca de conhecimentos e ideias, por meio de uma comunicação efetiva e do saber ouvir, centrado na reciprocidade entre supervisor e supervisionado, proporcionando-os diálogos para melhor compreensão da realidade da prática compreendendo que todos precisam ser ajudados.

Para Luck (2002, p.18-19), aos responsáveis pela supervisão educacional de qualidade, compete:

Criar uma visão de conjunto associada a uma ação de cooperativismo; valorizar as capacidades e aptidões dos participantes; desenvolver a prática de assumir responsabilidades em conjunto; criar com a comunidade escolar e comunicar os objetivos da escola; definir em conjunto atividades que contemplem os objetivos da escola; e desenvolver a confiança e o comprometimento de professores com estes objetivos.

Portanto, a ação do supervisor deve prosseguir mediante as diretrizes e normas da educação nacional, como também sob orientação de especialistas educacionais, para que, juntos com professores e demais membros da escola conduzam as atividades pedagógicas integradas ao sistema.

### **ATRIBUIÇÕES E FUNÇÕES DO SUPERVISOR ESCOLAR**

A supervisão hoje pode ser vista como um controle de qualidade, elevando o sentido crítico construtivo, restaurando as ações educativas impostas aos indivíduos, implementando transformações para melhor, planejar, desenvolver e avaliar o processo educacional, buscando eficiência nos resultados.

Considerando o que Rangel (2001) diz a respeito do estudo como prática supervisora, dinamiza-se o conhecimento relacionado ao processo didático, incentivando e promovendo o hábito do estudo, que conseqüentemente trará leituras e discussões coletivas de textos encaminhando-os ao ensinar e aprender.

Por isso, o supervisor educacional é parte do corpo dos professores, caracterizando-se pela coordenação e organização das atividades didáticas e curriculares, assumindo, portanto função interdisciplinar.

Para realização dessas tarefas, Nérici (1981, p.45-46) lança ao supervisor os seguintes recursos:

- Visitas a sala de aula ou mesmo a escolas quando o supervisor estiver de funcionar em mais de uma escola;
- Horas pedagógicas em que são apresentados e discutidos problemas pedagógicos da atualidade, e mesmo problemas pedagógicos referentes à escola;
- Palestras pedagógicas seguidas de discussão proferida pelo supervisor ou por técnicos em educação;
- Demonstrações levadas a efeito pelo supervisor ou por especialistas nas diversas áreas ou disciplinas do currículo;



- Projeção de filmes técnicos ou filmes que busquem sensibilizar algum aspecto da educação;
- Excursões pedagógicas dos professores a centros educacionais;
- Cursos para professores em serviço, com aplicação do micro ensino;
- Cursos de atualização especialização durante as férias;
- Missões pedagógicas, em que um conjunto de especialistas permanece em uma escola ou em uma comunidade, durante alguns dias, realizando trabalhos relacionados aos problemas mais carentes da escola ou da região [...].

Dessa forma, o supervisor, deve oferecer estímulo e coordenação a seus procedimentos morais, sensibilizando os colegas de trabalho, gerando confiança e um bom exercício da função.

### **FAMÍLIA: abordagem histórica**

Desde os primórdios da humanidade que são vários os estudos concernentes à formação das famílias referindo-se a organização social.

Conceitua-se família, segundo Bueno (2007, p.347), como “[...] conjunto de pai, mãe e filhos; pessoas do mesmo sangue; descendência; linhagem”.

A expressão família para a maior parte das pessoas trata-se de um sentimento imensamente emotivo por ser um bem que se possui, em que a nação sempre vai em busca de afeição, agrado, bondade, proteção, e segurança. Assim, tem-se essa fortificação como um mecanismo de veracidade para um fim educacional e social de qualidade.

De tal modo, segundo relata Bittar (1989, p.01), “[...] é mister verificar, que o homem tende a aproximar-se de seus semelhantes com o intuito de satisfazer suas necessidades próprias, patrimoniais ou pessoais, vinculando-se por meio de ideais, sentimentos e interesses recíprocos”.

É, portanto, a família mais antiga do que toda formação pós-humana, até, talvez, do que as religiões. De tal caráter, falar sobre família e sua origem é provocar para a sua modificação, se transformando de acordo com a época em que está inserida, sendo, porém uma tarefa difícil, conforme Leite (1994, p.07), “[...] falar

sobre a família antes da existência do Direito, devido à ausência de documentos e fontes materiais que retratem seus primórdios”.

Entretanto, mesmo com tanta dificuldade, a família continuamente é objeto de estudo para distintas ciências, e nem poderia deixar de ser, pois é fundamento da sociedade, que retrata as relações dos cidadãos no decorrer de cada momento histórico em que foi originada, e, que, para entender melhor, buscaram-se livros, histórias contadas, pinturas, fotografias e escritos.

Registrar ainda, que “a família permanece como condição de humanização, socialização e matriz da sociedade, mesmo com as transformações e evolução pelas quais passa no decorrer dos tempos” (PETRINE, 2004, p.47). Pois, é a família origem do surgimento de anseios e novas imaginações, que se decompõem a partir dos novos desejos de seus elementos e tal tarefa são bastante complexas isso por que a família corresponde à exigência social de cada época. E comunga Osório (1996, p.56) quando afirma que,

As reconstruções familiares acarretam obviamente mudanças significativas no campo relacional familiar, provocando a emergência de situações sem precedentes, para as quais não há experiências prévias na evolução da família que possam servir de referência para balizar o processo de assentamento sócio cultural dessas novas formas de convívio social.

Discute-se, então, sobre os reflexos das mutações na família e na sociedade em que a formação familiar é independente de ser feliz ou não e ter prosperidade ou não. Percebe-se ainda, a família como suporte para as necessidades de todos aqueles que são descendentes. Acreditamos que esse suporte possa acontecer também no processo de aprendizagem escolar.

Embora, a família e a instituição escolar sejam distintas, acredita-se necessário um favorecimento de harmonia e incremento integral em que ambos se integram às propostas educativas.

## **ENFOQUE LEGAL E SOCIAL**

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 226 diz que “[...] a família, base da sociedade, tem especial proteção do estado”. (BRASIL, 2010, p.60) Esta traz em

seu escrito último de 1988, uma nova concepção do que vem a ser uma família. Já o art. 227 da CF intensifica que,

É dever da família, da sociedade e do estado assegurar à criança, ao adolescente e o jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Contudo, se percebe que os direitos preditos constituem Direitos Básicos reservados à família, pessoas que, devido a sua característica e estado físico e mental, carecem de atenção e amparo exclusivos. Porém, em que incida tal base legal, resta cada vez mais que a prevenção de um direito, ainda que em nível constitucional e na qualidade de direito fundamental, não basta para modificar a realidade.

Autentica ainda, o ECA em seu Art. 25 que “Entende-se por família natural a comunidade formada pelos pais ou qualquer deles e seus descendentes”. (BRASIL, 2010, p. 19). Permanece aqui, a ideia de que uma formação familiar ideal é aquela onde se constitui através de pai, mãe, irmãos e outros descendentes.

Além disso, o ECA também legitima em seu Art. 53 que “[...] a criança e o adolescente tem direito a educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]” (BRASIL, 2010, p.40).

Porém, essa orientação dada pelo ECA se faz necessária para o desenvolvimento profissional, crítico e social dos membros da família.

## **RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA**

O art. 205 da Constituição Federal assegura que: “A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2010, P. 56). Para tanto, as escolas tem que comprometer-se em articular com as famílias o andamento do processo pedagógico como também, participar da definição de propostas educacionais.

Detém isso, a necessidade de debater a importância no envolvimento da família com a escola, já que as provocações percebidas no cotidiano são sérias e atingem especificamente o aluno que é o fundamental ator do procedimento ensino e aprendizagem. “A escola tem sua metodologia e filosofia para educar uma criança, no entanto, ela necessita da família para concretizar o seu projeto educativo” (PAROLIN, 2003, p.99).

Do ponto de vista educacional observa-se uma diversidade de aprendizagem em que o aluno a adquire a todo o momento e isso faz com que ele próprio organize sua formação humana, social e pessoal. Embora, ambas família-escola, tendo colocações distintas, o discente fica em meio a situações que atrapalham o processo educativo.

Enfoca a LDB em seu art. 12 INCISO VI que a instituição escolar deve, “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola” (BRASIL, 2010, p.16). Quando se sentem integradas, escola e família, passam a frequentar com ânimo as reuniões e comemorações da escola se tornando parceiras no desafio de melhorar o desempenho educacional dos seus filhos e alunos.

## **METODOLOGIA**

### **Tipo de Investigação**

Pretende-se desenvolver um estudo qualitativo, de nível descritivo. A opção pela pesquisa qualitativa decorre, sobretudo, do fato do objeto de estudo está centrado no mundo social, como também da necessidade de descrever e interpretar os componentes de um sistema complexo (NEVES, 1996).

Uma vez que o foco deste trabalho investigativo está voltado para a descrição da abordagem feita em meio a questionários com a família dos alunos e com os supervisores de cada modalidade indicada. De acordo com Sampieri, Collado e Lucio (2006, p.101): “[...] em um estudo descritivo seleciona-se uma série de questões e mede-se ou coleta-se informação sobre cada uma delas, para assim (vale a redundância) descrever o que se pesquisa.”

## Área de Estudo

A verificação ocorrerá em uma escola pública municipal localizada na cidade de Catingueira - PB e uma da rede particular localizada na cidade de Patos, Paraíba, Brasil. O município de Catingueira, Paraíba, Brasil. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município de Catingueira ocupa uma área de 529.454Km<sup>2</sup> (quinhentos e vinte e nove mil quatrocentos e cinquenta e quatro quilômetros quadrados) e sua população em 2010 era de 4.812 (quatro mil, oitocentos e doze) habitantes. Já o município de Patos - PB ocupa uma área de 513Km<sup>2</sup> (quinhentos e treze quilômetros quadrados) e sua população em 2010, era de 100.674 (cem mil, seiscentos e setenta e quatro) habitantes.

Quanto à instituição pública que representa uma das duas escolas caracterizadas como área de estudo desta investigação, ela tem uma representatividade significativa ao município, pois esta atende a um quantitativo de aproximadamente 900 alunos. Reinaugurada como um Complexo Educacional, com sede própria em 2008 e abriga a Secretaria Municipal de Educação e a E.M.E.I. João Luiz de Abreu Júnior, escola esta que atende aos alunos da pré-escola, ou seja, de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos.

Já a instituição particular iniciou suas atividades na cidade de Patos em 1936, sendo que enquanto o prédio onde a escola funciona até hoje era construído seu desenvolveu provisoriamente suas atividades em uma casa particular local que atualmente encontra-se a agência do Banco do Brasil no centro patoense. Vinculada à ordem religiosa Filhas do Amor Divino e após 70 anos de história a instituição em evidência conseguiu ao longo do tempo se renovar unido o tradicional ao moderno, dispondo atualmente de excelentes condições estruturais funciona do maternal ao ensino médio.

## UNIVERSO E AMOSTRA

Constitui-se universo desta pesquisa questionários que serão elaborados respeitando a especificidade de cada facilitador da pesquisa. Neste caso, o supervisor educacional e os pais.

Nesse contexto configura-se uma amostra do tipo não-probabilística selecionando-se um “[...] subgrupo da população no qual a escolha dos elementos não depende da probabilidade, e sim das características da pesquisa.” (SAMPIERI, COLLADO E LUCIO, 2006, p.255). Ainda segundo os autores referenciados, este tipo de amostra integra-se perfeitamente ao estudo qualitativo visto que a este interessa mais a riqueza da coleta e análise dos dados e a consequente imersão no objeto de estudo e menos a generalização dos resultados.

## RESULTADOS

Para viabilização da pesquisa adotam-se como técnicas a pesquisa bibliográfica e análise categorial. A primeira será utilizada na construção do referencial teórico que embasa esta investigação, bem como na elaboração de questionários e análise dos dados coletados. Segundo Marconi e Lakatos (2008, p. 57):

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas ou gravadas.

Em relação à segunda técnica selecionada para a execução desta pesquisa Bardin (2011) descreve a análise categorial como a operação em que o texto é desmembrado em unidades seguindo-se o critério do reagrupamento analógico. No tocante à coleta de dados destaca-se tanto o enfoque qualitativo quanto o quantitativo exerce importância capital. De acordo com Sampieri, Collado e Lucio (2006, p.377):

Os dados qualitativos consistem, geralmente, na descrição profunda e completa (o mais possível) de eventos, situações, imagens mentais, interações, percepções, experiências, atitudes, crenças, emoções, pensamentos e comportamentos particulares das pessoas, seja de forma individual, seja em grupo ou coletivo.

Nesse sentido a coleta de dados desta pesquisa se efetivará mediante a visita da pesquisadora responsável aos colaboradores, posteriormente será realizada a categorização do material analisado para efetivação da análise categorial eleita como uma das técnicas a serem utilizadas nesta investigação.

## REFERÊNCIAS

- BITTAR, Carlos Alberto. **O direito de família e a Constituição de 1988**. São Paulo: Saraiva, 1989.
- Brasil, **Constituição da República Federativa do Brasil**. 33. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara. 2010.
- \_\_\_\_\_, **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 7. ed. Brasília: Câmara dos Deputados. Edições Câmara, 2010.
- \_\_\_\_\_, LDB, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996, que estabelece diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.
- BUENO, Silveira, 1898-1989. Silveira Bueno: **minidicionário da língua portuguesa** / 2. ed. São Paulo: FTD,2007.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades**. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>. Acesso em 09 set. 2012.
- LEITE, Eduardo de Oliveira. Famílias Monoparentais: **A situação jurídica de pais e mães solteiros, de pais e mães separados e dos filhos na ruptura da vida conjugal**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2001.
- LÜCK, Heloísa; FREITAS, Kátia S. de; GIRLING, Robert. KEITH, Sherry. **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002.
- MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragem e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- NÉRICE, Imídeo G. **Introdução à supervisão escolar**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1981.
- NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. **Cadernos de pesquisas em administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, 2º sem. /1996. Disponível em [www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf](http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf). Acesso em 17/Jan./2008.
- OSÓRIO, Luiz Carlos. **Família hoje**. Porto Alegre: Artmed, 1996.



PAROLIN, Isabel. **As dificuldades de aprendizagem e as relações familiares**. Fortaleza: Educar Soluções, 2003. 4 DVDs.

PETRINI, João Carlos. In: FARIAS, Cristiano Chaves. **Temas atuais de direito e processo de família**. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2004.

RANGEL, Mary. **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. 4. ed. Campinas. SP: Papyrus, 2001. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

SAMPIERI, Roberto Hernández. COLLADO, Carlos Fernández. LUCIO, Pilar Baptista. **Metodologia da pesquisa**. Trad. Fátima Conceição Murad, Melissa Kassner, Sheila Clara Dystyler Ladeira; revisão técnica e adaptação Ana Gracinda Queluz Garcia, Paulo Heraldo Costa do Valle. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

## ARTIGO 24

### **(RE) PENSANDO O PROCESSO AVALIATIVO: sob o enfoque das modalidades diagnóstica, formativa e classificatória**

OLIVEIRA, Kingislandia Couras de.<sup>1</sup>  
SILVA, Maria do Socorro de Lucena<sup>2</sup>

## RESUMO

A relevância conferida ao processo avaliativo do ensino e aprendizagem, no âmbito dos anos iniciais do ensino fundamental é indiscutível, visto que, o estudante está

<sup>1</sup> Egressa do Curso de pedagogia das Faculdades Integradas de Patos. Endereço Eletrônico: [lanacabeloestilo@hotmail.com](mailto:lanacabeloestilo@hotmail.com)

<sup>2</sup> Professora do Curso de Pedagogia das FIP e Coordenadora e Professora do Curso de Letras das FIP. Endereço Eletrônico: [maryhelpprim@bol.com.br](mailto:maryhelpprim@bol.com.br)

construindo concepções, atitudes e valores baseado em postura de professores, pais, colegas e todos aqueles que circundam seu contexto. O professor, enquanto educador tem função de mediador e facilitador, respeitando as diferenças de seu estudante, bem como suas individualidades, tornando – os capazes de resolver conflitos do seu dia a dia e, conseqüentemente exercer sua cidadania. Objetiva-se analisar as modalidades de avaliação aplicadas nos primeiros anos do ensino fundamental, tendo em vista que são as referidas formas de aplicação que contribuem para o desenvolvimento do estudante. A concepção teórica adotada consiste na ideia de que as modalidades avaliativas deveriam ser usadas pelo professor com o intuito de influenciar no processo de construção do conhecimento dos educandos. Diante disso o tipo de estudo é a pesquisa bibliográfica, com enfoque qualitativo. Debruçou-se nos seguintes estudiosos: Alvarez (2002), Demo (1997), Freire (1996 – 1997), Hoffmann (2005 – 2014), Luckesi (1990 – 2000 – 2006), entre outros. A atual prática de avaliação escolar tem, em algumas instâncias escolares tem se revelado como função classificatória e não diagnóstica. Contudo, enquanto classificatória, a avaliação por si só não tem o propósito de auxiliar na reflexão acerca da prática, e retornar a ela, mas sim como uma forma de julgá-la. Porém, o professor enquanto avaliador deve estar sempre, repensando sobre suas metodologias avaliativas, buscando renová-las para o desempenho qualitativo e quantitativo dos alunos.

**Palavras-chave:** Processo avaliativo. Modalidades de avaliação. Professor. Estudante.

## ABSTRACT

The importance given to the evaluation process of teaching and learning within the early years of primary education is indisputable, since the student is building conceptions, attitudes and values-based approach of teachers, parents, colleagues and all those surrounding context. The teacher, as an educator has mediator and facilitator, respecting the differences of their students, and their individuality, making - those capable of resolving conflicts of their day-to-day and thus exercises their citizenship. Therefore, this course conclusion work aims to analyze the methodologies and assessment strategies in the early years of elementary school most used, given that are listed and their application forms that contribute to the development or not the student. The adopted theoretical concept is the idea that the evaluative methods should be used by the teacher in order to influence the knowledge of the students building process. Given this type of study is the literature research, with qualitative approach. It focused on the following scholars: Alvarez (2002), Demo (1997), Freire (1996-1997), Hoffmann (2005-2014), Luckesi (1990 - 2000 to 2006), among others The current practices of school evaluation, in some instances schools have been shown to be classificatory function and not diagnostic. However, while qualifying the assessment itself has not the purpose of assisting in the reflection on the practice, and return to it, but as a way to judge it. But the teacher as assessor should always be rethinking about their assessment methodologies, seeking to renew them for qualitative and quantitative performance of students.

**Keywords:** Evaluative process. Instruments. Teacher. Student.

## INTRODUÇÃO

A prática avaliativa é um dos fenômenos do processo ensino/aprendizagem. Assim sendo, é através das modalidades avaliativas aplicadas que o referido processo pode estar em constante reformulação, isso tanto para o aluno, como para o professor e sua prática docente. A aplicação de critérios claros e justos contribui para aperfeiçoar a qualidade do ensino, onde professor e aluno, através de uma prática cotidiana, reflexiva e acolhedora possam estar acompanhando o processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, surge a seguinte problemática, Que modalidades avaliativas estão sendo aplicadas em sala de aula, nos anos iniciais do ensino Fundamental?

Ao avaliar o aluno, espera-se que o professor desenvolva as diversas modalidades avaliativas para orientá-lo em suas dificuldades, assim como potencializa suas competências e habilidades. Fazer com que a avaliação seja algo satisfatório e não temido pela grande maioria, consiste em aplicar um processo justo, planejado e significativo. De modo que a avaliação seja voltada para intervir no processo de analisar e possibilitar transformações. A avaliação no contexto escolar é de fato uma prática educativa geradora de muitas discussões, questionamentos, conflitos e dificuldades por sua complexidade. Por isso se justifica a escolha desse estudo.

Objetiva-se analisar as modalidades avaliativas nos anos iniciais do ensino fundamental. Para confirmar ou refutar a problemática mencionada, efetivou-se a pesquisa bibliográfica, debruçou-se nos seguintes estudiosos: Alvarez (2002), Demo (1997), Freire (1996 – 1997), Hoffmann (2005 – 2014), Luckesi (1990 – 2000 – 2006), entre outros. Esses estudiosos mostram que por meio da reflexão sobre a prática educacional pedagógica que a avaliação contribui ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças, visto que possibilita diagnosticar a precisão da intervenção quando necessária da mesma.

A ideia de avaliação traz metodologias diferentes, concepções e contextos em que pode estar inserida. Mas, o que fundamenta a compreensão dos seus objetivos e procedimentos nos leva a questionar seu lugar no processo de ensino

aprendizagem, levando a refletir na relação entre avaliação e construção de conhecimento. Avaliar requer para cada momento específico uma diversidade de instrumentos inseridos numa sistemática metodológica, para o melhoramento do objetivo avaliado na intenção de sua qualidade para não classificá-lo.

Luckesi (2006) em uma entrevista concedida a revista Nova Escola, relata que a avaliação educacional nos dias de hoje, lamentavelmente ainda é tradicional/conservadora, no sentido de que a maioria das escolas promove exames que não são uma prática de avaliação. O ato de examinar elaborado, por parte de algumas escolas é classificatória e seletiva.

A avaliação é, portanto constituída de instrumentos de diagnósticos gerando uma intervenção no sentido de melhorar a aprendizagem. Se de fato for obtido o aluno certamente será sempre aprovado, tendo adquirido as habilidades e conhecimentos necessários. A avaliação é na verdade inclusiva visto que o aluno vai ser ajudado a prosseguir. Essa concepção político-pedagógico é um ato dialógico por outro lado é para todos os alunos, implicando necessariamente uma negociação entre professor e aluno.

Como relata Luckesi (2000) a avaliação classificatória é medida por ênfase na capacidade de reproduzir determinado conteúdo passado pelo professor, onde são considerados bons alunos os de maior capacidade mimética, nessa perspectiva, ela é realizada somente no final do processo de aprendizagem, a fim de medir seu resultado, afinal, atuando como instrumento de coleta de “nota”, Luckesi (2000), que classifica os alunos como “bom”, “médio” ou “inferior” sem levar em conta um processo de reflexão autônomo, não havendo processo do saber, mas, focado no avanço dos conteúdos previsto nas unidades do livro. Neste contexto, o papel da educação para o qual contribui a avaliação classificatória tem função de fazer dos alunos cópias reprodutoras do que foi ditado pelos professores, sendo realizada apenas no final do processo de aprendizagem, impedindo a trajetória escolar do aluno, se diz também que esse tipo de avaliação possui caráter frenador e que traz dano ao aluno, como menciona Luckesi (2000, p.35):

Sua função constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento [...] o educando como sujeito humano e histórico. Contudo julgado e classificado, ficará pelo resto da vida, do ponto de vista do modelo

escolar vigente estigmatizado, pois as anotações e registros permanecerão em definitivos, nos arquivos e nos históricos escolares, que se transformam em documentos legalmente definidos.

Para o autor, nesta concepção, o professor orienta seus alunos sem contribuir para o desenvolvimento do seu potencial. Os instrumentos de avaliação tem ênfase quantitativa acumulando informações, e as notas finais, são coletadas por meios de provas, que visam apenas aprovar ou reprovar, sem favorecer o crescimento do aluno.

Hoffmann (1994) ressalta a avaliação com finalidade diagnóstica sendo essencial, de forma que o educador consigo ter o feedback do seu ensino para intervir, auxiliando seus alunos a superação de suas dificuldades de aprendizagem, e para o aluno será a base para a reformulação de procedimentos didático pedagógicos durante o processo de ensino aprendizagem.

Este ato de forma investigativa, também vista em Hoffman (1994), na visão da autora, avaliar os resultados é uma prática perigosa e certamente exige uma reflexão antes da ação, “[...] a avaliação é a reflexão transformada em ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões.”

Nesse sentido, avaliar deixa de ser uma aquisição de notas para os resultados aparentes e passa a ser o caminho pela compreensão e resolução das dificuldades dos alunos. Pois Hoffman (2003): “O que se pretende para a educação infantil? Fundamentalmente um ambiente livre de tensões e limitações. Educadores disponíveis concretamente para acompanhar e oportunizar vivências enriquecedoras”.

Para efetivamente auxiliar os alunos em seus processos de aprendizagem faz-se necessário que o professor os conheça, para conseguir acompanhar seu desenvolvimento, possibilitando assim diversas situações de aprendizagens no decorrer desse processo, como diz Luckesi (2011, p.270):

A avaliação da aprendizagem para cumprir o seu papel, exige essa disposição de acolher a realidade como ela se apresenta, uma vez que a intenção é subsidiar a busca do melhor resultado possível à luz do planejado.

Concorda-se com Hoffmann (2012, p. 83) quando ela afirma que: “No ato avaliativo, a interação educador/educando é sempre subjetiva. O que o professor diz do educando é resultante da relação que estabeleci com este, revelando, por meio da avaliação, suas concepções teóricas e seu maior ou menor acompanhamento individual”.

Essa concepção reflete o compromisso do professor com sua profissão, deixando claro que o mesmo precisa estar disposto a mudar os rumos de seus métodos e procedimentos sempre que necessário. Diz Luckesi (2011, p.277) descrevendo a avaliação também como forma diagnóstica:

Avaliar é diagnosticar e diagnosticar, no caso da avaliação, é o processo de classificar a realidade por meio de sua descrição, com base em seus dados relevantes, e, a seguir pela qualificação que é obtida pela comparação da realidade descrita com um critério assumido como qualidade desejada.

Na visão do autor, os professores que fazem esse diagnóstico sabem que o resultado que certamente se apresentará mais tarde, atribuindo a avaliação feita a partir do seu compromisso com a prática.

A avaliação em seu sentido mais amplo é uma atividade voltada para o cotidiano de uma forma esclarecedora e acolhedora no intuito de promover o processo de aprendizagem, de caráter processual, visando sempre a melhoria do avaliado. Compete ao professor durante o ato de avaliar, analisar suas práticas metodológicas visando às possibilidades de aprendizagens e desenvolvimento que possam ser oferecidas aos seus alunos.

Como descrever Hoffman (1993, p.75) “A avaliação mediadora exige a observação individual de cada aluno, atenta ao seu momento no processo de construção do conhecimento”. É fundamentada a partir das concepções sobre o desenvolvimento infantil, demonstrando que a criança é um ser histórico e social, que constrói seu conhecimento devendo ser atendidas em suas necessidades imediatas. Perrenoud (2000) mostra a importância dessa avaliação no processo de ensino-aprendizagem:

[...] A partir das concepções dos alunos, dialogar com eles, fazer com que eles sejam avaliados para aproximá-los dos conhecimentos científico a serem ensinados. A competência do professor é, então essencialmente dialética. Ajuda-lo a fundamentar-se nas representações prévias dos alunos, sem se fechar nelas, a encontrar um ponto de entrada em seu sistema

cognitivo, uma maneira de desestabilizá-los apenas o suficiente para levá-los a restabelecerem o equilíbrio incorporando novos elementos às representações existentes, reorganizando-as se necessário.

É fundamental esse conhecer, conversar e manter um diálogo constante com os alunos nesse primeiro nível de ensino, onde leva o professor a saber como será a dialética trabalhada com eles. Segundo o pensamento de Luckesi (2011, p.29):

É preciso compreender quem é o educando e como ele se expressa afim de, conseqüentemente, definir como atuar com ele seu processo de auto-construção. A meta é propiciar-lhe as condições as mais adequadas possíveis – seu acolhimento, o oferecimento de conteúdos e atividades necessárias à aprendizagem e ao desenvolvimento, afetiva avaliação da aprendizagem – para que possa desenvolver segundo suas possibilidades e características. Portanto, importa saber como ele é, de modo que saibamos atuar com ele.

É importante ter o olhar para o ato de avaliar nos anos iniciais do ensino fundamental no sentido de acompanhar e organizar métodos didáticos pedagógicos para oferecer atividades que possibilitem os alunos adquirirem habilidades no processo de construção do conhecimento desenvolvido com tudo suas capacidades.

A avaliação tem um papel importante, evolutivo e contínuo no processo educacional, que busca o feedback entre a relação professor-aluno na construção do conhecimento do aluno.

No intuito de abordar algumas modalidades da avaliação de aprendizagem, foram selecionadas dentre as mais questionadas e usadas três das seguintes modalidades: Avaliação somativa ou classificatória, avaliação formativa e avaliação diagnóstica.

A avaliação somativa tem função classificatória, é realizada ao final de um curso, unidade de ensino ou de um período letivo, se valendo em classificar os alunos mediante aos níveis de aproveitamento previamente impostos pelos conteúdos estabelecidos. É uma visão tradicional e mecanicista de educação, onde a avaliação se dá sobre os acertos e é estimulada à competição.

É considerada avaliação classificatória herança do ensino tradicional, direcionada na reprodução de uma técnica/conteúdo e na aquisição de habilidades enfatiza o “fazer” ditado pelo professor, e não no conhecimento construído pelo aluno, Esteban (2003) relata a dualidade de concepção entre Comenius e La Salle em que aborda claramente o posicionamento de suas óticas. Para Comenius, se o



aluno não aprendesse havia que se repensar o método, ou seja, o exame era um precioso auxílio a uma prática docente mais adequada ao aluno.

Por outro lado La Salle centra no aluno e no exame, o que deveria ser o resultado da prática pedagógica, um complexo processo em que dois sujeitos interagem: um que ensina e outro que aprende. Assim, rompendo a unidade dialética ensino-aprendizagem e dando à parte (o que aprende) valor de totalidade, além de obviamente responsabilizar aquele que aprende por um processo em que o sujeito está em situação dialética com que ensina.

É indispensável à construção de uma cultura avaliativa que quebre as concepções autoritárias, seletiva, classificatória e terminada. Essa concepção avaliativa de acordo com Hoffmann determina “continuamente situações de sucesso e de fracasso escolar com base em exigências de memorização e reprodução de dados pelo aluno”. (1993)

A avaliação formativa é feita com o propósito de apontar informações ao professor e ao aluno sobre o resultado da aprendizagem, no decorrer do desenvolvimento das ineficiências da organização do ensino-aprendizagem possibilitando reformulações no mesmo e garantir o alcance dos objetivos a serem atingidos.

A presente modalidade de avaliação formativa se dá devido ao seu sentido que indica como os alunos estão se modificando direcionando aos seus objetivos. Na ótica de Sant’anna (2011):

Formativa tem como função informar o aluno e o professor sobre os resultados dos que estão sendo alcançados durante o desenvolvimento das atividades, melhorar o ensino e a aprendizagem, localizar, apontar, discriminar, deficiências, insuficiências, no desenvolvimento do ensino-aprendizagem para eliminá-las; proporcionar feedback de ação (leitura, explicações, exercícios).

Um aspecto importante nesse contexto é sua concepção de conhecimento, sendo compreendido como uma “construção histórica e social dinâmica que necessita de contexto para poder ser entendida e interpretada”. ( MÉNDEZ, 2002). Seguindo esse pensamento, o ensino jamais pode ser visto como uma forma mecânica de transmissão de conteúdos curriculares fechados e prontos do educador para o educando em vez diz, ele precisa ser de fato, mais um processo de

construção de significados fundamentados nos contextos históricos no processo de ensino aprendizagem, e conseqüentemente sendo levada a avaliação.

## **METODOLOGIA**

Pode-se destacar que a avaliação formativa reguladora vai possibilitar ao docente favorecer intervenções diferenciadas, que estarão acompanhadas de “meios de ensinos, de organização dos horários, de organização do grupo-aula até mesmo de transformações radicais das estruturas escolares”. (PERRENOUD, 1999).

A avaliação formativa caracteriza-se, portanto, por um processo de interpretação-intervenção dentro de um desenvolvimento do ensino-aprendizagem no intuito de garanti-lo, aprimora-lo, redireciona-lo, dando condições significativas para que o ensino e a aprendizagem de fato ocorram com sucesso. (Jonssen Felipe da Silva (org)).

A pesquisa em tela, segundo Gil (2008) de acordo com os objetivos é explicativa e quanto aos procedimentos técnicos, bibliográfica por ter sido desenvolvida com livros e artigos científicos. Quanto á natureza dos dados confirma Gonsalves (2001) que se configura em qualitativa.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Para uma melhor compreensão de como se dá a avaliação no meio educativo, em suas estratégias e objetivos norteadores da prática pedagógica, compreendendo o que fundamenta seus procedimentos e objetivos, leva a questionar o seu papel no processo de ensino aprendizagem, ou seja, que relação há entre avaliação e construção do conhecimento?

Responder a essa pergunta é preciso essencialmente compreender como acontece a avaliação e seus instrumentos de forma geral e abrangente, visto que a avaliação precisa ser emancipatória que visa a promoção de sujeitos, proporcionando seus crescimento. Como afirma Hoffmann (1995):

A medida, em educação deve resguardar o significado de um indicador de acertos e erros. Esse indicador passa a adquirir sentido, a partir da interpretação pelo professor do que ele verdadeiramente representa quanto à produção do conhecimento pelo aluno. A quantificação não é

absolutamente indispensável e nisto menos essencial à avaliação. Consiste em uma ferramenta de trabalho útil, somente, se assim for compreendida.

Avaliação propõe, sobretudo uma reflexão no fazer pedagógico visto que seus princípios norteiam o planejamento e a relação entre todos os elementos das propostas pedagógicas. “Sem uma reflexão séria sobre as concepções e os procedimentos avaliativos de forma mais ampla, perdem-se os rumos da educação e a clareza das ações a efetiva em termos da melhoria da aprendizagem das crianças e da organização do cenário educativo” (HOFFMAN, 2014).

Considerando que a avaliação deve ser entendida como parte de um processo, definitivamente rompe-se com os pressupostos de disciplina e controle, existe certa urgência em buscar a realização de um desenvolvimento de um diálogo, sendo assim, contextualizar a discussão sobre a avaliação de aprendizagem como sendo parte fundamental e não isolada do currículo.

Na perspectiva de uma avaliação mediadora, desenvolve-se uma intimidade maior com o processo ensino-aprendizagem transformando o momento de ação-reflexão-ação que reforçará futuras intervenções no currículo e seus desdobramentos.

Não seria coerente, portanto, realizar uma prática educativa seguindo uma visão padronizada do desenvolvimento infantil, visto que cada um tem sua história, atitudes e comportamentos variáveis de uma criança para outra. Hoffman (2014) “[...] a avaliação em Educação Infantil deve assegurar. Sobretudo, um clima sem tensões e limitações”.

Com base em Freire (1997), a mediação do professor no momento avaliativo, a aproximação e o diálogo, são fatores de grande relevância na educação, é, na verdade o acompanhamento da maneira de ser de cada aluno, assim como ser histórico pessoal e familiar. Um professor mediador e familiar. Um professor mediador se interessa com as aprendizagens de seus alunos, e suas observações são uma aliada de grande valia para seus alunos na construção de seus conhecimentos, e ao observar seus alunos estará apto para reconhecer suas habilidades e identificar suas dificuldades procurando alternativas junto com o aluno.

A avaliação precisa ser uma prática com muitas dimensões, e os educadores por sua vez, devem compreender que o ato de avaliar engloba vários aspectos

importantes, como a valorização e compreensão do outro, é imprescindível construir um laço afetivo bem como reconhecer que é de fundamental importância conhecer a criança e suas particularidades, para que efetivamente a educação seja transformadora. Avaliar precisa ser, acima de tudo, um ato amoroso a revelar-se na acolhido e não no julgamento (LUCKESI, 1995).

Dessa forma, o processo avaliativo precisa ser, portanto, singular referente ao aluno, é preciso refletir acerca das ações metodológicas adotadas, enfatizando a efetivação do processo avaliativo de cada aluno. Os resultados nas atividades avaliativas não devem ser analisados sem levar em consideração as singularidades de cada avaliado, ajustando assim as estratégias metodológicas de cada um. Como ressalta Hoffman (2005):

[...] é preciso valorizar as diferenças individuais sem jamais perder de vista o contexto interativo. Escola é sinônimo de interação. Só existe escola para que muitas crianças e jovens possam conviver, trocar ideias, reunir-se, brincar, imaginar, sorrir e conviver.

O que dá sentido ao processo avaliativo são as respostas articuladas, como o objetivo de apresentar desafios que os alunos possam superar, cooperando entre si e debatendo os assuntos, de forma a favorecer a melhoria das aprendizagens. De acordo com Hoffmann (2005), os instrumentos avaliativos, por si só, não dizem nada. Eles só terão sentido quando o professor os interpreta. Contudo, cabe ao professor planejar atividades elaboradas que dê possibilidades de avaliar os alunos observando se está havendo aprendizagem ou não.

## **CONCLUSÃO**

As reflexões acerca das concepções de avaliação, assim como das modalidades, neste estudo mostrou que o processo avaliativo, é um fenômeno da prática pedagógica, indispensável para a formação humana, na perspectiva afetiva, intelectual e reflexiva. Sendo caracterizado assim, inferiu-se que, se não for aplicado aos alunos com base teórica, em todas as modalidades existentes, a exemplo da classificatória, diagnóstica e formativa e baseada em instrumentos diversificados, de forma particular, incorre em anulá-lo, enquanto sujeito do processo de aprendizagem.

Confrontando a problemática com o estudo, percebeu-se que nos anos iniciais do ensino fundamental, existem metodologias avaliativas significativas, a exemplo de projetos, debates, seminários, mas por outro lado, ainda está muito presente, estratégias avaliativas classificatórias, a exemplo de provas de memorização. Mesmo, a metodologia sendo um projeto, o caráter finalizador consiste em classificação, contrariando o processo formativo, de intervenção, de elaboração e pesquisa.

Verificou-se, também, que sem o uso de uma avaliação diagnóstica e de qualidade, concentrada na aprendizagem do aluno e na reflexão do professor, não teria como intervir na formação intelectual, afetiva ou contextual do aluno. O processo avaliativo escamoteado não informa se o aluno avançou ou regrediu na sua aprendizagem. Percebeu-se também, que muitos educadores, devem investir na formação do processo avaliativo. A maioria repetem práticas avaliativas descontextualizadas, individualistas e excludentes, tornando o mesmo um instrumento punitivo e ameaçador, levando a classificação do aluno.

Por essas e outras razões, ficou claro que o professor deve mudar esse quadro enquanto educador, a começar saindo da indiferença e da zona de conforto para uma posição crítica, reflexiva, comprometida e acolhedora, e com isso redefinir sua prática como um todo e adaptando-a ao uso de instrumentos diagnósticos e mediadores no sentido transformador a cerca das aprendizagens significativas levando a construção do conhecimento de seus alunos.

A avaliação da aprendizagem, enquanto diagnóstica e mediadora certamente permanecerá sempre voltada para o favorecimento do aluno e seu sucesso, humanizando o ensino, pois uma escola só será efetivamente de qualidade e democrática, quando o ensino e aprendizagem for voltado para a inclusão e não a exclusão conduzindo sempre ao acolhimento produzindo com isto, uma aprendizagem de qualidade.

## REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ MENDEZ, Juan Manoel. **Avaliar para conhecer**: examinar para excluir. Porto Alegre, Artmed, 2002.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores associados, 1997.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: **Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão escolar**: teoria e pratica. Goiânia: Editoria Alternativa, 2001.

ESTEBAN, Maria Tereza. . (org.) Ser professora: avaliar e ser avaliada. In: **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003.

HAYDT, Revista Célia Cazanx. **Curso de didática geral**. 8 ed. São Paulo: Ática, 2006.

HADJI, Charles. **Avaliação desmitificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação não Pré-escola**: um olhar sensível e reflexível sobre a criança. 19. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

\_\_\_\_\_, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 4a ed. Porto Alegre, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 1993.

LÜDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, Marli Eliza D. A. (Org). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 2. ed. São Paulo: Papirus, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

## ARTIGO 25

### **SEMÂNTICA, SEMIÓTICA E COMUNICAÇÃO: lendo-se o mundo com a diversidade da linguagem**

ALMEIDA, Wendel Fernandes de.<sup>1</sup>  
SOBRINHO, Francisco Pires.<sup>2</sup>

#### **RESUMO**

A pesquisa aborda conceitos e concepções sobre Semântica, na visão de linguistas e pesquisadores desta linha, voltados para o campo comunicacional. Apresenta discussão do conteúdo semântico em gramáticas normativas, explicando que o conhecimento básico da semântica torna-se essencial para o desenvolvimento pleno da comunicação. Reporta-se às opiniões oriundas de estudiosos, direcionadas para as concepções concernentes à área de pesquisa sobre os conceitos de significante e significado. O trabalho objetiva mostrar a importância da semântica, a ciência da significação, como estudo do signo linguístico. O texto enfatiza a abrangência do teor semântico, mostrando que o falante pode enriquecer sua linguagem, fazendo uso da palavra, empregando-a adequadamente de acordo com sua abrangência semântica.

**Palavras-chave:** Semântica. Significante. Significado. Comunicação. Signo linguístico.

#### **INTRODUÇÃO**

Esta pesquisa enfoca, de forma objetiva, considerações acerca da trilogia *Semântica, Semiótica e Comunicação*, estabelecendo uma relação concreta entre os segmentos linguísticos na construção do discurso.

Tratando-se de Semântica, um assunto relativamente novo e que está despertando o interesse de muitos pesquisadores, vê-se a necessidade de aquisição de conhecimentos, objetivando esclarecer possíveis dúvidas sobre este fenômeno linguístico-comunicacional, já que, para muitos, este conceito permanece obscuro e, de certa forma, inacessível.

A finalidade deste estudo é despertar e/ou aprimorar os conhecimentos sobre o assunto em pauta e também transmitir, para aqueles que o desconhecem, o mundo desse percurso linguístico: semântica.

---

<sup>1</sup> Egresso do Curso de Letras das FIP. Endereço Eletrônico: wendelfip@gmail.com

<sup>2</sup> Professor do Curso de Letras das FIP. Endereço Eletrônico: xicopiresprof@gmail.com



A relação entre signifiante e significado proporciona o interesse e o desenrolar desta pesquisa, levando-se em consideração que o conhecimento do signo linguístico é de grande valia no processo comunicativo.

O artigo apresenta como objetivos, identificar a palavra como signo plurívoco, jogando-a na linguagem do cotidiano; compreender que a palavra, no texto, às vezes, não se insere no significado esperado; ver que a semântica do texto está direcionada à análise do discurso.

Em consonância com o tema, discutem-se questões pertinentes à comunicação, enfatizando sua importância diante da transmissão de informações para a sociedade como um todo. É com esta ferramenta que se conseguem o progresso e o desenvolvimento dos indivíduos que vivem em grupos civilizados.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa, com abordagem teórico-bibliográfica, destaca o campo semântico que vem, pouco a pouco, conquistando o espaço da significação.

Quanto ao procedimento, de caráter específico, baseia-se em leituras que versam sobre o assunto para compreender que a palavra, no texto, às vezes, não se insere no significado dicionarizado, trilha caminhos distintos direcionados à análise do discurso.

O artigo encontra-se embasada teoricamente em linguistas e semanticistas como Câmara Jr. (1986), Santaella (2004), Vieira (2008), dentre outros, suportes buscados para dar sustentáculo a este estudo.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A terminologia sobre semântica é rica, e até confusa, pois é usada sem um seguro grau de consistência ou uniformidade entre autores. É, pois, inevitável que os termos introduzidos, em determinados contextos, não trazem as mesmas implicações que os mesmos termos empregados em outros tratados de semântica. Em definição conhecida entre os usuários da língua, diz-se que a *SEMÂNTICA* é “o estudo do significado”. Essa definição reflete o único ponto em que estão de acordo os semanticistas.

A Semântica, em visão histórico-etimológica, pode ser descritiva ou sincrônica e histórica ou diacrônica. A sincrônica estuda a significação atual das palavras de uma língua; a diacrônica, a evolução histórica de uma língua. O estudo diacrônico da língua parte do latim vulgar até os nossos dias.

Câmara Jr. (1986, p.215) define Semântica como “Estudo da significação das formas linguísticas” e acrescenta “toda palavra tem sentido básico e um sentido contextual.”

As palavras, comumente, podem aproximar-se quanto ao sentido, pela origem ou pela identidade de significação.

Partindo-se do conceito de que a Semântica é a ciência que estuda a significação, nota-se uma complexidade no tocante à capacidade de perceber o mundo, ou, pelo menos, seus mais variados significados.

Para Ilari e Geraldi (1987, p.6), “[...] para compreender a significação de uma palavra ou frase se exige a participação direta em atividades de um determinado tipo”, ou seja, um mesmo vocábulo ou construção frasal empregados em contextos diferentes podem ter significados totalmente distintos. Observando-se o emprego da palavra *linha*, semanticamente, ela pode aparecer com diferentes entendimentos, dependendo do contexto em que ela é empregada: A *linha* desta camisa está velha; A *linha* do metrô vai de São Paulo ao Rio de Janeiro; Esta é a *linha* de pesquisa a ser seguida.

No Brasil, apesar de já se ter espalhado pelo Ocidente, o estudo da Semântica veio criar forças a partir da obra de Silva Jr., em 1903: *Noções de semântica*. Depois disso, o vocábulo se popularizou por todo o universo.

As alterações de significados das palavras mudam de acordo com três causas básicas: linguística, histórica e social. Todas as línguas existentes e em pleno uso estão vulneráveis aos neologismos, isso faz com que confunda o processo de transmissão da linguagem, salvo que a criação de algumas palavras só venha a enriquecer o vocabulário de uma língua.

Há que se levar em conta, também, no que concerne à Semântica, os processos mentais e emotivos que têm uma enorme relevância na construção e alteração dos significados.

Tudo aquilo que tem ou pode ter seu sentido modificado, desde que munido de coerência, é uma manifestação semântica, assim, Marques (2001, p.35) ainda diz que “toda mudança de sentido é uma inovação semântica”.

A Semântica, a Semiótica e a Comunicação caminham juntas no sentido de moldar e estabelecer informações consistentes no discurso entre locutor e receptor de maneira clara e objetiva, possibilitando a compreensão da mensagem em foco, como afirma Bougnoux (*apud* SANTAELLA; NÖTH, 2004, p.10): “[...] as ciências da informação e da comunicação têm, precisamente, como objeto relacionar suportes e conteúdos, discursos e estratégias dos atores sociais, escrita das mensagens e lógicas tecnológicas [...]”.

O estudo das significações possibilita, tanto para o falante quanto para o ouvinte, o entender, nas entrelinhas dos textos, do significado real de cada palavra.

Na concepção linguística de Saussure, o signo é formado por dois elementos indissociáveis: o significante e o significado. Para se entender melhor, tome-se como exemplo o vocábulo “queijo”, a palavra, escrita ou falada, assume o papel de significante (a forma, o som) e o objeto propriamente dito, produto derivado do leite, saboroso, geralmente amarelo, atua como significado (a ideia, o conteúdo).

Para Saussure não foi fácil descobrir tais palavras para designar esses dois planos e conter a ambiguidade que o signo deixava transparecer aos elementos, pois hesitou varias vezes em outros termos.

Até que Saussure encontrasse as palavras *significante* e *significado*, *signo* permaneceu, no entanto, ambíguo, pois tinha tendência a confundir-se com significante apenas, o que Saussure queria evitar a qualquer custo; depois de ter hesitado entre *soma* e *sema*, *forma* e *ideia*, *imagem* e *conceito*, Saussure fixou-se em *significante* e *significado*, cuja união forma o *signo* (BARTHES, 2006, p. 42, grifo do autor).

O signo é, portanto, constituído de um significante, que compõe o plano da expressão, e um significado, que compõe o plano do conteúdo.

Existe, por parte de alguns linguistas, um pequeno desentendimento entre a Linguística e a Semântica, quando se trata de significante e significado, já que dizem que aquela deve importar-se com o significante, e o significado é de competência semântica.

Barthes (2006, p.48) deixa isso bem claro quando diz: “É preciso lembrar enfim que, para certos linguistas, os significados não fazem parte da Linguística, a qual deve ocupar-se apenas de significantes, e que a classificação semântica está fora das tarefas da Linguística”.

Diante da complexidade das línguas, um significante pode ter diversos significados, variando de cultura para cultura, e da competência leitora de cada indivíduo sem que deixe de pertencer a tal idioma, requerendo, assim, uma maior profundidade intelectual na hora da leitura.

Saussure (1995, p.80) afirma: “O signo linguístico une não uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica” (termos substituídos por *significante* e *significado*), o que se faz raciocinar que o conceito está ligado à abstração e teoria das coisas, e a imagem acústica ligada não a coisa necessariamente física, mas à representação psíquica dos nossos sentidos. Exemplo disto é quando se faz uma leitura silenciosa ou canta-se uma música mentalmente, nas quais nem é preciso mover os lábios ou mesmo a língua, mas consegue falar consigo mesmo.

A semiótica, portanto, dedica-se a analisar as crenças, as atitudes e sentimentos que cada sociedade adota perante suas linguagens; ela pede o reconhecimento do objeto e convida a tratá-lo de modo científico.

Tanto a linguagem quanto a comunicação são condições imprescindíveis na vida do ser humano, desde as épocas mais remotas até a contemporaneidade. Todo e qualquer indivíduo que viva em sociedade precisa estar em constante interação com os demais para estabelecer uma relação de confiança estável com os outros componentes do grupo, contribuindo para o desenvolvimento e a transformação da sociedade.

Compreende-se que não foi à modernidade que descobriu a linguagem e a comunicação, elas sempre existiram, tendo sido apenas aprimoradas com o passar dos tempos, através do surgimento e desenvolvimento de múltiplas formas de transmissão das informações, como afirmam Crowley e Heyer (*apud* SANTAELLA e NÖTH, 2004, p.22).

[...] os meios das civilizações antigas, a tradição da escrita ocidental, a revolução da impressão, a eletricidade e o mundo dos fios, a tecnologia da

imagem e a emergência da sociedade de massas, os dia do rádio, os tempos de televisão e, por fim, as novas mídias na era da informação.

É de suma importância saber que não existe comunicação apenas através da fala ou da escrita, mais de diversas maneiras as quais, muitas vezes, nem sequer são percebidas pelas pessoas.

O campo semântico tem grande importância na comunicação verbal ou não verbal, existente entre os seres humanos, principalmente, da parte de que recebe a informação, pois o emissor pode ter uma intenção na hora de repassar a informação, e o receptor entende-la de forma contrária. Por esse e outros motivos, é sempre bom que se verifique o que está sendo transmitido e se, realmente, quem recebeu a informação a entendeu de forma indesejada.

É nitidamente perceptível que a língua, como fato social, representa a comunidade, a sociedade, sendo, inegavelmente, o mais importante traço de cultura de um povo, e a linguagem pode tornar-se um ato particular e concreto de um indivíduo em seu discurso, seja para se fazer compreender, seja para compreender.

## **CONCLUSÃO**

Os princípios e as metas estabelecidas no âmbito desta pesquisa, de maneira geral, foram voltados para a Semântica, no tempo acirrado da informação, exigido pelo contexto socioeducativo e político-comunicacional.

A base deste estudo foi o campo semântico que exige, por tratar-se de um assunto complexo, uma delimitação de conceitos fundamentados na língua, atentando-se para a expressão e as construções, empregadas por estudiosos, pesquisadores e, também, por usuários desta língua, na construção dos diversos discursos, apresentados no âmbito de elaboração de suas ideias, aferindo critérios de emprego da língua e linguagem no uso de construções discursivas que passem desde o ufanismo até a crítica social.

Ao se lê o mundo como linguagem, buscam-se preencher “espaços” que parecem indeterminados e que, em primeiro plano, já se pressupõe continuação a sê-lo, pois a interpretação tem como meta a atribuição de sentido, isto significando uma quantidade significativa de um único discurso.

Ressalva-se que este estudo não se instaura como uma abordagem completa do tema em apreço, mas espera-se que ela sirva de respaldo para os educadores avaliarem como está sendo o seu desempenho educacional, levando a refletir se estão tendo como base apenas o que o livro didático aborda, sem sair do “já conhecido” e do tradicionalismo, ou se estão buscando estudar as várias faces de um determinado conteúdo.

## REFERÊNCIAS

- BARTHES, R. **Elementos de semiologia**. 16. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
- CAMARA JR., J. M. **Dicionário de linguística e gramática**: referente à língua portuguesa. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.
- ILARI, R.; GERALDI, J. W. **Semântica**. São Paulo: Ática, 1987.
- MARQUES, M. H. D. **Iniciação à semântica**. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 2005. (Coleção primeiros passos)
- SANTAELLA, L; NÖTH, W. **Comunicação e semiótica**. São Paulo: Hacker Editores, 2004.
- SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. Charles Bally e Albert Sechehaye. São Paulo: Cultrix, 1995.
- VIEIRA, E. **A semântica e o professor de português**. Publicado em 25 de novembro de 2008. Disponível em: <http://www.webartigos.com>. Acesso em: 12 de maio de 2011.

## ARTIGO 26

### TABLET EDUCACIONAL operando com o app wps office no processo de ensino e aprendizagem dos educandos

ABRANTES, Maria Gracielly Lacerda de.<sup>1</sup>  
SANTOS, Edilene Araújo dos.<sup>2</sup>

#### RESUMO

Mediante ao uso de novas tecnologias no âmbito educacional, se tem o *tablet* educacional como um recurso que possibilita uma nova dimensão ao ensino, uma vez que, para se trabalhar com este é necessário que se busque metodologias visando a melhoria na prática de ensino e aprendizagem. Desde 2014, o Governo do Estado da Paraíba tem investido nesse recurso para as escolas de nível médio da rede pública estadual como uma ferramenta didática no processo de ensino e aprendizagem. Assim, este trabalho apresenta-se um estudo de caso referente ao desenvolvimento de um projeto de intervenção pedagógica apoiado pelo *tablet* educacional na disciplina de Operação de Computadores I, com o aplicativo de escritório WPS Office trabalhado com alunos do 2º ano “A”, na EEEMPDDC, situada em Patos-PB.

**Palavras-chave:** Tablet Educacional. Projeto de Intervenção. Ensino e aprendizagem.

#### ABSTRACT

Through the use of new technologies in the field educational, has the tablet educational as a feature that enables a new dimension to teaching, once, to work with this it is necessary to seek methodologies aimed at improving the practice of teaching and learning. Since 2014 the Government of the State of Paraíba has invested in this resource for high schools in the network public state as a teaching tool in the process of teaching and learning. This work presents a case study of the

---

<sup>1</sup> Licenciada em Computação (UEPB) e Especialista em Novas Tecnologias na Educação (UEPB).  
Endereço Eletrônico: [gracielly.9lacerda@gmail.com](mailto:gracielly.9lacerda@gmail.com)

<sup>2</sup> Licenciada em Pedagogia (UEPB), Especialista em Metodologias do Ensino Superior e Políticas Educativas (FIP), Mestre em Ciências da Educação (ULHT/Lisboa) e Mestranda em Formação de Professores (UEPB). Endereço Eletrônico: [edilene2santos@gmail.com](mailto:edilene2santos@gmail.com)



development of a pedagogical intervention project supported by educational tablet in discipline Operation Computer I, with WPS Office application worked with students of 2nd year "A", in EEEMPDDC, located in Patos- PB.

**Keywords:** tablet educational. project intervention. teaching and learning.

## INTRODUÇÃO

O uso das tecnologias está presente cada vez mais no processo de ensino e aprendizagem. Frente a essa realidade nota-se que docentes utilizam cada vez mais notebooks, desktops, lousas digitais e várias outros recursos em sala de aula com o intuito de interagir com os alunos e despertar o interesse sobre determinado conteúdo.

Recentemente, a tecnologia móvel também começou a ser inserida nas instituições de ensino, como o uso dos *tablets* e celulares. Estes dispositivos ainda estão numa fase de experimentação dentro do ambiente educacional pelo fato de indexar novos desafios para a instituição. Moran (2012) ressalta que, a chegada dessas tecnologias móveis à sala de aula traz tensões, novas possibilidades e grandes desafios pelo fato de reconstruir novas estratégias pedagógicas, que aborde o conteúdo e o método de avaliação.

Para tanto, este artigo objetiva-se relatar o desenvolvimento de um projeto de intervenção pedagógica com a ferramenta digital WPS OFFICE disponível para dispositivo móvel, no qual se trabalhou com *tablets* educacionais no ano de 2015, com 17 alunos do 2º ano "A" da EEEMPDDC, que se localiza na cidade de Patos/PB.

Essa atividade teve como meta proporcionar novas práticas de ensino e aprendizagem que auxiliasse no conhecimento na disciplina de Operação de Computadores I, no curso de Suporte e Manutenção de Computadores. Portanto, esses (novos) modos de "aprender" são compatíveis com os corpos e as subjetividades dos jovens estudantes de hoje e que, por conseguinte, supera a dicotomia entre professor/aluno no processo do conhecimento.

Contudo, a pretensão ao utilizar esse aplicativo é instigar a curiosidade do aluno a buscar ferramentas digitais que possibilite o desenvolvimento cognitivo em

prol de habilidades e competências a partir do uso de aplicativos que servirá para atividades específicas em seu cotidiano e valorizar a utilização dos *tablets* como uma ferramenta didática voltada para o ensino.

## **METODOLOGIA**

Os procedimentos metodológicos adotados para execução deste trabalho fundamentam-se em um estudo de caso, desenvolvida a partir de uma análise documental realizada por meio de um levantamento bibliográfico referente à abordagem do aplicativo WPS OFFICE em sala de aula seguida de atividades práticas contemplando os aspectos teóricos e técnicos da ferramenta.

Após as atividades avaliativas segmentadas pelos artefatos teóricos e práticos, faz-se necessário a validação desse processo de ensino e aprendizagem na concepção dos alunos, para isso, criou-se um formulário digital no *google drive*, com questões objetivas e subjetivas, de modo a proporcionar uma análise crítica sobre o projeto desenvolvido.

O planejamento para a efetividade do respectivo projeto deu-se mediante as seguintes atividades: Aulas explicativas referentes ao manuseio do *tablet* e em particular ao software WPS Office; Aulas expositivas com o *tablet* para conhecer as ferramentas de produtividade que o aplicativo WPS Office dispõe e Aulas práticas com o *tablet* operando com os programas: editor de planilhas e apresentação eletrônica.

Outras atividades foram conduzidas, como: Atividades avaliativas orientadas descritivamente sua execução com as fórmulas matemáticas, lógicas e estatísticas a serem implementadas no programa de planilha existente no software WPS OFFICE; Construção de apresentações eletrônicas com as temáticas referentes à Semana Nacional de Tecnologia: Luz, Ciência e Vida; Apresentação dos trabalhos desenvolvidos por duplas, sendo um processo avaliativo, distribuído nos seguintes critérios: Design da apresentação, domínio de conteúdo, postura da dupla durante a

apresentação e exposição do experimento para enriquecer a apresentação da temática escolhida pela a equipe.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conhecido o cenário metodológico, apresenta-se a análise dos dados que foram obtidos a partir da apreciação do instrumento de pesquisa, os quais relatará as perspectivas desenvolvidas durante a intervenção pedagógica realizada na disciplina de Operação de Computadores I, em uma escola pública de ensino médio e profissionalizante em tempo integral, da Paraíba, durante o ano eletivo de 2015, na turma do 2º ano “A”. Ao mesmo tempo, ao analisar a satisfação dos jovens estudantes envolvidos (dados de um questionário aplicado com alguns alunos que participaram do projeto através de uma amostra aleatória simples), ao operar com aplicativos integrados ao conteúdo que culminem na aprendizagem.

Esse projeto de ação pedagógica teve como tema geral “O uso dos *tablets* educacionais como ferramenta didática para o processo de ensino e aprendizagem”. O objetivo deste foi de proporcionar, aos alunos do ensino médio, métodos lúdicos em exercício prático ao operar com o aplicativo WPS OFFICE instalado no *tablet* educacional, utilizando os recursos de edição de texto, cálculo de planilha e apresentação eletrônica para apropriação do conhecimento.

Sendo assim, esse projeto foi desenvolvido em três etapas: na primeira, apresentação foi realizada o estudo sobre o aplicativo WPS OFFICE por meio de aulas expositivas dialogadas. Em seguida, iniciaram-se as aulas práticas através de questões problemas para realizar no editor de texto, planilhas eletrônicas e ao final o desenvolvimento de apresentações eletrônicas.

O registro dos momentos em sala foi feito por meio de fotos e descrição textual da ação realizada durante a aula. Segue abaixo o registro das atividades desenvolvidas no aplicativo WPS Office no tablete educacional.

**Atividade 1:** Produzir uma redação descritiva digital no editor de texto do WPS, com



a seguinte temática “Posicionamento do cidadão frente a corrupção”, após a edição usar as ferramentas de formatação deixando-o de acordo com a normas da ABNT.

**Figura 01:** Produção textual no processador de texto do WPS.

Fonte: Fotografias da pesquisa, 2015.

**Atividade 2:** Operando em Planilhas eletrônicas, tabulando dados, efetuando cálculos matemáticos, estatísticos e lógicos. Além disso, foram construídos gráficos de colunas e de pizza. Em seguida houve a realização de uma pesquisa quantitativa referente às seguintes variáveis existentes no ambiente escolar: Diversidade de Gênero e Raça.

**Figura 02:** Operando com planilhas eletrônicas no WPS Office.



Fonte: Fotografias da pesquisa, 2015.

**Atividade 3:** Produção de uma apresentação eletrônica no aplicativo WPS OFFICE, na qual as equipes projetaram o trabalho com base na respectiva temática: “Luz, Ciência e Vida” tema da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia.

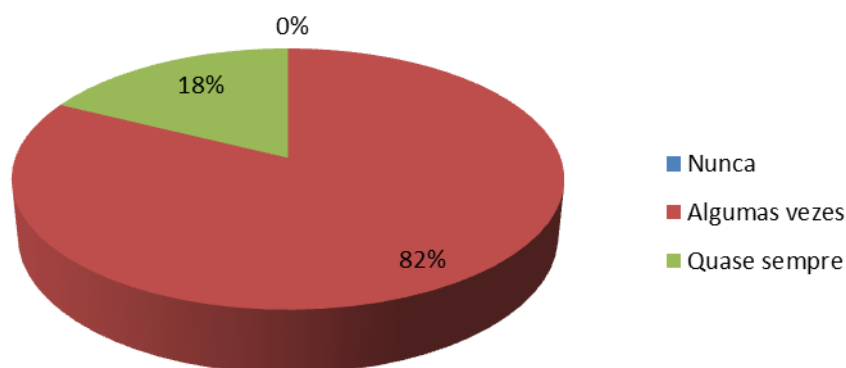
**Figura 03:** Construindo uma apresentação eletrônica no WPS Office.



**Fonte:** Fotografias da pesquisa, 2015.

Por fim, aferiu-se os resultados desta intervenção pedagógica através de um questionário semi-estruturado projetado no formulário digital do *google drive*. Os dados coletados forneceram subsídios para uma reflexão referente ao uso das novas tecnologias em sala, em particular, o tablet educacional. Observa-se na figura 04, que 82% dos alunos quase sempre utilizam o tablet para atividades escolares, enquanto, 18% utilizam algumas vezes.

**Figura 04:** Com que frequência utiliza o tablet educacional para atividades escolares?

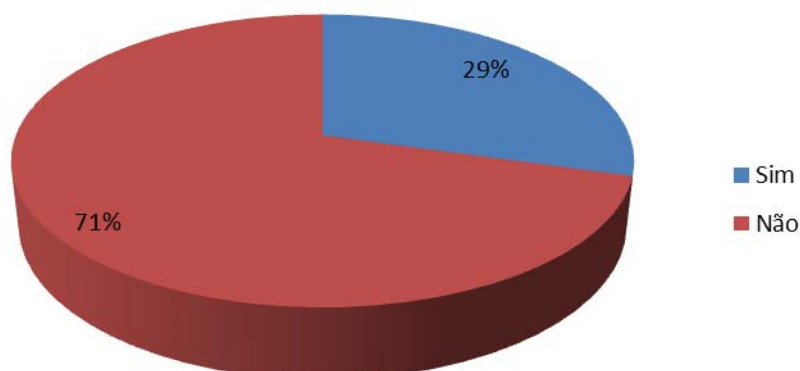


**Fonte:** Dados da pesquisa, 2015.

As informações contidas na figura a seguir denotam que 71% dos alunos não fizeram o uso de um pacote de escritório para dispositivo móvel, porém, 29% tinha um aplicativo semelhante tanto no tablete quanto no smartphone.

**Figura 05:** Você fez uso de algum aplicativo de escritório para dispositivo móvel?

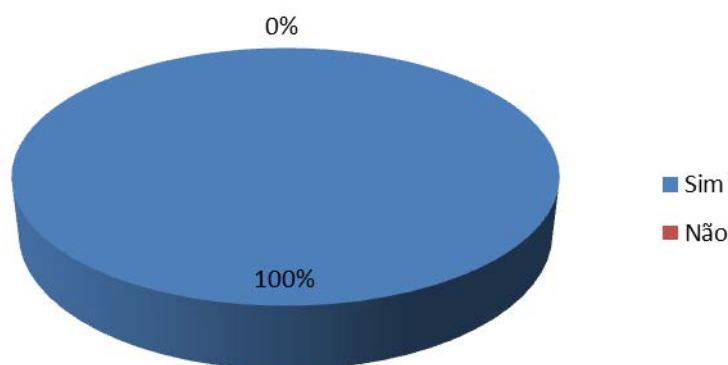




Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Com relação a aplicabilidade do WPS OFFICE na disciplina de Operação de Computadores I, percebeu-se que este pode ser trabalhado nas demais disciplinas da base comum. Portanto, foi unânime a aceitação dos alunos ao crer que este aplicativo pode beneficiar o processo de ensino e aprendizagem em qualquer área, sendo aplicado coerentemente a partir de uma metodologia significativa.

**Figura 06:** O aplicativo WPS OFFICE é de fácil utilização, o qual permite a sua usabilidade em outras disciplinas para facilitar o processo de ensino e aprendizagem?



Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Conforme a abordagem deste estudo, a análise qualitativa foi tabulada diante da análise interpretativa das questões abertas. Mediante essa análise, os dados foram organizados em quadros, estruturados por: indicadores (ênfase da pergunta), respostas (interpretação das respostas), a frequência absoluta (quantidade de

professores que responderam em consonância) e a frequência relativa (mensura a frequência absoluta em porcentagem).

**Tabela 01:** A influência do *tablet* educacional no processo de ensino e aprendizagem

| Perguntas   | Respostas  | F <sub>A</sub> | F <sub>R</sub> |
|---|--|----------------|----------------|
| O uso do <i>tablet</i> durante a aplicabilidade das aulas Operação Computadores I corroborou para a sua aprendizagem? | O uso de <i>tablet</i> facilitou a realização das atividades                   | 04             | 23,5%          |
|   | Colaborou com a nossa aprendizagem   | 08             | 47,1%          |
|   | A facilidade de acesso e interação por meio do dispositivo dinamizou as aulas. | 05             | 29,4%          |
| <b>Total</b>  |  | <b>17</b>      | <b>100</b>     |

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Nota-se que 47,1% dos alunos argumentaram que a utilização do *tablet* em sala colaborou para a sua aprendizagem, 29,4% relata que as aulas tornaram-se mais dinâmicas e interativas devido a facilidade que o dispositivo dispõe e 23,5% afirma que as atividades praticas tornaram-se mais fáceis.

**Tabela 02:** A usabilidade do aplicativo WPS OFFICE contribuiu significativamente para sua formação?

| Perguntas  | Respostas   | F <sub>A</sub> | F <sub>R</sub> |
|--|---|----------------|----------------|
| Qual a impressão de ter utilizado o aplicativo WPS OFFICE no <i>tablet</i> educacional para a atividades práticas dentro e fora da sala de aula? | Bastante útil, pois permite acesso em qualquer lugar, independente de internet.                           | 06             | 35,4%          |
|  | Os programas deste aplicativo são essenciais para a realização de atividades do cotidiano.                | 07             | 41,1%          |
|  | Melhora o aprendizado, pois temos mais tempo de praticar na ferramenta, devido o <i>tablet</i> ser nosso. | 04             | 23,5%          |
| <b>Total</b>   |   | <b>17</b>      | <b>100</b>     |

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Observa-se que 41,1% dos alunos afirmam a importância de utilizar o WPS OFFICE em atividades cotidianas seja no âmbito escolar ou não. Com 35,4% responderam que sua utilidade é bastante favorável, pois não se faz necessário a conexão em rede para utiliza-lo. Enquanto, 23,5% relatam que por ter o *tablet*



educacional com seu instrumento didático para estudo a ser manuseado em qualquer ambiente, isso contribui para a melhoria da aprendizagem à medida que se pratica as atividades a ferramenta em outros horários.

As análises revelam indícios interessantes quanto à contribuição do *tablet* educacional integrado com um aplicativo que interligue os conteúdos a serem trabalhados na promoção da interatividade, colaboração e conhecimento dos alunos.

## CONCLUSÃO

Conclui-se que foi de grande importância à realização desse projeto, foi proveitoso e significativo. Os alunos demonstraram grande interesse pelas aulas mediadas com o auxílio do tablete, identificando uma reciprocidade pela metodologia de ensino com a integração do *tablet* em sala de aula e com isso espera-se que esse método seja inserido na estrutura curricular da escola.

Com a inserção dos *tablets*, acredita-se que o processo educacional poderá obter um melhor resultado propiciando ao aluno novas formas de desenvolvimento e construção do conhecimento. Mas, para isso também é preciso mais investimentos na formação continuada de professores e que estes estejam abertos a se aventurar e descobrir as funcionalidades que as novas tecnologias podem proporcionar, acompanhando assim, as mudanças de paradigma que são vivenciadas e ocorrem na sociedade em virtude da tecnologia.

Portanto, pensar na usabilidade dos recursos tecnológicos como ferramenta pedagógica, é pensá-lo como um recurso que pode propiciar um aumento na eficiência e na qualidade da aprendizagem, voltada para a busca de novas estratégias para a produção do conhecimento como forma de auxiliar na busca da superação de problemas na aprendizagem, como no processo de construção do conhecimento, de forma que o aluno possa executar suas ideias, refletir, construir, ser um agente participativo de todo este processo.

## REFERÊNCIAS

CUNHA, Rodrigo do Espírito Santo. A interface das edições digitais para tablets. In.: **Revistas no Cenário da Mobilidade**, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/5959/1/Rodrigo%20Cunha.pdf> > Acesso em 13 Jul 2015.

JARDIM, Lucas Costa. Novas tecnologias aliadas à educação. In.: **Revista Universo Acadêmico**. Jan a Jun de 2013. Ed. 23.

MORAN, José Manuel. **Tablets e netbooks na educação**. Disponível em: < <http://www.eca.usp.br/prof/moran/tablet.pdf> >. Acesso em 10 Jun. 2015.

MINATEL, V. **Projeto Dante Tablet amplia atuação nas classes do Colégio**, 2012. Disponível em: <<http://www.colegiodante.com.br/institucional/noticias/noticias.php?id=809&pag=1>> Acesso em 10 Jun. 2015.

PIMENTA, P.; BAPTISTA, A. A. **Das plataformas de e-learning aos objetos de aprendizagem**. TecMinho, 2004, p. 97-109. Disponível em: <[www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/024tcc4.pdf](http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/024tcc4.pdf) > Acesso em 10 Jun. 2015.

SILVA, Hellen Corrêa da, NETO, Renato de Freitas Bulcão. **Análise sobre utilizações de tecnologias na educação**, 2012. Disponível em: <[http://www.inf.ufg.br/espinedu/sites/www.inf.ufg.br/espinedu/files/uploads/trabalhos-finais/Artigo%20Cientifico%20\\_%20Hellen%20Correa%20-%20VERSAO\\_FINAL.pdf](http://www.inf.ufg.br/espinedu/sites/www.inf.ufg.br/espinedu/files/uploads/trabalhos-finais/Artigo%20Cientifico%20_%20Hellen%20Correa%20-%20VERSAO_FINAL.pdf) > Acesso em 10 Jun. 2015.

## ARTIGO 27

### **O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA GRAMÁTICA: uma abordagem discente e docente**

ARRUDA, Maria da Conceição M. de Freitas<sup>1</sup>  
SILVA, Maria do Socorro de Lucena<sup>2</sup>

#### **INTRODUÇÃO**

A Gramática Normativa é uma enriquecedora arma para a aprendizagem da variedade padrão culta das línguas, especificamente da Língua Portuguesa. Não é a toa que na maioria das aulas de língua materna, a Gramática ocupa papel e espaço significativos. Isto porque a mesma se preocupa em estudar os mecanismos necessários e evidentes para o bom e aceitável uso da língua materna. Apesar de tamanha importância, a Gramática não é bem vista pelos estudantes e as aulas de Língua Portuguesa, na maioria das vezes, não são produtivas como deveriam ser. Ao relacionar a importância da Gramática para a língua materna e a improdutividade nas aulas de Português, percebe-se que existe uma enorme distância que ocasiona dispersão, evasão e indisciplina nas aulas gramaticais. É preciso encontrar um método atraente de lecionar Gramática e Língua Portuguesa para que o processo de aprendizagem seja de melhor qualidade.

**Palavras-chave:** Gramática, Língua Portuguesa, educação, sala de aula.

---

<sup>1</sup> Aluna egressa da Licenciatura Plena em Letras das FIP e professora de Língua Portuguesa da rede Estadual de Ensino.

<sup>2</sup> Orientadora do artigo de pós-graduação; professora e coordenadora do Curso de Licenciatura Plena em Letras – FIP,

## ABSTRACT

Normative Grammar is an enriching weapon for learning the standard variety of languages learned, specifically the Portuguese language. No wonder that most of the mother tongue classes, the role and Grammar occupies significant space. This is because it is concerned to study the mechanisms necessary and obvious to the good and acceptable use of the mother tongue. Despite such importance, the grammar is not well regarded by students and Portuguese classes, in most cases, are not productive as they should be. By relating the importance of grammar for the mother tongue and the unproductive classes in Portuguese, one realizes that there is a huge gap which causes dispersion, evasion and indiscipline in grammar lessons. You need to find an attractive method of teaching grammar and Portuguese so that the learning process is of better quality.

Keywords: Grammar, Portuguese, education, classroom.

## INTRODUÇÃO

A Gramática Normativa é uma importante chave para o bom uso da Língua Portuguesa, por isso que sua presença na matriz curricular das escolas é tão intensa e permanente. É pertinente lembrar que o estudo da língua materna não se resume à gramática, pois esta é necessária para seu uso adequado e sem equívocos.

Por isso, faz-se necessário o estudo sobre as dificuldades que permeiam o processo de aprendizagem de Gramática com o intuito de analisá-las para compor novas metodologias e processos educacionais para adentrar nas escolas e salas de aula.

Desta forma, é preciso elencar as principais dificuldades enfrentadas pelos docentes e discentes nas aulas de Língua Portuguesa no tocante à Gramática. Acredita-se que as eventuais dificuldades são devidas à metodologia de ensino e concepção dos docentes em relação às aulas de Gramática, como também as dificuldades dos discentes em decorar as regras gramaticais.

Este artigo objetiva analisar as dificuldades nas aulas de Gramática levando em consideração o perfil docente e discente, a partir das aulas de Língua Portuguesa e da importância da Gramática para aquela. O objetivo acima justifica a necessidade desse trabalho, uma vez que o grande processo de aprendizagem só

acontece quando todos os aspectos e estruturas para a educação estão condizentes e fluentes para o aprendizado acontecer.

Muitos teóricos nortearam este trajeto como Antunes (2007), Neves (2003), Uchôa (2007). Suas experiências e citações enriqueceram o estudo e ajudaram a refutar ou confirmar as hipóteses levantadas a partir do estudo profundo e sério realizado pela pesquisadora.

A palavra Gramática sempre foi um termo muito discutido em sua abrangência de significado. É necessário também inferir como esta padronização das línguas, aqui especificamente fala-se da Língua Portuguesa, está sendo encarada nas escolas e instituições.

A Gramática não possui apenas um conceito delimitado e restrito como é pensado erroneamente por muitos estudantes. As definições para termo citado são múltiplas e com abrangência extrema. Sobre este tema, Antunes (2007) afirma, de forma superficial, que, ao se falar de gramática, pode-se estar falando da gramática do Português, da Gramática da norma culta, da Gramática estruturalista, da Gramática tradicional, de uma disciplina escolar ou de um livro que trate da Língua Portuguesa.

Isso quer dizer que os conceitos que até agora são discutidos sobre o tema ainda são pequenos e restritos diante da complexidade e da magnitude da gramática para as diferentes áreas do conhecimento.

A Gramática não se resume apenas às ideias de regras e normatização da língua. Esta também possui uma tipologia abrangente que serve para o estudo da língua em sua significativa importância.

Neves (2003), sobre as tipologias gramaticais, afirmou que a Gramática pode ser *normativa*, quando sua função é unir regras para que o usuário da língua aprenda a codificá-la e decodificá-la; *descritiva*, quando se trata de um conjunto que descreve os fatos de uma língua; *estruturalista*, quando descreve as formas e as estruturas de uma língua e *gerativa* quando se trata de um sistema de regras onde o falante aciona sua língua intuitivamente e automaticamente ao falar.

A Gramática internalizada abarca todas as regras de uso de uma língua. Antunes (2007), sobre isso, discorre que não existe língua sem gramática e, muito

menos, gramática sem língua. Ou seja, a gramática envolve todas as etapas para a constituição da comunicação, desde as sílabas até a construção de períodos.

Ainda segundo o mesmo autor, este tipo de gramática é aprendido naturalmente e a partir das experiências do usuário da língua. Isto é, não existe um momento único e especial para se aprender gramática; ao se conhecer a língua e praticá-la também o processo de assimilação de gramática está sendo internalizado simultaneamente.

É um processo natural e inteligente: à medida que se aprende a falar, ler e escrever uma língua, também se absorve a sua gramática.

Outro tipo de gramática destacada por Antunes é a Gramática Normativa, ou seja, aquela em que padroniza as formas corretas de desenvolver a leitura e a escrita dos falantes de determinada língua. Possenti (2006, p.22) afirma:

Gramática é um sistema de noções mediante as quais se descrevem os fatos de uma língua, permitindo associar a cada expressão dessa língua uma descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso, de modo a separar o que é gramatical do que não é gramatical.

Sobre tal afirmação, Antunes (2007) acrescenta que a Gramática é particularizada, ou seja, contempla os usos considerados aceitáveis na visão da língua prestigiada pela sociedade.

Entende-se por língua prestigiada aquela usada pela minoria da sociedade que domina as normas gramaticais que definem o certo e o errado em determinada língua. Outro tipo de gramática estudada e conhecida é a Gramática Estruturalista. Antunes (2007, p.31) infere que:

O termo *gramática* também é usado para designar uma perspectiva científica ou um método de investigação sobre as línguas. Ao longo dos estudos sobre a linguagem, diferentes perspectivas se sucederam, umas mais centradas na língua como sistema em potencial, como conjunto de signos à disposição dos falantes, outras mais voltadas para os usos reais que os interlocutores fazem da língua, nas diferentes situações sociais de interação verbal (grifo do autor).

Desta forma e mais uma vez, observam-se as diferentes facetas da Gramática. É importante destacar que a tipologia gramatical é muito mais extensa do que é exposto neste estudo científico.

Nota-se até aqui que a necessidade e a importância da Gramática para a compreensão da língua e de seu uso são enormes, visto que a língua prestigiada socialmente é a única variedade padrão aceita em todas as situações no espaço dos falantes.

Os conceitos e os tipos relacionados à Gramática remetem à ideia educacional do ensino-aprendizagem. É preciso fazer uma análise sobre o ensino da Gramática no que se refere aos perfis docentes e discentes no processo educacional.

## **METODOLOGIA**

Para a realização deste trabalho científico, foi aplicado um questionário com o objetivo de identificar as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem a partir da análise do perfil do docente e do discente.

A pesquisa de campo foi realizada na EEEFM Professora Margarida Remígio Loureiro, escola pública e de pequeno porte localizada na cidade de Emas, Paraíba, com os alunos que este ano concluirão a Educação Básica. O Questionário com o objetivo de refletir sobre a Gramática e o processo de ensino-aprendizagem na sala de aula foi acompanhado de outro questionário socioeconômico com o intuito de revelar alguns fatores externos que podem influenciar nas respostas dos entrevistados.

Foram convidadas duas docentes de Língua Portuguesa para serem entrevistadas sobre suas práticas pedagógicas, suas experiências em sala de aula e suas perspectivas acerca das aulas de Gramática. As professoras possuem nível superior e são especialistas nas áreas em que atuam, uma delas possui mais de vinte anos de experiência educacional e a outra docente começou sua carreira a três anos.

Ambas afirmaram que a vida docente não é fácil e que conquistar a atenção dos alunos nas aulas de Gramática é muito difícil, entretanto afirmaram que, na



maioria das vezes, buscam inovar as aulas para que a monotonia não seja mais um obstáculo para o aprendizado dos alunos.

Os entrevistados totalizaram 36 estudantes da 3ª série do Ensino Médio foram protagonistas da pesquisa de campo e responderam aos questionários sob a orientação da pesquisadora.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com os depoimentos, foi observada certa preocupação em se realizar um trabalho bom em busca da aprendizagem e da melhor qualidade da educação, entretanto observou-se, também, que as professoras se preocupam com o desinteresse gritante entre seus estudantes.

As professoras afirmaram que a cada dez alunos um se interessa pelas aulas de Gramática e se esforça para aprender. As mesmas ainda inferiram que são raras as exceções dos alunos que entendem o verdadeiro sentido da Gramática para o uso privilegiado da Língua Portuguesa.

Apesar de inovarem as aulas, as entrevistadas confessaram que não costumam contextualizar a Gramática. Geralmente utilizam textos com objetivo gramatiquero, o que muitas vezes não produz aprendizado, segundo as professoras.

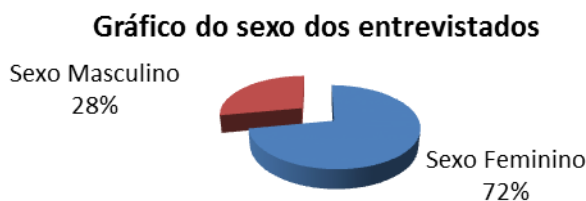


Gráfico 1: Dados inéditos mediante pesquisa de campo em 07/08/2014

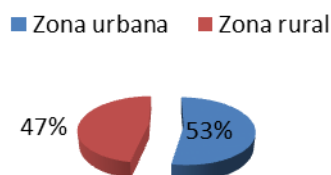
Foi observado que a grande maioria dos participantes da pesquisa tem idade entre 16 e 18 anos e uma minoria não se enquadra neste padrão, tendo menor ou maior idade de acordo com a idade referida. Também foi notado que a maioria reside em zona urbana e afirma ter casa de bom a ótimo estado, os demais vivem em zona rural, conforme gráficos a seguir:

### Gráfico referente à faixa etária dos entrevistados



Gráfico 2: Dados inéditos mediante pesquisa de campo em

### Gráfico que indica a localidade dos entrevistados



07/08/2014

Gráfico 3: Dados inéditos mediante pesquisa de campo em 07/08/2014

É interessante destacar que a maioria destes estudantes é oriunda de famílias com baixo nível de escolaridade. A maioria dos pais não estudou ou não chegou a concluir o Ensino Fundamental, isto prejudica muito na aprendizagem dos alunos, uma vez que estes, muitas vezes, não possuem acompanhamento necessário dos pais para a aprendizagem acontecer.

Os discentes ainda foram instigados a refletir sobre seu ego e sobre aquilo que pensam sobre sua vida. A maioria dos entrevistados, 58%, afirmou estar feliz e satisfeita com sua vida familiar e econômica, o que se permite pensar que tais estruturas não afetam a aprendizagem dos mesmos. 39% dos estudantes não deram nenhuma resposta significativa sobre a pergunta e apenas 3% disseram que acreditam que podem mudar sua vida através dos estudos e do mercado profissional.

É inegável que a educação tem muitos problemas que afetam perigosamente a aprendizagem dos discentes. Para muitos estudantes, a escola perdeu o lugar do saber e do conhecimento, as aulas não carregam a mesma significância, o mesmo sentido. Tudo isto acarreta consequentes e graves prejuízos para a educação em

geral. Fazendo uma contextualização geral, é pertinente que se faça um diagnóstico sobre as dificuldades de se ensinar e aprender Gramática em contraponto com o docente. Lecionar não é uma tarefa fácil. Esta frase é diariamente por todos os profissionais que trabalham na educação, mas lecionar Língua Portuguesa é mais difícil ainda.

Deve-se desacreditar na justificativa de que Gramática é muito difícil, uma vez que todas as áreas do conhecimento têm suas dificuldades e particularidades. De acordo com o estudo feito, 75% dos entrevistados discentes afirmaram considerar a Gramática uma forma de conhecer e usar corretamente a língua materna, 22% foram realistas em afirmar que Gramática é uma disciplina difícil e 3% consideraram Gramática uma chatice, já que só tem regras.

É interessante destacar que alguns entrevistados não atribuem nenhuma importância à Gramática ou que os mesmos a consideram apenas um conjunto de regras decorativas. Estes números não respondem significativamente à indagação pertinente, uma vez que a esmagadora maioria dos entrevistados reconhece o verdadeiro papel da Gramática no contexto geral da aprendizagem da língua materna, entretanto as dificuldades nas aulas de Gramática não são minimizadas por esse aspecto. Neste contexto, é precisa uma visão mais ampla sobre o processo educacional, principalmente no que se refere à relação docente e discente.

Muitos estudiosos investigam essa temática e convergem a um ponto básico: é de fundamental importância eger o texto, os gêneros textuais sob uma perspectiva mais ampla de ação e circulação, como objeto de ensino e de análise. Parece haver consenso de que os tradicionais exercícios mecânicos e automáticos de gramática normativa, cujo objetivo consiste em identificar e classificar conteúdo, posteriormente cobrado em prova, não são adequados à atual função social que deve desempenhar o ensino de língua materna.

Segundo as professoras entrevistadas, as aulas de texto são muito difíceis de serem ministradas, uma vez que há certa resistência dos alunos ao novo, ao texto. Apesar de buscarem, as docentes entrevistadas confessaram que na maioria das vezes não contextualizam as aulas de Gramática porque além do trabalho pedagógico, os estudantes não se interessam e não desenvolvem a aprendizagem.

Em pergunta dissertativa feita na pesquisa de campo aos discentes, foi observado que 55,6% dos estudantes afirmaram que gostam das aulas de Gramática com texto porque acreditam que aprendem mais; 19,4% confessaram que não acreditam que o texto seja o modo mais eficiente de ensinar e aprender Gramática e a língua materna e, 25% não tiveram uma opinião clara e objetiva sobre o assunto.

O discente também possui responsabilidade no processo educacional. Na maioria dos casos, não se interessa em aprender as regras gramaticais da Língua Portuguesa e não associa a Gramática à boa ou perfeita utilização de sua língua através da mesma. Segundo Uchôa (2007, p. 16):

Tradicionalmente, o ensino de Língua portuguesa no Brasil esteve sempre mais voltado para os conteúdos gramaticais, até mesmo por razões históricas conhecidas, como a influência do ensino do Latim, de longa memória entre nós, com sua orientação essencialmente gramatical. Na verdade, no domínio de nossa língua, pensar na gramática como um conhecimento capaz de distinguir entre os que falavam bem dos que falavam mal [...] é uma ideia antiga e fortemente sedimentada, sobretudo a partir do século XIX, relegada a um segundo plano a reflexão sobre as qualidades do texto contextualmente relevantes [...], muitas das quais vão inclusive propiciar a utilização de regras distintas da gramática objeto de ensino.

Pode-se inserir, portanto, que a gramática decorativa dentro das instituições escolares se deve pela história e continua a repercutir ao longo dos anos e entre os diferentes níveis de escolarização.

A partir dos dados coletados, observou-se que as docentes usam, em sua maioria, aulas de Gramática descontextualizada e centralizada nas regras gramaticais. Em contraponto com este dado é colocada a personalidade juvenil, uma vez que estes são dinâmicos e espontâneos e não aprendem realmente em aulas monótonas e planejadas de forma facilitada para o professor.

Entretanto, é necessário fazer uma ressignificação do que se está acontecendo no contexto escolar, uma vez que, para a maioria dos docentes, o processo de ensino-aprendizagem da Gramática não resulta em dados esperados.

Muitos escritores acreditam que a melhor forma de ensinar Gramática é fazendo a sua contextualização. Sobre esta afirmação, Uchôa (2007, p. 19) cita:

[...] As opiniões de respeitadores estudiosos, parece-se a grande maioria, convergem para a posição de que o ensino de Português deve privilegiar o texto com as novas contribuições da Linguística atual, focalizando gêneros diversos, embora talvez a maioria do professorado tenha, à falta de fundamentos teóricos e metodológicos consistentes, direcionados para o ensino da leitura e da produção textual, de se ater às atividades propostas pelos livros didáticos, que deixam quase sempre a desejar.

Observa-se, dessa forma, que é preciso organizar as concepções pedagógicas utilizadas pelos docentes para uma mudança estratégica no ensino de Língua Portuguesa no tocante à Gramática.

Os discentes, conseqüentemente, participarão mais das aulas que serão mais criativas e contextualizadas. Somente com esse primeiro passo, pode-se encarar as aulas de Português com outros olhos, até que se amenize a ideia de que é a pior e mais difícil disciplina.

## **CONCLUSÃO**

A partir dos estudos realizados e de todas as teorias levantadas, observou-se que as dificuldades que permeiam as aulas de Gramática não são recentes. Muito se fala em mudança de comportamento pedagógico e em contextualização gramatical nas aulas de Língua Portuguesa, mas, na verdade, a maioria dos docentes e discentes não se preocupa com tais processos.

Diante do exposto, notou-se que as dificuldades observadas nas aulas de Gramática não são exclusivas para a disciplina, entretanto trata-se de um aglomerado de complicações que foi sendo feito ao longo da história da educação e que não será fácil de resolvê-lo.

Percebe-se, hoje, que todas as pessoas conseguem detectar as dificuldades das aulas de Gramática e de todas as áreas educacionais, entretanto faltam meios e mecanismos para ultrapassar os limites pré-estabelecidos para a educação brasileira. Falando especificamente das aulas de Gramática, não se pode trabalhar esta disciplina descontextualizada e isolada daquilo que deveria ser o centro das aulas de Língua Portuguesa: o texto.

O texto deve tomar seu posto de essência das aulas de Língua Portuguesa, pois é inexplicável que existam professores que estudem ou transmitam algum conhecimento de determinada área de conhecimento sem aplicar sua essência. É

coerente aproximar o estudante daquilo que ele está estudando e tentando conhecer, ou seja, é perfeitamente coerente e necessário que nas aulas de Língua Portuguesa se trabalhem textos de Língua Portuguesa, aproximando assim o estudante de seu objeto de estudo.

Aula de Gramática decorativa e sem recursos que atraiam a atenção dos estudantes para a aprendizagem é pura perda de tempo do professor, pois não se produz aprendizado com professores desmotivados e alunos desinteressados.

Quando os alunos se conscientizarem da importância da Gramática para a Língua Portuguesa e a importância desta para suas vidas e quando os professores cativarem e incentivarem mais seus estudantes nas salas de aula, com certeza estas serão mais produtivas e muito mais interessantes.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo, Parábola Editorial, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. 2. Reimpre. São Paulo, Atlas, 2009.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** São Paulo: Contexto, 2003.

POSSENTI, Sírio. **Mas o que é mesmo “gramática”?** (org.) São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão. **O ensino da gramática**: caminho e descaminho. Rio de Janeiro, Lucerna, 2007.

## ARTIGO 28

### LETRAMENTO DIGITAL: uma perspectiva reflexiva

SILVA, Maria do Socorro de Lucena<sup>1</sup>

#### RESUMO

O presente texto tem como objetivo refletir acerca das concepções do letramento, sobretudo do Letramento Digital, conceituado como leitura e escrita de hipertextos, imagens, e de animações dentre outros, que deve permitir aqueles que a acessam, a possibilidade de interagir e comunicar-se eficaz e eficientemente em ambientes digitais, do mundo globalizado contemporâneo. O motivo de escolha da temática diz respeito, as possibilidades que o letramento digital permite aos internautas o acesso à interação e comunicação nas redes sociais. A pesquisa em questão é bibliográfica e de caráter qualitativo. As novas tecnologias, particularmente, o uso do celular e as redes sociais modificaram as formas tradicionais de ler e escrever. O suporte teórico se baseia, principalmente, em Freitas (2015), Ferreiro (2001), Kleiman (1995), Soares (1998,2005 2009), entre outros. Há uma nova realidade social para todos, crianças, jovens, adultos e idosos, na qual não basta nem ler e nem escrever, mas sim adequar-se as exigências da leitura e da escrita, em meio à sociedade moderna, e conseqüentemente interagir com os novos recursos tecnológicos, a exemplo do celular, da internet e das redes sociais. Por conseguinte, o Letramento Digital permite que o indivíduo contribua na construção histórica, social e cultural da sociedade, uma vez que envolvem valores, práticas e habilidades específicas influenciando e inspirando o ambiente eletrônico, ambiente este integrante de uma sociedade interativa, sobretudo comunicativa.

**Palavras-chave:** Letramento Digital. Redes Sociais. Interação. Comunicação Celular.

#### ABSTRACT

This text aims to reflect about the conceptions of literacy, especially from the Digital Literacy, conceptualized as reading and writing of hypertexts, images, cartoons and many others, which provide the opportunity of interact and communicate well and effectively in digital environments in a contemporary globalized world. The choice of the theme was due to the possibilities, which, the digital literacy offers to the internet users the access to the interaction and communication with the social networks. This is a bibliographic and qualitative study. The new technologies, particularly the use of

---

<sup>1</sup> Coordenadora e Professora do Curso de Letras das Faculdades Integradas de Patos. Endereço Eletrônico: maryhelpbrim@bol.com.br



cellular telephones and the social networks have changed the traditional ways of reading and writing. The theoretical/technical-support is based mainly in Freitas (2015), Ferreiro (2001), Kleiman (1995), Soares (1998,2005 2009), and others. There is a new social reality to suitable the children, the young, the adults and the old in which it's not enough to know how to read and write, but it's necessary to adjust to the demands of reading and writing in the modern society and consequently, interact with the new technologic resources such as cellphone, Internet and social network. Therefore, the Digital Literacy allows everyone contribute in the historical, social and cultural construction of the society because it involves values, practices and specific skills that influence and inspire the electronic environment, an environment which integrates an interactive society mainly a communicative one.

Keywords: Digital Literacy. Social Networks. Interaction. Communication. Cellphone.

## INTRODUÇÃO

As novas tecnologias vêm influenciando o mundo através de inovações, modificações e também, através da facilitação em estabelecer uma relação entre o homem com o mundo contemporâneo globalizado, através da leitura e escrita digitais. Diante disso objetiva-se refletir acerca das concepções do letramento, sobretudo do Letramento Digital.

O desenvolvimento tecnológico influencia na cultura, na economia e na política de uma sociedade estruturada e, novas formas de ler e escrever passaram a ser inseridas no cotidiano das pessoas para facilitar o desenvolvimento da sociedade. Mais especificamente, a internet e as redes sociais, que ganharam um espaço de destaque nesse novo cenário, na tentativa de promover a inclusão digital, assim como a interação e comunicação eficazes e eficientemente , por isso se justifica a escolha da temática.

A maneira como a sociedade utiliza a tecnologia varia, e as ferramentas tecnológicas disponíveis exige por parte dos cidadãos, um aprendizado acerca de comportamentos e raciocínios específicos deste mundo globalizado e tecnológico, e isto facilita a leitura e a interação com textos, formando assim uma nova forma de pensar, comunicar-se e criar.

Essas novas formas de pensar compreendem-se como letramento e letramento digital. Pode-se dizer que o letramento é uma prática cultural, social e historicamente estabelecida, que permite ao individuo apoderar-se de suas

vantagens e desenvolver suas habilidades intelectuais. E no caso do desenvolvimento tecnológico globalizado posto em questão, discorrerei sobre o Letramento Digital.

O Letramento Digital permite a leitura de um texto não linear ou de informações tais como páginas, imagens, animações, em telas eletrônicas, concedendo à pessoa, o desenvolvimento de capacidades que o ajude a interagir e comunicar-se eficientemente em ambientes digitais.

É partindo deste pressuposto, de que o Letramento Digital, é inalteravelmente ligado ao mundo globalizado, dado que essa alfabetização, do tipo digital, amplia as possibilidades de modificar as formas de ler e escrever, que este artigo aborda este tema sobre o letramento inserido na cultura digital.

Foi com a intenção de conhecer as menções bibliográficas sobre o tema, e assim esclarecer a noção de Letramento Digital, que este estudo bibliográfico se desenvolveu, baseando a pesquisa na leitura de diversos conceitos acerca do tema.

### **LETRAMENTO: aspectos conceituais**

Segundo o dicionário de Inglês online Michaelis, a palavra “letramento” é a versão para o português da palavra da língua inglesa “*literacy*”. Magda Soares (2009) relata que a palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra), com sufixo-cy, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser [...]. “Ou seja: *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever” (SOARES, 2009. p. 17).

Ao utilizar a palavra “letramento” busca-se nomear uma nova ideia, um novo fato, levando em consideração a função social da escrita. Segundo Kleiman (1995), o letramento é um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos.

Barton e Hamilton (*apud* MARCUSCHI, 2003) indicam que eventos de letramento são em geral atividades que têm textos escritos envolvidos, seja para serem lidos ou para se falar sobre eles. Uma carta pessoal, por exemplo, é um evento de letramento.

Letramento é algo bem distinto do conceito de alfabetização, uma vez que a alfabetização significa aprender a tecnologia de leitura e escrita, aquela em que o aprendiz domina as habilidades básicas ou iniciais para ler ou escrever, enquanto o letramento é a forma com que a pessoa faz uso de leitura e da escritura em seu cotidiano. O alfabetizado seria aquele sujeito que adquire a tecnologia escrita, sabe decodificar os sinais gráficos do seu idioma, mas ainda não possui plenitude de suas habilidades de leitura e escrita, para assim poder ser denominado como um indivíduo letrado. (KLEIMAN, 1995; SOARES, 1998).

Porém observa-se que não se pode dissociar a alfabetização do letramento, uma vez que não se é possível letrar digitalmente sem ser alfabetizado. Segundo Magda Soares (2005) em seu livro *Letramento: um tema em 3 gêneros*, os dois processos precisam ocorrer simultaneamente e “apesar das distinções, há uma inadequada fusão dos dois processos com a prevalência do conceito de letramento”.

Para Kenski (2007) concorda que a educação e tecnologia possuem relações indissociáveis, pois para que se possa aprender e saber mais, se precisa da educação, e esta proporciona conhecer mais as tecnologias. Para Soares (2005, p.16) a educação e a tecnologia têm separadamente suas especificidades:

[...] tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, a natureza de cada uma delas demanda uma metodologia diferente, de modo que a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias, algumas caracterizadas por ensino direto, explícito e sistemático – particularmente a alfabetização, em suas diferentes facetas – outras caracterizadas por ensino incidental, indireto e subordinado a possibilidades e motivações das crianças [...].

Pode-se dizer que o letramento é uma prática cultural, sócio e historicamente estabelecida que permite o indivíduo apoderar-se de suas vantagens e desenvolver suas habilidades intelectuais (BARTON, 1998), uma vez que busca a eliminação da alfabetização mecânica, já protestada por Paulo Freire em 1975, em seu livro *Educação como prática da liberdade*.

Assim, ao associar educação com tecnologia temos o desenvolvimento de um tipo de letramento, o Letramento Digital. Este permite aos cidadãos tanto o uso de informações para apropriação de saberes, quanto para o convívio social de forma crítica e autônoma. É em tese a alfabetização digital, onde há possibilidade do

desenvolvimento de habilidade de codificar e decodificar o sistema operacional das tecnologias.

Estamos preparados para abordar neste artigo, o processo de letramento digital, uma vez que este é o século do conhecimento, e devido a isso se observa uma enorme quantidade de dados surgindo diariamente via internet.

É buscando conhecer este tipo de letramento que o trabalho irá desenvolver-se baseado na necessidade verificada no cotidiano de que o indivíduo seja letrado digitalmente para estar inserido no mundo contemporâneo, e assim uma nova forma de alfabetização se faz necessária para dar sentido às novas formas de apresentação, a alfabetização digital. (MOREIA, 2012), que implicará na forma que o indivíduo é, como ele pensa, como ele comunica-se, como aprende e como relaciona-se com o meio digital ao qual esta inserido.

### **LETRAMENTO DIGITAL: interação e comunicação eficazes e eficientes**

Soares (2002), concebe o letramento como “[...] o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita.”

Diante disso, pressupõe-se que as modalidades das tecnologias, como as redes sociais, e-mail, watzap, facebook, entre outras, consideradas veículos das práticas sociais de leitura e de escrita, influenciam, categoricamente, na construção, desconstrução, organização e reorganização dos papéis dos sujeitos frente ao seu tempo.

As modificações ocorridas no ato de ler e escrever em virtude da revolução das tecnologias virtuais foi observado por Ferreira em 2001, e nota-se que essas modificações continuaram acontecendo e instigando o indivíduo a buscar melhores e mais qualificadas formas de se alfabetizar digitalmente, e assim incluir-se socialmente.

A alfabetização digital permite a leitura de um texto não linear ou de informações tais como páginas, imagens, animações, em telas eletrônicas, concedendo á pessoa, o desenvolvimento de capacidades que o ajude a interagir e comunicar-se eficientemente em ambientes digitais. Este tipo de alfabetização digital é denominado Letramento Digital.

Neste modelo de inclusão social através de letramento digital, os indivíduos devem ter habilidades para manusear as novas TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação para produzir e reproduzir condições de acessar as tecnologias com uma visão crítica, além de produzir conhecimento para a rede mundial de computadores.

O Letramento Digital, para Moreia (2012), é uma forma de se ter acesso à informação e sua subsequente utilização no cotidiano. Ou seja, é desenvolver as habilidades e competências de leitura e escrita em novos suportes tecnológicos. Assim sendo, o letramento digital refere-se à apropriação de uma tecnologia quanto ao exercício efetivo das práticas de escrita que circulam no ciberespaço (VELLOSO, 2010).

E para ter conhecimento sobre o uso do teclado do computador, por exemplo, com base alfabética requer que o usuário seja alfabetizado e para usufruir plenamente de todos os recursos possibilitados pelos computadores requer que seja também minimamente letrado para estes domínios. (SAITO & SOUZA, 2011). Ressaltando o que afirma Paul Gilster (*apud* BAWDEN, 2008, p.18) ao dizer que esse letramento tem mais relação com “manejar ideias, não os comandos do teclado do computador”. Buzato (2003, p.3) elucida o letramento digital como: “Um conjunto de conhecimentos que permite às pessoas participarem nas práticas letradas mediadas por computadores e outros dispositivos eletrônicos do mundo contemporâneo”.

Barton (1998, p.9) acredita que existam diversas formas de letrar e defende que:

O letramento não é o mesmo em todos os contextos; ao contrário, há diferentes letramentos. A noção de diferentes letramentos tem vários sentidos: por exemplo, práticas que envolvem variadas mídias e sistemas simbólicos, tais como filmes e computadores (letramento fílmico; letramento computacional).

Para Souza (2007) o letramento digital apresenta distintas definições e enquadra o letramento digital em duas definições: as restritas, que não leva em conta o contexto sócio cultural, histórico e político, demonstrado ser de uso meramente instrumental; e as ampla, definidas pelo próprio autor “como uma

complexa série de valores, práticas e habilidades situadas social e culturalmente dentro de um contexto de ambientes eletrônicos, que incluem leitura, escrita e comunicação.” (SOUZA, 2007, p.59)

Outros autores conceituam o Letramento Digital baseados na premissa de que ele permite uma construção histórica, social e cultural. Dentre eles, Souza (2007, 2007, p.59) destaca Selfe, que considera o letramento digital como “uma complexa série de valores, práticas e habilidades situados social e culturalmente envolvidos em operar linguisticamente dentro de um contexto de ambientes eletrônicos, que incluem leitura, escrita e comunicação”

O letramento digital é uma prática de leitura e escrita diferente das formas tradicionais, uma vez que o letramento digital altera o modo de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não verbais. Gilster (1997, p.1) completa a definição de letramento digital como “habilidade de entender e usar a informação em formatos múltiplos de uma vasta gama de fontes quando esta é apresentada via computadores.”.

Este autor sugere ainda que existam quatro competências básicas para aquisição benéfica do letramento digital: a avaliação crítica de conteúdo; leitura utilizando o modo não linear ou hipertextual; aprender como associar as informações dessas diferentes fontes e desenvolver habilidades de busca para lidar com a biblioteca virtual. Assim, em resumo, pode-se dizer que os pressupostos essenciais à leitura digital são a pesquisa na internet, o hipertexto, a navegação e a montagem, e o conhecimento e avaliação de conteúdo.

O Letramento Digital inclui em sua prática o uso de teclados, interfaces gráficas e programas de computador, mesclando quando necessários palavras e elementos de uso nos computadores, tudo isso mostrando afinidade com as normas que regem a comunicação entre pessoas através dos computadores (CARMO, 2003).

Soares (2002), em seu artigo “*Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Cibercultura*” publicado na Revista Educação e Sociedade aponta as diferenças entre o texto no papel e o texto na tela, como por exemplo, a consideração de que a leitura do texto no papel é linear e sequencial, enquanto o texto na tela é

caracterizado como um hipertexto. Soares (2002, p.151) ainda instrui acerca do letramento digital, o definindo como um:

Certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, com diferentes estados ou condições – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e escrita no papel.

Autores como Magda Soares (2002) resguardam a ideia que o letramento digital e sua definição se enquadram de acordo com as definições ampliadas de Souza (2007) já citadas nesse texto. A autora acredita que a palavra deve ser pluralizada, pois diferentes tecnologias de escrita criam diferentes tipos de letramento. Seguindo esta linha de pensamento de Soares (2002) e Souza (2007), Buzato (2006, p.16) descreve:

Letramentos Digitais (LDs) são conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam e apropriam mútua e continuamente, por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais, geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação medida eletronicamente.

Freitas (2010, p.39-340) defendendo as teorias de Soares (2002) e Buzato (2006) clarifica em seu artigo intitulado *“Letramento Digital e Formação dos Professores”* o letramento digital como sendo:

O conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes e apresentada por meio de computador – internet, sendo capaz de atingir seus objetivos, muitas vezes compartilhados social e culturalmente.

O letramento digital deve interagir com as práticas sociais de leitura e escrita. Deve-se saber pesquisar, solucionar, utilizar diferentes ferramentas disponíveis para cumprir os propósitos variados e assim, permitir aprender, construir, transformar e compartilhar o conhecimento sempre utilizando os recursos da Web. Ou seja, segundo Buzato (2001) é incluir conhecimentos e habilidades necessárias para influenciar uma era eletrônica.

Este mesmo autor em 2006 descreveu que existem três tipos de estágios do Letramento Digital: o iletrado eletrônico, que é incapaz de atribuir qualquer sentido á



uma palavra qualquer no computador; o semi letrado, que conhece o básico e é capaz de identificar boa parte das teclas, palavras entre outras e o Letrado, que dispõe além do conhecimento das propriedades de texto, também as regras e convenções do mundo digital.

Atualmente, no Brasil esta em execução um programa educacional que tem por objetivo promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica. O Programa de Informática o PROINFO. Este programa surgiu num determinado contexto social onde se buscava o uso pedagógico de novas Tecnologias de Informação e Comunicação [TIC] e com isso desenvolver o letramento digital, visando atender objetivos de informática educativa e foi, ele próprio, modificado diante dos significativos avanços das novas TIC na sociedade. Criado em 1997, pelo Ministério da Educação, o programa foi reformulado em 2007, dentro do Plano de Desenvolvimento da Educação [PDE], do Governo Federal. Funciona de forma descentralizada, por meio das coordenações estaduais do PROINFO e dos Núcleos de Tecnologia Educacional [NTE] nos municípios atendidos. (MEC, 2015)

Portanto se pode concluir que o letramento digital é “o fruto de uma ação social coletiva que gerou apropriações, amalgamamentos e sínteses entre gêneros, linguagens e tecnologias até então vistas como coisas separadas” (BUZATO, 2006, p.9). Ser letrado digitalmente é praticar as tecnologias digitais, respondendo ativa e criticamente os seus diferentes propósitos, em diferentes contextos.

## **CONCLUSÃO**

É um fato já conhecido pela sociedade contemporânea que a tecnologia é integrante essencial no processo de desenvolvimento social, cultural e profissional dos indivíduos.

O uso da tecnologia favorece a interação virtual social através do uso de novas tecnologias de informação e comunicação e pela aquisição e domínio dos vários gêneros digitais, fazendo com que os indivíduos desenvolvam a sua capacidade crítico e analítico, através de vários modelos de inclusão digital. E o principal deles, tratado neste artigo, é Letramento Digital.

Para ser considerado um indivíduo letrado digitalmente, é necessário que o mesmo não possua apenas o domínio formal da língua escrita e falada, ou seja, é necessário que ele seja além de alfabetizado, possua ainda o domínio social do letramento dentro de um contexto tecnológico.

Concluimos assim que o Letramento Digital é uma nova forma de aprendizagem voltada para as tecnologias digitais onde o indivíduo deve saber pesquisar, solucionar, utilizar diferentes ferramentas disponíveis para cumprir os propósitos variados e assim, permitir aprender, construir, transformar e compartilhar o conhecimento sempre utilizando os recursos da Web, e assim se considerar inserido dentro da nova era tecnologia contemporânea de um mundo globalizado digitalmente.

## REFERÊNCIAS

BARTON, D & HAMILTON, M. **Local Literacies**: reading and writing in one community. London, Routledge. 1998. Disponível em:  
<<http://revistas.rcaap.pt/rpe/article/download/3037/2454>> Acesso em: 18 jun. 2015.

BAWDEN, David. "Origins and Concepts of Digital Literacy". In: LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele (Ed.). **Digital literacies**: concepts, policies and practices. New York: Peter Lang, 2008, p. 17-32.

BUZATO, M. E. K. **Letramentos digitais e formação de professores**. São Paulo: Portal Educarede. 2006. Disponível em:<  
[http://www.educarede.org.br/educa/img\\_conteudo/marcelobuzato.pdf](http://www.educarede.org.br/educa/img_conteudo/marcelobuzato.pdf)> Acesso em: 18 mai. 2015.

\_\_\_\_\_, **O letramento eletrônico e o uso do computador no ensino de língua estrangeira**: contribuições para a formação de professores. Dissertação de mestrado, IEL, Unicamp, 2001.

\_\_\_\_\_. **Letramento digital abre portas para o conhecimento**. Educa Rede, 11 mar. 2003.

FERREIRO, Emilia. Computador muda práticas de leitura e escrita. In.: **Revista de Educação e Informática-Acesso**, São Paulo, n. 15, p. 23-35, 2001.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n.03, p.335-352. dez. 2010. Disponível em:<  
<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a17>> Acesso em: 17 jun. 2015.

GILSTER, P. **Digital literacy**. New York: John Wiley & Sons, Inc., 1997.

CARMO, Josué Geraldo Botura do. **O letramento digital e a inclusão social**.

Fevereiro/ 2003. Disponível em:

<<http://www.educacaoliteratura.com/index%2092.htm>> Acesso em: 17 mai. 2015.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

MOREIRA, Carla. **Letramento digital: do conceito à prática**. Anais do SIELP.

Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. ISSN 2237-8758. Disponível em: <

[http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume_2_artigo_051.pdf)

[content/uploads/2014/06/volume\\_2\\_artigo\\_051.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume_2_artigo_051.pdf)> Acesso em: 17 jun.2015.

MICHAELIS. **Dicionário de Inglês online**. Disponível em:

<http://michaelis.uol.com.br/moderno/ingles/> Acesso em: 20 jun. 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **ProInfo**: apresentação. 2015. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=462> Acesso em: 21 jun. 2015.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, Minas Gerais: Autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_, **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2005.

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

\_\_\_\_\_, Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. In.: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81 p. 143-160, dez. 2002.

SAITO, Fabiano Santos; SOUZA, Patrícia Nora de. (Multi)letramento(s) digital(is): por uma revisão de literatura crítica. In.: **Revista Linguagens e Diálogos**, v.2, n1, p. 109-143, 2011.

SOUZA, Valeska Virgínia Soares. Letramento digital e formação de professores. In.: **Revista Língua Escrita**, Belo Horizonte:, n. 2, p. 55-69, dez. 2007.

VELLOSO, Maria Jacy Maia. **Letramento digital na escola: um estudo sobre a apropriação das interfaces da web 2.0**. Dissertação apresentada ao Programa de Pósgraduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. 2010.

Disponível em:<

[http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao\\_VellosoMJ\\_1.pdf](http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_VellosoMJ_1.pdf)> Acesso em: 18 mai. 2015.

## ARTIGO 29

### JOANA: uma viagem em busca de si mesma

ALVES, Maria Janeilma de Brito<sup>1</sup>

#### RESUMO

Este trabalho objetiva realizar um estudo acerca da construção da personagem feminina, Joana na obra *Perto do coração selvagem*, de Clarice Lispector, que se constitui como pressuposto teórico e crítico que embasam a pesquisa. Observa-se que a construção da personagem Joana é feita desde a infância até a vida adulta por meio de uma fusão temporal entre passado e presente; portanto, nesta obra se conhece a infância de Joana que é povoada por fantasias, mudanças, bem como a sua ida para o internato, a inadaptabilidade aos lugares, a descoberta da puberdade e o casamento com Otávio. Todos esses acontecimentos passam pela vida da protagonista, mas em primeiro plano está a busca pela essência de si mesma. Em consequência disso, a mesma analisa inquietamente, instante por instante, e entrega-se àquilo que não compreende, sem receio de romper com tudo o que aprendeu, inaugurando-se numa nova vida. Toda a trajetória de Joana a encaminha rumo à busca pelo seu lugar no mundo.

**Palavras-chave:** Clarice Lispector. Construção da personagem. Epifania.

#### ABSTRACT

This study aims to conduct a study on the construction of the female character, Joan's work *Near the wild heart* of Clarice Lispector, which is as a theoretical assumption and critical underpinning research. It is observed that the construction of the character Joan is made from childhood to adulthood through a temporal fusion between past and present; Therefore, this work is known Joan of childhood that is populated by fantasies, changes, and their way to boarding the inadaptability to places, the discovery of puberty and marriage with Octavius. All of these events go through life of the protagonist, but in the foreground is the search for the essence of itself. As a result, it looks restlessly, moment by moment, and delivery is what we do not understand, without fear of breaking with everything you have learned, is ushering in a new life. The entire trajectory of Joan forwards towards the search for his place in the world.

**Keywords:** Clarice Lispector. Construction of the character. Epiphany.

## 1 INTRODUÇÃO

---

<sup>1</sup> Estudante egressa do Curso de Licenciatura Plena em Letras das FIP. Endereço Eletrônico: [janeilma\\_sousa@hotmail.com](mailto:janeilma_sousa@hotmail.com)

O presente trabalho pretende realizar um estudo acerca da personagem Joana, protagonista do romance *Perto do coração selvagem* (1998), de Clarice Lispector, apresentando os elementos da narrativa, dando ênfase ao tempo psicológico e analisando os comportamentos, ações e discursos dessa personagem. Diante de uma escrita aparentemente confusa e complexa, a obra em estudo, se coloca frente aos pensamentos fragmentados da personagem principal.

Chama a atenção o fato de Clarice Lispector ter escrito seu primeiro livro *Perto do coração selvagem* aos 20 anos de idade. Através de leituras dessa e de outras obras, construiu-se uma admiração pela obra da autora, sobretudo, pelo modo como escreve e como cria uma ampla recorrência de personagens femininas, inquietas e insatisfeitas com as imposições sociais, e que buscam na identidade o seu lugar no mundo. Joana, por exemplo, é uma personagem que tem opinião própria e que foge completamente das amarras que, muitas vezes, os “outros” querem lhe impor.

O que se nota em Joana é que a mesma tem o seu jeito próprio de pulsar, agir, suas vontades e um desejo insano de viver intensamente o que deseja encontrar, está além da existência humana, pois Joana busca por sua existência, isto é, o seu significado interior e inesgotável.

Para a elaboração deste artigo, foi feito um percurso metodológico que contemplou várias etapas. Inicialmente, foram feitas leituras e releituras da obra em estudo, no intuito de coletar dados para análise, sobretudo, no que se refere à construção da personagem principal - Joana. Em seguida, foi-se em busca da fortuna crítica de Clarice Lispector e também da Teoria da narrativa a fim de subsídios teóricos e críticos que fundamentasse a pesquisa. Por fim, se partiu para a produção, com o propósito de que fique exposto o trabalho analítico em consonância com a pesquisa bibliográfica de caráter teórico-crítico.

Os pressupostos teóricos, no que se referem ao contexto histórico do Modernismo e se constitui aqui da análise da obra de Clarice Lispector.

---

## 2 A CONSTRUÇÃO DA PERSONAGEM JOANA

A personagem protagonista do romance *Perto do coração selvagem* (1998), de Clarice Lispector, Joana, é uma mulher questionadora, inquieta, que não se enquadra no tradicional destino programado para a maioria das pessoas do sexo feminino, pois busca pelo seu autoconhecimento, através do corpo e dos sentidos.

Nota-se ao longo do romance que não existe quase nenhuma descrição física da personagem, e sim psicológica, descrições essas riquíssimas no que se referem aos sentimentos e sensações da protagonista, sejam elas boas ou ruins, a exemplo dos anseios, inquietações, indagações, frustrações, decepções, alegrias e lembranças. Essas manifestações psicológicas podem ser percebidas ao longo de todo o romance e também do percurso de Joana desde a sua infância até mesmo na fase adulta.

## 2.1 JOANA: uma infância povoada de fantasias

Joana procura-se sempre, na infância e na vida adulta o pouco tempo que vivera com o pai é perceptível que era uma menina sonhadora, sensível, medrosa. Tinha dó das galinhas, temia dormir sozinha. Também era provocadora, pois questionava os adultos inconscientemente com suas perguntas e suas indagações.

A tentativa de inibições acerca dos desejos de Joana também pode ser percebida dentro do ambiente escolar. Quando a professora pediu para escrever em resumo um texto, cujo tema fosse o seguinte: “-E daí em diante ele e toda a sua família foram felizes” (LISPECTOR, 1998, p.29); o que era para ser uma tarefa relativamente fácil e rotineira de escola tornou-se uma acareação entre os valores morais da professora através de uma indagação ousada de Joana:

“- O que é que se consegue quando se fica feliz? Sua voz era uma seta clara e fina. A professora olhou para Joana.  
- Repita a pergunta...?  
Silêncio. A professora sorriu arrumando os livros  
.- Pergunte de novo, Joana, eu é que não ouvi  
.- Queria saber: depois que se é feliz o que acontece? O que vem depois? –  
Repetiu a menina com obstinação.  
A mulher encarava surpresa.– Que ideia! Acho que não sei o que você quer dizer, que ideia!  
Faça a mesma pergunta com outras palavras...  
– Ser feliz é para se conseguir o quê?”(LISPECTOR, 1998, p.30)

Joana, mesmo sendo uma menina, fez uma pergunta à professora que não soube responder, ficando surpresa com o nível do questionamento feito pela protagonista, que recusa a forma social rumo a um destino predestinado.

Nota-se ainda que a personagem principal não anseia pela felicidade, que esta não é uma meta na vida dela, pelo menos não no seu sentido tradicional, isto é prazer duradouro e ausência de sofrimento. A protagonista dessa forma também eclodirá com todo e qualquer obstáculo, no que se refere à busca pela sua realização individual em busca do seu autoconhecimento,

Joana uma criança, órfã de mãe, pois esta morrerá quando ela era muito pequena e só a conhecia pelas descrições feitas por seu pai, que também convivera por pouco tempo, ele, por sua vez, aparentemente era um homem muito ocupado, sem tempo para a filha pequena, em que percebe nesse trecho:

- [...]  
- Papai, que é que eu faço?  
- Vá estudar.  
- Já estudei.  
- Vá brincar.  
- Já brinquei.  
- Então não amole.  
[...]  
- Papai, que é que eu faço?  
- Eu já lhe disse: vá brincar e me deixe!  
- Mas eu já brinquei juro.  
Papai riu:  
- Mas brincar não termina...  
- Termina sim.  
- Invente outro brinquedo.  
- Não quero brincar nem estudar.  
- Quer fazer o quê então?  
Joana meditou:  
- Nada do que sei...  
- Quer voar? Pergunta o pai distraído.  
- Não, responde Joana. --- Pausa. --- Que é que eu faço?  
Papai trovejava dessa vez:  
- Bata com a cabeça na parede! (LISPECTOR, 1998, p.16-17)

Nesse trecho é perceptível que o pai de Joana não tem paciência com a filha e muito menos jeito com criança, visto que a responde com ignorância, que não entende o mundo infantil em que a protagonista está inserida.

Após a morte do pai ainda muito pequena, Joana foi morar com a tia paterna em que encontrou severidade e incompreensão. Logo nos primeiros dias de



convívio, o regime severo, na casa da tia se revela hipócrita, despertando-lhe uma visão repugnante daquilo que a esperaria no futuro; tanto a tia, quanto Alberto, seu esposo “fingiam” condoer-se da sua infelicidade. A relação entre a tia e a sobrinha é complicada, tensa, na medida do possível aceitável, embora a presença da menina a sufocasse.

O estilo irreverente e introspectivo de Joana, alternado entre os episódios ora da infância ora da vida adulta, fez com que a moral não fosse só discutida, mas também violada, pois a protagonista não hesitou em furtrar um livro apenas porque quis como se pode perceber nesse trecho, onde afirma o ato ilícito, o que deixou sua tia chocada, abismada com a situação e desconfiada dos reais princípios adquiridos pela sobrinha. A menina ainda confessa o ato, embora aos olhos de Joana isso parecesse algo mais normal. Como se pode perceber nesse trecho: “- Sim, roubei porque quis. Só roubarei quando quiser. Não faz mal nenhum” (LISPECTOR, 1998, p.50).

Na verdade o que mais incomodara a tia de Joana não foi o roubo em si, mas a afirmação dela em dizer que “pode tudo”. É o que mostra nesse trecho:

A mulher olhou-a desamparada:

-Minha filha, você é quase uma moçinha, pouco falta para se gente... Daqui a dias terá que abaixar o vestido... Eu lhe imploro: prometa que não faz mais isso, prometa, prometa em nome do pai.

Joana olhou-a com curiosidade:

-Mas se eu estou dizendo que posso tudo, que... Eram inúteis as explicações. Sim, prometo. Em nome do meu pai. (LISPECTOR, 1998, p.50)

Essa passagem do romance mostra que Joana esclarece a atitude dela para com o mundo. A protagonista desafia os padrões do patriarcalismo. Tem, pois, consciência da liberdade e do poder que habita dentro de si mesma, o que a impede de seguir os padrões impostos por dessa sociedade.

Nesse contexto, a tia da protagonista, que se enquadra perfeitamente no perfil feminino, em que a maioria das mulheres age de forma machista e preconceituosa.

Para ela, a mulher deveria ser criada com o propósito de se casar e ser uma dona de casa, assim como foi com a sua filha, Armanda, mencionada no romance, gostaria que Joana tivesse essa mesma educação.

Em contra resposta ao furto cometido pela sobrinha, à tia decide então mandar Joana para um internato. Para isso pede ao esposo, Alberto que encaminhe a protagonista para lá:

-Sim, disse o tio devagar, o regime severo de um internato poderia amansá-la. Padre Felício tem razão. Acho que se meu irmão fosse vivo não hesitaria em matricular Joana num internato, depois de vê-la roubar... Logo esse pecado, um dos que mais ofendem a Deus... No fundo é isso o que me dói um pouco: o pai, inteligente como era não se incomodaria de mandar Joana até mesmo para um reformatório... Tenho pena de Joana, coitada. Você sabe, nós nunca teríamos internado Armanda, mesmo que ela roubasse a livraria inteira. (LISPECTOR, 1998, p.50-51)

Nesse lugar Joana conhece a figura de um professor e atravessa à difícil e gloriosa descoberta da puberdade, este por sua vez torna-se também a sua maior decepção. A inadaptabilidade e o desconhecimento de si mesma faziam parte do processo de descobrir-se, encontrar a razão de ser de sua existência.

Joana questiona-se acerca dos valores morais presentes na sociedade da década de 1940. Agora perscrutada sobre o que é “Bom ou Mau”, a resposta dada por ela é espantosa e/ou surpreendente

-Bom é viver..., balbuciou ela. Mau é...  
- É?...  
- Mau é não viver...  
- Morrer? Indagou ele.  
- Não, não... – gemeu ela.  
- O quê, então? Diga.  
- Mau é não viver, só isso. Morrer já é outra coisa. Morrer é diferente do bom e do mau. (LISPECTOR, 1998, p. 53)

Ainda criança, Joana conviveu com a ideia de que sempre daria para o mal, pois era o que ouvia quando morava na casa dos seus tios, até a alcunha de víbora, símbolo do mal, Joana recebeu como se pode perceber nesse trecho do romance:

[...] É uma víbora. É uma víbora fria, Alberto, nela não há amor, nem gratidão. Inútil gostar dela, inútil fazer-lhe bem. Eu sinto que essa menina é capaz de matar uma pessoa...  
Não diga isso! - exclamou o tio assustado. Se o pai de Joana tivesse sido outro, se levantaria agora do túmulo!  
- Me perdoe, fico tonta, é ela ainda quem me faz dizer essas heresias... É um bicho estranho, Alberto, sem amigos e sem Deus- que me perdoe! (LISPECTOR, 1998, p.51).

Para a tia de Joana, desde o dia em que furtou um livro era como se a sobrinha fosse um ser sem coração, sem sentimentos, uma pessoa fria, um bicho estranho uma pessoa capaz de tudo até mesmo de matar. A única certeza de Joana é que daria para o mal:

O que seria então aquela sensação de força contida, pronta para rebentar em violência, aquela sede em empregá-la de olhos fechados, inteira com a segurança irrefletida de uma fera? Não era no mal apenas que alguém podia respirar sem medo, aceitando o ar e os pulmões? Nem o prazer me daria tanto prazer quanto o mal, pensava ela surpreendida. Sentia dentro de si um animal perfeito, cheio de inseqüências, de egoísmo e vitalidade (LISPECTOR, 1998, p.18).

É difícil acreditar que uma criança seja má, muito pelo contrário, no entanto nesse trecho se percebe que a protagonista tem essa constatação de que sempre daria para o mal.

## **2.2 JOANA: uma viagem em busca de si mesma**

Metafórica e epifanicamente, a protagonista emerge da infância à vida adulta, por meio da água, numa banheira:

A água cega e surda, mas alegremente não muda brilhando e borbulhando de encontro ao esmalte claro da banheira. O quarto abafado de vapores mornos, os espelhos embaçados, o reflexo do corpo já nu de uma jovem nos mosaicos úmidos das paredes. A moça ri mansamente de alegria de corpo. Suas pernas delgadas, lisas, os seios pequenos brotaram da água. Ela mal se conhece, nem cresceu de todo, apenas emergiu da infância. Estende uma perna, olha o pé de longe, move-a terna, lentamente como a uma asa. (LISPECTOR, 1998, p. 64-65)

Cada período da vida de Joana é como se fosse único, pois é como se não houvesse distinções entre a fase da infância e a da vida adulta, isto é, da maturidade. A protagonista procura descobrir seu corpo, assim como quem realmente é, mas afinal quem é Joana? E a resposta vem logo em seguida como se pode perceber nesse trecho:

[...] A única verdade é que vivo. Sinceramente eu vivo. Quem sou? Bem, isso já é demais. [...] Sinto quem sou e a impressão está alojada na parte mais alta do cérebro, nos lábios – na língua principalmente -, na superfície dos braços e também correndo dentro, bem dentro do meu corpo, mas onde, onde mesmo, eu não sei dizer (LISPECTOR, 1998, p.21).

O encontro de Joana com a imagem refletida no espelho causa na protagonista surpresa e estranhamento, no que se refere ao corpo repleto de sensações, sem limites.

Quando me surpreendo ao fundo do espelho assusto-me. Mal posso acreditar que tenho limites, que sou recortada e definida. Sinto-me espalhada no ar, pensando dentro das criaturas, vivendo nas coisas além de mim mesma. Quando me surpreendo ao espelho não me assusto porque me ache feia ou bonita. É que me descubro de outra qualidade. Depois de não me ver há muito quase esqueço que sou humana, esqueço meu passado e sou com a mesma libertação de fim e de consciência quanto uma coisa apenas viva (LISPECTOR, 1998, p.68).

A personagem descobre seu próprio corpo e esse corpo vem percorrido por sensações, sem limites ou contornos. Joana quando refletindo acerca da infância diz que “Não é saudade, porque eu tenho agora minha infância mais do que enquanto ela decorria [...]” (LISPECTOR, 1998, p.48).

Nota-se que para a protagonista, a infância não é apenas uma lembrança, pois esta fase apresenta-se também na forma presente. Desvinculada do orfanato, Joana, adulta, conhece Otávio com quem se casa posteriormente, este por sua vez mantém um caso amoroso com Lídia, sua ex-noiva.

A relação entre Joana e Otávio é complicada, pois percebe que não conhece bem seu esposo, que ele não a conhece também e que ela mesma não se conhece. Repassa o seu passado e o seu presente com alternância de episódios do acaso.

Outra característica de Joana é que é avessa ao casamento, no entanto se casa, mas para ela é como se não estivesse casada e que faz isso apenas pelo momento, pois como mostra esse trecho, para ela com o casamento nem ter solidão seria mais possível, pois a seu ver sempre haveria alguém ao seu lado. A protagonista caturra agora acerca da sua condição enquanto mulher casada:

[...] Julgava mais ou menos isso: o casamento é o fim, depois de me casar nada mais poderá me acontecer. Imagine: ter sempre uma pessoa ao lado, não conhecer a solidão. – Meu Deus! – não estar consigo mesma nunca, nunca. E ser uma mulher casada, quer dizer, uma pessoa com destino traçado. Daí em diante é só esperar pela morte. Eu pensava: nem a liberdade de ser infeliz se conservava porque se arrasta consigo outra pessoa (LISPECTOR, 1998, p.148-149).

Percebe-se então, que Joana tem uma visão pessimista acerca do casamento, afirma que este é o fim, que após o matrimônio não teria mais vida, visto

que a mulher depois de casada acaba assumindo um caminho planejado, nem a solidão teria o prazer em conhecê-la, tampouco a liberdade de ser infeliz, pois afinal a vida conjugal seria a dois, então não viveria e depois do casamento o que lhe restava era a morte.

A identidade feminina em busca da apropriação de si mesma torna-se o ponto interessante desta obra. A protagonista agora adulta torna-se um ser constantemente conflituoso. Como podemos perceber nesse trecho do capítulo “O casamento”

A culpa era dele, pensou friamente, à espreita de nova onda de raiva. A culpa era dele. Sua presença, e mais que sua presença: saber que ele existia, deixavam-na sem liberdade. Só raras vezes agora, numa rápida fugida, conseguia sentir. Isso a culpa era dele. [...] Ele roubava-lhe tudo, tudo [...]. (LISPECTOR, 1998, p.108)

Percebe-se nessa passagem que a protagonista mais uma vez sente-se presa ao casamento é como se Otávio roubasse tudo à sua vida, sua identidade e sua existência no mundo.

Outro aspecto marcante da construção da personalidade de Joana é o silêncio, este pode ser compreendido como uma espécie de tempo que a personagem ganha, possibilitando a mesma a adquirir novas opiniões, no que se diz respeito à vida. Às vezes o silêncio também a ajudava a se defender de uma sociedade que não legitima suas práticas sociais.

Ao se encontrar com Lídia, a ex-noiva e atual amante de Otávio, novamente a certeza de que a protagonista daria para o mal é enfatizada ao conversarem acerca do filho que Lídia estava esperando, cujo pai era Otávio, a protagonista a indaga afirmando que esta não sabe o que é maldade, pois esperava de Joana grandes bondades, como por exemplo, ceder Otávio para que pudessem criar o filho juntos, como se pode perceber nesse trecho do romance:

[...] É claro que você não pode saber o que é maldade. Então vai ter um filho [...], continuou. Quer Otávio, o pai. É compreensível. Por que não trabalha para sustentar o guri? Certamente você estava esperando de mim grandes bondades, apesar do que disse agora sobre minha maldade. Mas a bondade me dá realmente ânsias de vomitar [...] (LISPECTOR, 1998, p. 146).

Fica evidente a revelação da ausência de sentimentos por parte de Joana para com o marido. Percebe-se também a frieza da protagonista diante da situação, pois descobriu que tinha sido traída, que a amante de Otávio estava grávida e mesmo diante de tal situação reage normalmente, sem escândalos ou coisa do tipo.

A água é como uma espécie de refúgio para Joana tanto quanto menina como mulher. Quando criança, a protagonista busca o mar a fim de se aliviar da perda e da dor que sentia após a morte de seu pai, no entanto a mesma afirma que não está abatida de chorar, pois tinha consciência de que o pai havia partido, a sua tristeza era mais relacionada ao cansaço que sentia em meio a toda a viagem feita até a casa da tia e de toda aquela recepção nada agradável. A protagonista também procurava o mar a fim de fugir da tia, Joana-menina diante do mar:

[...] a paz que vinha do corpo deitado do mar, do ventre profundo do mar, do gato endurecido sobre a calçada. "[...] Mar é paz, é vida, é morte; e a confusão do mar, gato, boi e Joana, parecia-lhe a realidade mesma, a essência de que ' tudo é um'" (LISPECTOR, 1998, p.42-43).

Nesse processo de construção da personagem, no capítulo, "A mulher da voz e Joana" a protagonista conhece uma mulher e desde então é como se a voz dela ficasse sussurrando aos ouvidos da protagonista. A verdade é que a personagem principal buscava nessa "mulher da voz" encontrar a si mesma. Nesse trecho percebe-se essa procura:

Joana não olhou mais atentamente senão quando ouviu sua voz. O tom baixo e curvo, sem vibrações, despertou-a. Fitou a mulher com curiosidade. Deveria ter vivido alguma coisa que Joana ainda não conheceria. Não compreendia aquela entonação, tão longe da vida, tão longe dos dias [...]. Desde aquele dia, Joana sentia as vozes, compreendia-as ou não as compreendia. Provavelmente no fim da vida, a cada timbre ouvido, uma onda de lembranças próprias subiria até sua memória, ela diria: quantas vozes eu tive [...] (LISPECTOR, 1998, p.73-74).

Observa-se que uma mulher qualquer, cuja voz, ficou ressoando aos ouvidos hipersensíveis de Joana, como uma espécie de impacto, a protagonista se questiona acerca da sua qualidade inconsciente e sensorialmente feminina, uma voz inteligente e articulada da personagem principal, obcecada, por sua vez, em exprimir as análises de seu agir.

Nota-se também que Joana teria tido várias vozes as quais ela mesma às vezes compreendeu-as ou não, e cada uma delas carregava consigo uma gama de significados ao longo da sua trajetória na busca pela identidade.

É notório, desse modo que quando se encontra com a mulher da voz, Joana, a protagonista descobre que não analisa, não raciocina e seu passado, presente e futuro é justamente estar viva.

Divorciada de Otávio, Joana passa a se encontrar com um homem, o qual a seguira e ainda nessa busca por encontrar a identidade, a existência de si mesma, abriga-se nesse homem que a mesma não sabe sequer o seu nome. Esse homem, assim como Otávio logo vai embora, e Joana embarca sozinha numa viagem, em busca de que? De si mesma:

[...] Ninguém impedia que ela fizesse exatamente o contrário de qualquer das coisas que fosse fazer: ninguém, nada... não era obrigada a seguir o próprio começo... Doía ou alegrava? No entanto sentia que essa estranha liberdade que fora sua maldição, que nunca ligara nem a si própria, essa liberdade era o que iluminava sua matéria. E sabia que daí vinha sua vida e seus momentos de glória e daí vinha à criação de cada instante futuro (LISPECTOR, 1998, p.196).

Tem-se, agora, no desfecho do romance Joana sozinha, na verdade, sempre esteve sozinha, pois vivia fora de si mesma, mergulhada na solidão. Seu esposo Otávio fora definitivamente para os braços de Lídia, o homem, o qual não sabe sequer o seu nome partira também, e Joana embarca nessa viagem em busca do coração selvagem da vida:

[...] Ela notou que ainda não adormecera, pensou que ainda haveria de estalar em fogo aberto. Que terminaria uma vez a longa gestação da infância e de sua dolorosa imaturidade rebentaria seu próprio ser, enfim livre! Não, não, nenhum Deus, *quero estar só*. E um dia virá, sim, um dia virá em mim a capacidade tão vermelha e afirmativa quanto clara e suave, um dia o que eu fizer será cegamente seguramente inconscientemente, pisado em mim, na minha verdade [...] um dia virá em que todo meu movimento será criação, nascimento, eu romperei todos os nós que existem dentro de mim, provarei a me mesma que nada há a temer, que tudo o que eu for será sempre onde haja uma mulher com meu princípio[...] eu serei forte como a alma de um animal[...] e que tudo venha e caía sobre mim, até a incompreensão de mim mesma[...] (Ibidem, p.201-202).

Nessa citação da obra, percebe-se que Joana não apresenta nenhum tipo de arrependimento por toda a vida que ela levava ou até mesmo pela solidão que



convivia constantemente com ela, pelo contrário, tem consciência de que ali se fechava mais um círculo daquela longa gestação da infância e da sua dolorosa imaturidade, sentia-se livre! Joana, dessa forma, caminha rumo à própria interioridade, em busca do seu lugar no mundo, da existência de si mesma.

Joana embarca numa viagem pelo seu interior, pela sua consciência. A viagem da protagonista pode ser caracterizada pelo desejo de mudança interior, pois esse aspecto indica uma insatisfação, o que implica no desejo e na procura por novas experiências.

No romance, de fato, Joana faz uma viagem ao seu passado, assim como revive a infância, a adolescência, a vida adulta e até mesmo a sua não realização para com o casamento, o que representa a busca de um “eu” a fim de confrontar-se com o outro “eu” que ainda se deseja ser. Com essa viagem Joana parte para um novo destino, um caminho que possa lhe proporcionar novas descobertas acerca de si mesma, do seu próprio coração selvagem, procurando a plenitude do seu ser.

## CONCLUSÃO

Nessa análise da construção da personagem, mostra-se como Joana, no decorrer de toda a narrativa foi em busca de si mesma, da sua identidade, enquanto mulher questionadora, inquieta, que tem sua opinião própria acerca da vida. Acompanhou-se também toda a trajetória de Joana rumo à busca pelo seu lugar no mundo. Analisou-se a protagonista diante da vertente do que era certo ou errado mediante os olhos de uma sociedade, assim como os comportamentos, ações e discursos dessa personagem.

Acredita-se que a história de Joana constitui-se de um grande referencial com bastante relevância no que se refere às relações interpessoais e as expectativas de como vivenciar cada momento da existência de si mesma, assim como as vastas interpretações, reflexões acerca das inquietudes, questionamentos e desejos do universo feminino.

Portanto, percebeu-se diante desses registros, que com uma escrita diferente, Clarice Lispector trouxe com a obra *Perto do coração selvagem* (1998) a personagem Joana, enaltecida e instituída de caracteres contraditórios ao da figura ideal feminina. Na investigação feita em torno da construção dessa personagem observou-se também que Joana se constrói desde a infância, passando por uma conturbada convivência com a tia até uma vida adulta que também vem povoada de insatisfações pessoais. A protagonista, desse modo, vive um constante conflito entre o seu eu interior e a imposição via sociedade e família.

## REFERÊNCIA

LISPECTOR, Clarice. **Perto do coração selvagem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.



## PÔSTER

## PÔSTER 1

### A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ATRAVÉS DE JOGOS DE LINGUAGEM NO ENSINO APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

LIMA, Suely de Sousa.<sup>1</sup>  
PINHEIRO, Marianna Wanderley Dantas.<sup>2</sup>

#### 1 INTRODUÇÃO

A Língua Inglesa já faz parte do atual contexto social e as crianças, desde a Educação Infantil, conhecem os nomes de brinquedos com: Hot Wheels, Hello kit, Bay blade, Barbie, entre outros. Elas são capazes de compreender porque um filme tem legenda, conseguem mexer nos comandos de controle remoto de aparelhos eletrônicos em que a escrita está em inglês, ou seja, elas convivem com o Inglês em seu cotidiano e tais experiências devem ser resgatadas nos primeiros anos da escolaridade.

O desenvolvimento das habilidades de leitura, compreensão auditiva e compreensão oral devem priorizar o tratamento dos conteúdos, devem fazer parte do Currículo do 5º ano do Ensino Fundamental, onde todas as áreas do conhecimento interagem com a Língua Inglesa na proposição de atividades diversificadas. Aliás, o ensino de uma Língua Estrangeira permeia todas as disciplinas escolares.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999) em qualquer etapa da vida de crianças e adolescentes, o lúdico pode estar presente. No ensino de Língua Inglesa, Essas orientações desencadearam a escolha da temática do Projeto, associado ao ensino de línguas.

O processo de construção do conhecimento de LI através de jogos de linguagem mostram os bons resultados e aperfeiçoamento, esse foi o motivo gerador na escolha da temática pesquisada, bem como alguns entraves vivenciados na prática docente. Os objetivos se voltam para o oferecimento do aprendizado da

---

<sup>1</sup> Professora do Curso de Letras das Faculdades Integradas de Patos e da Secretaria Municipal de Educação de Patos/PB. Endereço Eletrônico: [suely.sl@ig.com.br](mailto:suely.sl@ig.com.br)

<sup>2</sup> Estudante do Curso de Letras das Faculdades Integradas de Patos. Endereço Eletrônico: [marianna.dantass@gmail.com](mailto:marianna.dantass@gmail.com)

Língua Inglesa no ambiente escolar, aplicando atividades que os motivem, envolvendo situações que utilizem novas técnicas de ensino para alunos que não possuem a disciplina de Inglês em sua matriz curricular.

Segundo Piaget (1976) o jogo é um universo, no qual, através de oportunidades e riscos, cada qual precisa achar o seu lugar. Podem ser trabalhados, por exemplo, através de perguntas e respostas, por regras, enfim, de inúmeras maneiras, dando ênfase à parte emocional, à adaptação individual e social dos alunos.

Na referido Projeto, nossos objetivos são atender as necessidades dos discentes que não possuem o idioma Inglês em seu currículo escolar, internalizando conhecimentos que possam inseri-los no mundo letrado e social, tendo como parâmetros modos e meios prazerosos teóricas-práticas, que possam sentir a relevância que a aquisição da língua inglesa, objetiva também oferecer o ensino aprendizagem de Língua Inglesa aos discentes que não possuem o idioma em seu currículo escolar, utilizar recursos lúdicos como estímulos ao processo ensino aprendizagem de Língua Estrangeira.

A sala de aula um ambiente complexo, onde o conhecimento é sócio-construído. Nesta socioconstrução do conhecimento, ensino e aprendizagem representam um único processo, posto que o ensino pressupõe a aprendizagem e vice-versa. Aspectos históricos e culturais, por estarem intrinsecamente relacionados à experiência de vida, são extremamente relevantes no processo de ensino aprendizagem de uma língua estrangeira, pois fazem com que o conhecimento na língua-alvo seja construído a partir de conhecimento de mundo dos alunos, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais significativo.

Conforme Leffa (1999, p.15), “[...] para aprender efetivamente, as crianças precisam ser motivadas pelo professor ou pelos materiais utilizados”. Há, portanto, segundo a autora (p.16), três importantes fontes de interesse para as crianças na sala de aula, a saber: *pictures* (figuras), as *stories* (histórias) e os *games* (jogos) entre outros. O ensino aprendizagem de língua deve utilizar-se de métodos motivadores que despertem o interesse dos discentes em sua aprendizagem linguística de idiomas.

O jogo é um universo, no qual, através de oportunidades e riscos, cada qual precisa achar o seu lugar. Podem ser trabalhados, por exemplo, através de perguntas e respostas, por regras, enfim, de inúmeras maneiras, dando ênfase à parte emocional, à adaptação individual e social dos alunos.

O principal objetivo da educação moderna, agora, não é só passar conteúdos, mas desenvolver competências; habilidades nos alunos que os prepare para a vida. O professor brasileiro enfrenta o desafio de mudar sua postura frente à classe, ceder tempo de aula para atividades que integrem diversas habilidades dos discentes, na construção do seu conhecimento.

Ancorados no referido documento e nas necessidades do ensino de Inglês nas escolas municipais, orientamos a abordagem da Língua Inglesa de forma natural, utilizando-se da motivação intrínseca das crianças por meio de jogos, brincadeiras, atividades em duplas e grupos que são extremamente significativos para introdução e trabalho com novos vocábulos e estruturas de comunicação.

Segundo Celani (1997) em qualquer etapa da vida de crianças e adolescentes, o lúdico pode estar presente. Brincar não é coisa apenas de crianças pequenas, erra a escola ao subsidiar sua ação, dividindo o mundo em lados opostos: de um lado o jogo da brincadeira, do sonho, da fantasia e do outro o mundo sério do estudo aplicado e da responsabilidade.

Segundo Leffa (2004, p.92), “[...] precisamos de profissionais mais adaptados às intensas transformações que se vivem hoje na sociedade”, esses educadores precisam se ajustar as novas dinâmicas, e que qualquer metodologia vise à reconstrução do conhecimento, dando ao aluno, em todos os aspectos, a capacidade de se ajustar às exigências do mundo moderno.

Para Piaget (1976, p.135), os jogos de linguagem são atividades preparatórias, útil ao desenvolvimento físico e mental. Os educandos precisam se deparar com situações-problema para que sejam estimulados corretamente, sendo justamente esses desafios que darão sentido as atividades diferenciadas das que o mesmo se depara em seu dia a dia em sala, e que os tornem interessados, motivados e que busquem a continuidade em seu aprendizado.

Para Brown (1992, p.60), “[...] tal como em conteúdos curriculares o professor não ensina posturas emocionais, mas ajuda o aluno a construí-las”. O professor



mais do que querer é estar extremamente motivado a realizar tarefas muito além das cotidianas. Segundo o autor o professor do século XXI precisa se adequar às transformações tecnológicas, adquirindo novas competências e habilidades para que possa não só ensinar como também “[...] aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser”.

Segundo o Brasil (1998, p.76), “[...] ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva”. Além de assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematize aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem.

Todo educador pode desenvolver essas atividades supracitadas, entretanto a Matriz Curricular de nossas Escolas Públicas, não contemplam a disciplina de Língua Inglesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e fica a lacuna para que o educador possa desenvolver as quatro habilidades na aprendizagem da disciplina a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, sem base alguma de vocabulário disciplinar. Essa ausência dificulta muito o trabalho docente nos anos finais do Ensino Fundamental na escola pública.

A Língua Estrangeira no ensino fundamental tem um valioso papel construtivo como parte integrante da educação formal. Envolve um complexo processo de reflexão sobre a realidade social, política e econômica, com valor intrínseco importante no processo de capacitação que leva à libertação. Em outras palavras, Língua Estrangeira no ensino fundamental é parte da construção da cidadania.

O contato com a Língua, cultura e hábitos de povos que falam o Inglês também promove o desenvolvimento da identidade linguística e cultural do próprio aluno. A interação entre alunos e professor, alunos e alunos nas aulas faz com que se perceba que o Inglês faz parte do cotidiano, está presente nas propagandas, outdoors, internet, brinquedos, menus, jogos eletrônicos e muitos outros contextos.

## **2 METODOLOGIA**

O projeto de extensão está sendo aplicado na Escola EMEF CIEP I Dr. José



Genuíno e Dr. Napoleão da Nóbrega, pertencente à Rede Pública Municipal de Patos, localizada na Rua Natália Figueiredo S/N, no bairro Frei Damião, no laboratório de línguas do Curso de Letras e Laboratório de Informática da Escola e FIP. Nosso público alvo são os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, no total de vinte e oito alunos.

As atividades são desenvolvidas através de aulas teórico-práticas, pesquisas, estudos em grupo e atividades práticas com jogos de linguagem, efetivadas semanalmente, distribuídas no turno manhã, totalizando uma carga horária de 40 horas, semestral.

O projeto contou com dois monitores do Semestre 2016.1, que são alunos do Curso de Licenciatura do Curso de Letras do 5º e 6º períodos. São utilizados recursos tecnológicos para dar suporte às aulas expositivas e interativas, como: projetor multimídia, notebooks e pendrives, microssistem, entre outros.

O Projeto é via de pesquisa científica. Os alunos da Graduação e professora coordenadora do projeto elaborarão um artigo científico, onde serão publicados os resultados de pesquisa, beneficiando a comunidade científica acadêmica.

As Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna para a Educação Básica (SEED, 2007) explicam que a forma como o professor encaminha o trabalho na sala de aula determina o significado da aprendizagem para a vida dos alunos e a construção de sentidos mais ou menos significativos.

A cada semestre, a professora coordenadora do projeto à comunidade escolar (pais, supervisor e diretor) o resultado do processo de ensino de cada aluno com o registro dos avanços da aprendizagem por meio de um parecer descritivo do rendimento dos alunos. Este parecer terá como base de análise, as atividades realizadas na sala de aula ao longo de cada semestre.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Atividades lúdicas envolvendo jogos podem auxiliar docentes e discentes no ensino aprendizagem de Língua Inglesa, desde que planejadas com a intenção explícita de provocar uma aprendizagem efetiva e de estimular a construção de um novo conhecimento para o seu pleno desenvolvimento.

No decorrer da aplicabilidade do projeto, os alunos participam e gostam desses momentos, isso se pode comprovar através dos depoimentos dos discentes quando a equipe do projeto está em sala de aula, e nos questionamentos que os alunos fazem à professora da turma, quando voltaremos a executar o projeto com eles. Os discentes também relatam aos pais a alegria de estarem aprendendo uma nova língua, que está presente nos eletrônicos que são utilizados pelos mesmos em seu cotidiano social e escolar.

Os jogos são vistos pelos alunos como atividades que fogem à rotina normalmente vivenciada por eles na escola, em que a construção do conhecimento se dá principalmente através de atividades escolares, ou seja, atividades características do contexto escolar.

O que também nos chama a atenção no momento de execução das atividades, são as trocas de experiências que existia entre alguns alunos, pois havia os que captavam o assunto com mais facilidade, e ajudavam quem tinha uma certa dificuldade. São momentos como este, que percebemos o quanto é importante os alunos serem autônomos, pois é nesta troca de experiência entre eles mesmos que o aprendizado acontece.

O quinto ano consolida o processo de Ensino de Inglês nas séries iniciais no Sistema Municipal de ensino a fim de que a transição para o 6º ano das escolas estaduais seja tranquila em termos de adaptação e iniciação ao estudo do Inglês naquele contexto. O ensino continua priorizando materiais autênticos com jogos, a fim de que o aprendizado da língua ocorra em contexto significativo de promoção da cidadania e desenvolvimento de sendo crítico. Buscamos a promoção da eficiência do ensino, independente da série/ano e idade em que cada criança se encontra.

#### **4 CONCLUSÃO**

O ensino da Língua Inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental nos Anos Iniciais como objetivos desenvolver o gosto pela língua, entre crianças, ao proporcionar uma experiência inovadora de comunicação em contexto relevante e significativo de ensino. Enquanto modelo praticante das habilidades de falar, ouvir, ler e escrever em Inglês em todas as aulas, o professor exerce papel de mediação e incentivo ao uso de vocabulários conhecidos e desconhecidos por todos.

Em relação à atividade com os jogos de linguagem, pode-se destacar que eles atuam na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, levando à troca de experiências entre os pares e, portanto, à coconstrução do conhecimento na língua estrangeira.

Embora os nossos jogos de regra sejam diferentes daqueles jogados pelas crianças no cotidiano na medida em que foram didatizados para levar à prática de determinados aspectos da língua estrangeira, a competição inerente aos jogos regrados e a preocupação com o resultado final, ganhar ou perder, estão presentes com a mesma intensidade tanto no cotidiano quanto na sala de aula. Em relação à atividade do brinquedo, pode-se destacar que os jogos de linguagem atuam na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, levando à troca de experiências entre os pares e, portanto, à coconstrução do conhecimento na língua estrangeira.

Os participantes ficaram muito envolvidos em sala, motivados para o aprendizado de Língua Inglesa, quando trabalhados de maneira diferenciada, e recebendo todo o material necessário para realização das atividades.

O projeto está conseguindo atingir seus objetivos, a aprendizagem e motivação discente podem ser conferidas nas atividades do portfólio dos discentes, que no segundo momento será apresentado à família e comunidade escolar, através da culminância do Projeto e apresentações culturais que contemplem a cultura do idioma estudado.

Os procedimentos didáticos com a Língua Inglesa no Quinto Ano precisam ser considerados a partir de planejamento prévio com a interação entre os eixos propostos nos quadro de conteúdos, de forma interdisciplinar. Neste ano deve-se iniciar o processo de letramento crítico com o trabalho de leitura utilizando a diversidade de gêneros textuais, específicos para faixa etária dos alunos, e que estejam presentes em seu cotidiano social, escolar e familiar, a fim de se desenvolver o senso crítico, e aquisição de vocabulário do idioma, o que torna o ensino contextualizado e significativo.

As estratégias de ensino que animam as dinâmicas das atividades utilizando a ludicidade em sala de aula de Língua Inglesa conseguem motivar a aprendizagem discente. Espera-se que, ao ter contato com a língua estrangeira nos anos iniciais do ensino fundamental, o aluno seja capaz de utilizar o conhecimento construído nas

interações como base para melhor desempenho quando estiver nos anos finais do ensino fundamental, bem como contribuir para a consolidação de sua aprendizagem nas etapas seguintes.

O aprendizado de uma língua estrangeira leva os alunos a uma nova percepção da natureza da linguagem, além de aumentar o entendimento da língua materna e a compreensão de como a linguagem funciona. Por meio da percepção de culturas estrangeiras, o aluno desenvolve maior consciência e valorização da própria cultura. Essa compreensão intercultural resulta numa melhor aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e comportamento.

Para tanto, percebemos que cada vez mais cedo é preciso colocar o aluno em situações de uso de uma língua estrangeira, possibilitando-lhe tomar contato com diferentes maneiras de viver a vida social e suas expressões culturais.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias.** Língua estrangeira moderna. Brasília: MEC, pp. 49-63, 1999.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy.** New Jersey: Prentice-Hall, 1992.

CARROL, J. B. **O estudo da linguagem.** Petrópolis: Vozes, 1973.

CELANI, M.A.A. **Ensino de línguas estrangeiras: olhando para o Futuro.** In M.A.A. Celani (org.), *Ensino de Segunda Língua: Redescobrimo as Origens.* EDUC. São Paulo, 1997.

LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.) **O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação.** Pelotas: Educat, 1999. pp.13-37.

\_\_\_\_\_. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras.** Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. pp.211-236.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes. **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia.** São Paulo. Pontes: 2007.

PIAGET, Jean. **Psychology and epistemology.** New York: Grossman, 1976.

MOITA LOPES, L.P. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

## PÔSTER 2

### **O GARIMPO DAS VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS NO CENÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA: relato de experiência de aula na pós-graduação das FIP**

JUSTINIANO, Maria José Vital<sup>1</sup>

#### **RESUMO**

Ensinar variações linguísticas requer ministrar procedimentos teórico-metodológicos no sentido de que o conhecimento sobre este tópico da Sociolinguística se torne conhecido. A disciplina Variação Linguística-Sociolinguística faz parte do Curso de Especialização em Língua, Linguística e Literatura das Faculdades Integradas de Patos e visa a oportunizar o conhecimento das variações linguísticas. A realização do estudo, no entanto, gera grandes debates proporcionando a culminância da disciplina com uma exposição das temáticas, por meio de banner. Utiliza a exposição dos trabalhos como metodologia, no sentido de socializar os saberes.

**Palavras-chave:** Variações linguísticas. Debates. Socialização.

#### **ABSTRACT**

Teaching language variations requires minister teóricos-methodological procedures in the sense that the knowledge about this topic Sociolinguistics become known. Discipline Variation Linguistics-Sociolinguistics is part of the Specialization Course in Language and Literature of the Integrated Faculties of Patos and aims to provide the opportunity for knowledge of linguistic variations. The completion of the study, however, has generated great debates providing the culmination of the course with a presentation of the theme, through banner. We used the exhibition of the works as a methodology in order to socialize the knowledge.

---

<sup>1</sup> Professora Mestra do Curso de Licenciatura Plena em Letras e da Pós-Graduação FIP.

**Keywords:** Linguistic variations. Debates. Socialization.

## INTRODUÇÃO

O objetivo do presente texto é apresentar de maneira concisa, usando uma linguagem acessível, de que forma a disciplina Variação Linguística-Sociolinguística do Curso de Especialização em Língua e Literatura das Faculdades Integradas de Patos pode alcançar, no âmbito da aprendizagem um determinado resultado positivo.

Não se intenta aqui explorar e aprofundar as teorias advindas da Sociolinguística, mas os métodos com os quais os estudantes trabalharam. Optaram por exposição de banner.

Para tanto, foram feitas leituras de textos e debates de trabalhos em sala de aula cujos temas versaram sobre as questões das variações linguísticas.

A presente pesquisa se justifica por se perceber que existem, sim, preocupação e estudos sobre a língua falada nas comunidades em geral. A linguística está voltada para estas pesquisas sinalizando que a Sociolinguística, conceituada como estudo da linguagem na sociedade, tem estado em foco nas Universidades onde o curso de letras está presente.

## CONHECIMENTO SOBRE AS VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS

Parece paradoxal reconhecer que as variações linguísticas estão entre os estudos da língua portuguesa, mas com um viés de desprestígio. A língua padrão que precisa ser ensinada nas escolas e, bem ensinada, não retira o espaço das variações linguísticas, tão facilmente percebidas no vocabulário do povo.

Não há língua portuguesa, mas muitas línguas portuguesas, pois a língua sendo um conjunto de variantes é considerada um fenômeno no contexto geográfico, social e contextual. Camacho (2010, p.35) afirma:

[...] não existe comunidade linguística alguma em que todos falem do mesmo modo e porque, por outro lado, a variação é o reflexo de diferenças sociais, como origem geográfica e classe social, e de circunstâncias da comunicação. Com efeito, um dos princípios mais evidentes desenvolvidos pela linguística é que a organização estrutural de uma língua (os sons, gramática, léxico) não está rigorosamente associada com homogeneidade; pelo contrário, a variação é uma característica das línguas naturais.

Concomitante com este pensamento, vários estudiosos deste assunto, entre eles Marcos Bagno, revelam a natureza heterogênea da linguagem. Bagno (2002, p. 520) diz que “[...] o que acontece é que em toda língua existe um fenômeno chamado variação, isto é, nenhuma língua é falada do mesmo jeito em todos os lugares, assim como nem todas as pessoas falam a própria língua de modo idêntico.” Sendo assim, todos os usuários da língua portuguesa são, reconhecidamente, falantes de uma língua que possui variações.

Nos anos que precederam a introdução da Linguística no Brasil, a questão da definição de uma pronúncia padrão, esteve várias vezes sendo discutido um congresso realizado em 1936 sob a inspiração de Mário de Andrade e Manuel Bandeira tratou da pronúncia que deveria ser adotada no canto lírico: Mário de Andrade estava em campanha contra a maneira como o português era pronunciado pelos cantores de óperas, que eram frequentemente estrangeiros ou que, mesmo sendo brasileiros, utilizavam sua própria pronúncia regional.

As variações linguísticas podem ser entendidas por meio de sua história no tempo (variação histórica) e no espaço (variação regional). Assim, além do português padrão, há outras variedades de usos da língua cujos traços mais comuns podem ser evidenciados na fala dos alunos nas salas de aulas, ficando deste modo claro o fenômeno de mescla linguística.

Um dos aspectos mais conhecidos da variação linguística é a diferenciação que caracteriza os chamados dialetos ou variedades regionais. As variedades faladas nos estados do Nordeste são diferentes daquelas faladas nos estados do Sul. Outra interessante dimensão da variação linguística é a variação social. Aquelas que são consideradas variedades populares, pois são faladas pelas classes sociais menos favorecidas- por isso mesmo tem o nome de variedades desprestigiadas, ou melhor, variedades sem prestígios.

As variedades cultas ou padronizadas estão sempre associadas às classes de maior prestígio social, portanto, são referências para a norma escrita. A variação da natureza social costuma apresentar diferenças na fonologia (“craro” por “claro”, “m e morfossintáticos (“os menino” por “os meninos” ). São essas, na verdade, as diferenças linguísticas que estão sempre em conflito com a oralidade e com a escrita



Uma outra dimensão importante para a compreensão dos fenômenos associados à variação linguística é o espaço urbano ou rural em que as variedades são faladas.

O homem do campo não tem a preocupação em falar de acordo com as normas padronizadas. A comunicação acontece normalmente e, em linguagem simples não elitizada, mas há o diálogo. Existem variações linguísticas espalhadas, também, em letras de músicas.

### CHOPIS CENTIS

*Eu “di” um beijo nela  
E chamei pra passear.  
A gente fomos no shopping  
Pra “mode” a gente lanchar.  
Comi uns bicho estranho, com um tal de gergelim.  
Até que “tava” gostoso, mas eu prefiro aipim.  
Quanta gente,  
Quanta alegria,  
A minha felicidade é um crediário nas  
Casas Bahia.  
Esse tal Chopis Centis é muito legalzinho.  
Pra levar a namorada e dar uns “rolezinho”,  
Quando eu estou no trabalho,  
Não vejo a hora de descer dos andaime.  
Pra pegar um cinema, ver Schwarzneger  
E também o Van Damme.*

(Dinho e Júlio Rasec, encarte CD Mamonas Assassinas, 1995)

Percebe-se, claramente que esta letra não corresponde à norma padrão, no entanto, a sociedade em geral, pode cantá-la sem prejuízo de comunicação, devido a linguagem ser popularizada.

### PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os estudantes, orientados pela professora, fizeram discussões em sala de aula, abordando as temáticas que deveriam ser pesquisadas no âmbito da Sociolinguística e definiram os títulos dos trabalhos. São eles:

1. Textos modernos e textos obsoletos;
2. Os dialetos regionais e sociais;
3. Termos regionais;

4. No meio do caminho tinha um equívoco;
5. Variedades linguísticas-curiosidades sobre português de Portugal e português do Brasil;
6. A discriminação linguística;
7. Afinal, o que são variações linguísticas?

Os trabalhos foram expostos, no último dia de aula, na entrada das salas reservadas para o Curso de pós-graduação.

## ANÁLISE DOS RESULTADOS

Uma avaliação analítica foi organizada visando os aspectos positivos da exposição.

Apareceram novos debates em torno do assunto das variações, para que ficasse bem entendido este campo do saber, como viés da língua portuguesa.

Em cada grupo de pesquisa havia curiosidade e compromisso com o assunto estudado. A experiência foi inédita para os alunos que se esforçavam nas pesquisas e, nesses esforços traziam dados, estatísticas, conceitos, entre outros.

Os resultados esperados foram excelentes, tendo em vista ter sido a primeira vez em que uma pesquisa garimpou detalhadamente as variações no âmbito da Sociolinguística.

## REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é e como se faz. 49. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

CAMACHO, Roberto Gomes. **Norma culta e variedades linguísticas**. São José do Rio Preto: UNESP, 2010.

DINHO; JÚLIO RASEC - encarte CD Mamonas Assassinas, 1995.



## RESUMOS

## RESUMO 1

### O USO DO KAHOOT COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DINÂMICA E INCLUDENTE: uma prática pedagógica inovadora com o smartphone

ABRANTES, Maria Gracielly Lacerda de.<sup>1</sup>  
BRANDÃO, Juliermyson de Sousa<sup>2</sup>

A busca por metodologias mais promissoras para o ensino é tarefa importante no exercício da docência daqueles profissionais que buscam a construção de uma aprendizagem. Neste sentido, ao desenvolver uma Oficina Pedagógica no II Congresso de Educação das Faculdades Integradas de Patos, que aborda a temática, “A Formação Leitora de Educadores: reflexões e práticas” busca-se apresentar um dentre os diversos tipos de Recursos Educacionais Abertos (REA), chamado de *Kahoot*, dando ciência aos interessados de que, a aplicabilidade desta ferramenta requer alguns recursos tecnológicos, como: *Datashow*, computadores, *smartphone* e *internet*. Esse recurso didático tem despertado o interesse motivacional e competitivo no processo de avaliação, agregando novas técnicas e práticas de ensino e aprendizagem que favorecem a ação didática do professor no ambiente escolar. Nesta perspectiva, essa Oficina Pedagógica apresenta-se com o objetivo de promover a apropriação do conhecimento acerca de uma tecnologia aberta baseada em jogos, que pode contribuir significativamente no processo de ensino, aprendizagem e avaliação no ambiente educacional. A partir destas concepções, a mesma será fundamentada diante da experiência de Santos (2016), ao incorporar essa tecnologia a sua didática de ensino. A metodologia a ser utilizada está baseada na criação de quizzes no *Kahoot*, onde o professor irá planejar e produzir suas perguntas de múltipla escolha sob o conhecimento apresentado na disciplina que leciona, com o propósito de realizar a avaliação da aprendizagem na compreensão do desenvolvimento intelectual do aluno.

**Palavras-chave:** Instrumento de avaliação; *Kahoot*; prática pedagógica.

## REFERÊNCIA

SANTOS, G da Costa. *Kahoot!:* umgameshow em sala de aula. 2016. Disponível em: <<http://www.giseldacosta.com/wordpress/kahoot-um-gameshow-em-sala-de-aula>>. (Acesso em 10 de set. de 2016).

<sup>1</sup> UEPB – Campina Grande – Paraíba. [gracielly.9lacerda@gmail.com](mailto:gracielly.9lacerda@gmail.com)

<sup>2</sup> FIP – Patos-Paraíba. [juliermyson@gmail.com](mailto:juliermyson@gmail.com)

## RESUMO 2

### **A IMPORTÂNCIA DO NOVO ACORDO ORTOGRÁFICO contexto histórico e o impacto da unificação da língua portuguesa**

MARINHO, Marianna Wanderley Dantas.<sup>1</sup>  
SOBRINHO, Francisco Pires.<sup>2</sup>

#### RESUMO

A língua portuguesa está entre um dos idiomas mais falados do mundo, ocupando a quinta posição, unindo povos e culturas. Considerando-se o ensino da ortografia e suas decorrentes mudanças, advindas do Novo Acordo Ortográfico, seu decreto promulgado em 2008, visando a simplificar e unificar as regras da língua portuguesa e aumentar, internacionalmente, o prestígio social deste idioma, esta pesquisa objetiva mostrar o contexto histórico da Língua Portuguesa e averiguar a situação atual e a importância do Novo Acordo, assinado pela Comunidade dos Países da Língua Portuguesa (CPLP), Brasil, Portugal, Cabo Verde, Angola, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Guiné Bissau e Timor-Leste, a fim de unificar as duas ortografias oficiais da língua, uma vigente no Brasil e a outra nos demais países lusófonos. A pesquisa, de cunho bibliográfico, mostra um histórico sobre o Novo Acordo Ortográfico, em vigor desde 2009, porém, oficialmente, a partir de janeiro de 2016. A ortografia da língua portuguesa, desde o século XII até os dias de hoje, além de demonstrar relatos e opiniões de diversas fontes, como professores e críticos, jornais, revistas, entre outros, também, aborda transformações legislativas parciais que levaram o Brasil e Portugal a alterarem o idioma com a finalidade de diminuir as diferenças ortográficas entre os países que adotam a Língua Portuguesa como idioma oficial.

**Palavras-chave:** Língua Portuguesa. Novo Acordo Ortográfico. Ortografia.

---

<sup>1</sup> Estudante de Letras/ FIP. Endereço Eletrônico: [marianna.dantass@gmail.com](mailto:marianna.dantass@gmail.com)

<sup>2</sup> Professor de Letras/FIP. Endereço Eletrônico: [xicopiresprof@gmail.com](mailto:xicopiresprof@gmail.com)

## RESUMO 3

### A IMPORTÂNCIA DO DOCENTE NA CONSTRUÇÃO DE UM DISCENTE CRÍTICO

ALMEIDA, Natálha da Silva<sup>1</sup>  
ALMEIDA, Talisse Alencar de<sup>2</sup>

#### RESUMO

O professor tem um papel revolucionário na vida do aluno. Apesar da classe profissional de professores serem pouco valorizados e a educação em nosso país esteja falha, cabe aos educadores estimular e desenvolver o senso crítico do educando, tornando-o um indivíduo pensante e não um objeto vivo, onde este apenas decodifica o que lhe é depositado pelos professores. Em virtude disso, focaliza-se no verdadeiro papel que deve ser desempenhado pelo professor no desenvolvimento da criticidade de seus educandos e na preparação destes para tornarem-se cidadãos críticos e conscientes. De modo geral, o referido artigo tem como objetivos refletir sobre a relação existente entre professor-aluno nesse processo educacional e entender como ocorre este processo de ensino-aprendizagem de discentes reflexivos. A referida pesquisa consolida-se como sendo teórica/bibliográfica, baseada nas ideias e práticas de Paulo Freire, Libâneo e outros autores. Nesse sentido, pode-se constatar a real importância que o educador exerce na vida educacional e social dos educandos, pois a esse cabe a tarefa de formar cidadãos reflexivos, ensinando de maneira dinâmica, e ao mesmo tempo instigando os discentes a olharem criticamente para o mundo, provocando - os assim a pensarem por si só, aprimorando desta forma o seu pensamento crítico.

**Palavras-chaves:** Educador. Educando. Construção da Criticidade.

#### ABSTRACT

The teacher has a revolutionary role in student life. Despite the professional class of teachers being unappreciated and education in our country is failing, it is incumbent upon educators to stimulate and develop the critical sense of educating, making it an individual thinking and not a live object, where it only decodes what is deposited by teachers. As a result, focuses on the true role that must be played by the professor in criticism development of its students and in the preparation of these to become critical and aware citizens. In General, this article aims to reflect on the relationship between teacher-student in this educational process and understand as this teaching-learning process of learners reflective. Such research is consolidated as being based on literature/theoretical ideas and practices of Paulo Freire, Libâneo and other authors. In this sense, one can see the real importance of the educator carries on educational

<sup>1</sup> Graduanda em Letras na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus IV, Catolé do Rocha. E-mail: [natalhaalmeida\\_185@hotmail.com](mailto:natalhaalmeida_185@hotmail.com).

<sup>2</sup> Graduanda em Letras na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus IV, Catolé do Rocha. E-mail: [alencarajf@hotmail.com](mailto:alencarajf@hotmail.com).

and social life of the students, because that will fit the task of forming reflective citizens, teaching them dynamically, and at the same time urging the students to look critically into the world, causing them to think for themselves, improving this way their critical thinking.

**Key Words:** Educator. Educating. Construction Criticality.



## RESUMO 4

### ENCANTADO MUNDO DA LEITURA

SANTOS, Edilene Araújo dos<sup>1</sup>.  
LIMA Denise Maria Ventura de<sup>2</sup>.  
SOUSA, Dyanne Silva.  
GALDINO, Geanne Araújo.  
NETO, Hercílio Cezar Cavalcante.  
ALVES, Jorge Erison Dutra.  
LUCENA, Maria Débora Fernandes.  
SOUSA, Maria Janaina Delfino de.  
BARBOSA, Marilene Rodrigues.  
LEITE, Narlha Gabriella Tiburtino.  
DINIZ, Viviane Queiroga.

## RESUMO

A Oficina Pedagógica denominada: “Encantado Mundo da Leitura”, se refere a uma das ações didático-pedagógicas a ser desenvolvida junto aos participantes do II Congresso de Educação das FIP, no sentido de motivá-los a realizar nas salas de aulas práticas lúdicas de leitura fazendo uso dos diferentes gêneros textuais, como: Cordel, Poemas, Contos e Fábulas. Tem como objetivo despertar o gosto pela leitura dos estudantes do 5º e 6º ano do Ensino Fundamental através dos gêneros textuais, como também desenvolver a linguagem oral, além de incentivar a prática da leitura em casa e na escola. Percebe-se nos dias atuais que, o trabalho com a leitura não pode ser confundido com a decodificação de sinais muito menos com a reprodução mecânica de informações convergentes a estímulos escritos pré-elaborados. Assim sendo, o ato de ler é complexo distanciando-se em muito de caracterizações reducionistas, pois sempre envolve apreensão, apropriação e transformação de significados, a partir de um documento escrito. De acordo com Smith (1989, p.21), “[...] a leitura nunca pode ser separada das finalidades dos leitores e de suas consequências sobre eles”. Assim, a leitura é um ato de concentração que exige reflexão, ou seja, só se realiza mediante os procedimentos lógicos de análise, síntese, interpretação e juízo crítico. Para a criança aprender a ler é preciso, portanto, oferecer-lhe os textos do mundo. Para testemunhar a utilização dos leitores fluentes e daqueles que ainda não desenvolveram o ato de ler, são necessárias estratégias de leitura, como também o incentivo e a ajuda de leitores experientes. Assim sendo, a escola deve procurar desenvolver a prática da leitura que pressupõe o trabalho com diversos textos a fim de revelar a sua função social. De acordo com Rodrigues (2016), “[...] 44% da população brasileira não lê e 30% nunca comprou um livro, aponta pesquisa Retratos da Leitura”. Mediante dados dessa pesquisa eis aqui mais um motivo para incentivar o hábito da leitura junto às crianças, pois desse modo, para Brasil (1997, p.53), nos Parâmetros Curriculares Nacionais: “O trabalho com leitura tem como finalidade à formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos

<sup>1</sup> Professora dos Cursos de Letras e Pedagogia das FIP, Coordenadora do Curso de Pedagogia das FIP. Coordenadora e Organizadora dessa Oficina.

<sup>2</sup> Estudantes do Curso de Letras das FIP e ministrantes dessa Oficina Pedagógica.

eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referenciais modelizadoras”.

**Palavras-chave:** Leitura. Práticas. Gêneros Textuais.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, **Parâmetros curriculares nacionais**. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: DF, MEC/SEF, 1997.

RODRIGUES, Maria Fernandes. **44% da população brasileira não lê e 30% nunca comprou um livro, aponta pesquisa Retratos da Leitura**. Dados disponíveis no site: <http://cultura.estadao.com.br/blogs/babel/44-da-populacao-brasileira-nao-le-e-30-nunca-comprou-um-livro-aponta-pesquisa-retratos-da-leitura/> (Acesso em 19/09/2016).

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Trad. Daise Batista, Porto Alegre/ RS: Artes Médicas, 1989.