

# LETRAMENTOS MULTILETRAMENTOS E EDUCAÇÃO: LEITURAS DE MUNDO

---

MAGALIS BÉSSER DORNELES SCHNEIDER  
NORMA LUCIA NERIS DE QUEIROZ  
ORGS.





**LETRAMENTOS, MULTILETRAMENTOS E  
EDUCAÇÃO: LEITURAS DE MUNDO**

### *Comissão Editorial*

Ma. Juliana Aparecida dos Santos Miranda

Ma. Marcelise Lima de Assis

### *Conselho Editorial*

Dr. André Rezende Benatti (UEMS\*)

Dra. Andréa Mascarenhas (UNEB\*)

Dra. Ayanne Larissa Almeida de Souza (UEPB)

Dr. Fabiano Tadeu Grazioli (URI) (FAE\*)

Fernando Miramontes Forattini (Doutorando/PUC-SP)

Dra. Yls Rabelo Câmara (USC, Espanha)

Me. Marcos dos Reis Batista (UNIFESSPA\*)

Dr. Raimundo Expedito dos Santos Sousa (UFMG)

Ma. Suellen Cordovil da Silva (UNIFESSPA\*)

Nathália Cristina Amorim Tamaio de Souza (Doutoranda/UNICAMP)

Dr. Washington Drummond (UNEB\*)

Me. Sandro Adriano da Silva (UNESPAR\*)

\*Vínculo Institucional (docentes)

Magalis Bésseer Dorneles Schneider  
Norma Lucia Neris de Queiroz

ORGANIZADORAS

LETRAMENTOS, MULTILETRAMENTOS E  
EDUCAÇÃO: LEITURAS DE MUNDO



Catu, BA

2021

© 2021 by Editora Bordô-Grená  
Copyright do Texto © 2021 Os autores  
Copyright da Edição © 2021 Editora Bordô-Grená

TODOS OS DIREITOS GARANTIDOS. É PERMITIDO O DOWNLOAD DA OBRA, O COMPARTILHAMENTO E A REPRODUÇÃO DESDE QUE SEJAM ATRIBUÍDOS CRÉDITOS DAS AUTORAS E DOS AUTORES. NÃO É PERMITIDO ALTERÁ-LA DE NENHUMA FORMA OU UTILIZÁ-LA PARA FINS COMERCIAIS.

*Editora Bordô-Grená*

<https://www.editorabordogrena.com>

[bordogrena@editorabordogrena.com](mailto:bordogrena@editorabordogrena.com)

*Projeto gráfico:* Editora Bordô-Grená

*Capa:* Keila Lima de Assis

*Editoração:* Editora Bordô-Grená

*Revisão textual:* As organizadoras/Autores e autoras

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)  
CATALOGAÇÃO NA FONTE

Bibliotecário responsável: Roberto Gonçalves Freitas CRB-5/1549

---

L649

**Letramentos, multiletramentos e educação:** [Recurso eletrônico]: leituras de mundo / Organizadoras Magalis Bésseer Dorneles Schneider; Norma Lucia Neris de Queiroz. – Catu: Bordô-Grená, 2021.

3115kb, 292fls. Il: Color.

Livro eletrônico

Modo de acesso: Word Wide Web <[www.editorabordogrena.com](http://www.editorabordogrena.com)>

Incluem referências

ISBN: 978-65-87035-76-5 (e-book)

1. Letramento. 2. Educação. 3. Multiletramentos. I. Título.

CDD 372.4

CDU 32(81)

---

Os conteúdos dos capítulos são de absoluta e exclusiva responsabilidade dos autores.

## S U M Á R I O

PREFÁCIO   PERCEPÇÕES DE MUNDO: LETRAMENTOS, FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIAS	10
---	----

*Sônia Maria dos Santos*

### PARTE I: LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS

ENSINO DE MATEMÁTICA E OS MULTILETRAMENTOS	13
--	----

*Sonia Maria de Sousa Fabrício Neiva e Veleida Anabí da Silva*

ALFABETIZAR E LETRAR: O PAPEL DO EDUCADOR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	33
--	----

*Gabryelle Moreira de Paiva Rocha e Hugo Junio Ferreira de Sousa*

FORMANDO LEITORES: CONTANDO E OUVINDO HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	46
---	----

*Norma Lucia Neris de Queiroz, Magalis Bésse Dorneles Schneider e Diva  
Albuquerque Maciel*

O TEATRO E A DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	67
---	----

*Isamara da Cunha e Silva e Magalis Bésse Dorneles Schneider*

A CAPOEIRA E O LETRAMENTO NA ESCOLA	84
-------------------------------------	----

*Irapuã Rosa dos Anjos e Magalis Bésse Dorneles Schneider*

O LETRAMENTO E MULTILETRAMENTO ESPORTIVO	104
--	-----

*Magalis Bésse Dorneles Schneider, Willian Vagner Dorneles Schneider e*

*Norma Lucia Neris de Queiroz*

### PARTE II- PRÁTICAS DE LETRAMENTO

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O ENSINO DE MATEMÁTICA E AS PRÁTICAS DE NUMERAMENTO	117
---	-----

*Rosimeire Aparecida Rodrigues e Elaine Ataíde Ferreira*

VIÉS DA LEITURA: FORMAÇÃO DO LEITOR E SUA RELAÇÃO COM A LEITURA	137
<i>Glisene de Sousa Oliveira Silva, Sidelmar Alves da Silva Kunz e Norma Lucia Neris de Queiroz</i>	
A APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA E O TRABALHO COM OS GÊNEROS TEXTUAIS: UMA EXPERIÊNCIA NO BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO	161
<i>Kelly Alves Rocha dos Santos e Graciely Garcia Soares</i>	
PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DOS ANOS INICIAIS	170
<i>Norma Lucia Neris de Queiroz, Sidelmar Alves da Silva Kunz e Magalis Bésser Dorneles Schneider</i>	
<b>PARTE III – EDUCAÇÃO E A LEITURA DE MUNDO</b>	
O USO DO FÓRUM COMO ESPAÇO DE REFLEXIVIDADE NUMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO A DISTÂNCIA DE PROFESSORES DE BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS	185
<i>Cleonice Bittencourt e Katilen Squarisi</i>	
A “PESSOA HUMANA” E A EDUCAÇÃO PLENA	199
<i>Jeovah Fialho e Paula Cobucci</i>	
A PERCEPÇÃO DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS ACERCA DA AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DO ENSINO MÉDIO	213
<i>Sidelmar Alves da Silva Kunz, Gilvan Charles Cerqueira de Araujo, Cristiano Rodineli de Almeida e Norma Lucia Neris de Queiroz</i>	
A TECNOLOGIA NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	232
<i>Jhuliano Alessandro Dias Martins e Hugo Junio Ferreira de Sousa</i>	

PRÁTICAS ESPORTIVAS COMO DIDÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO E APRENDIZAGEM DO ALUNO	252
<i>Kaio Henrique Santana Carvalho e Hugo Junio Ferreira de Sousa</i>	
O ESPORTE COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DO ALUNO	269
<i>Eduardo Francisco da Cunha Flores e Hugo Junio Ferreira de Sousa</i>	
SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES	283
SOBRE AS ORGANIZADORAS	289

## PERCEPÇÕES DE MUNDO:

### LETRAMENTOS, FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIAS

As percepções de mundo vão além daquilo que é visto e pensado diante dos nossos olhos. Quando se direciona a formação, a prática reflexiva, a contextualização e a resignificação dos conteúdos para a prática social, ressalta-se tudo o que está no cotidiano e principalmente as práticas pedagógicas em formar cidadãos proficientes na leitura e escrita.

Alfabetizar letrando não perpassa palavras frias, inertes e sem significados. As palavras são vivas, ativas porque traduzem a realidade local e o mundo contextualizando as coisas, pessoas, materiais, ações, sentimentos e contextos. É a diversidade presente no mundo das pessoas, dos animais, das sociedades, das culturas, do ecossistema que tornam as palavras, as sílabas, os textos, os livros e tudo que está em volta do sujeito, reflexo das realidades.

Desse modo, este livro se propõe apresentar as demandas sociais que estão presentes, de maneira polissêmica e multidisciplinar, no processo da leitura e escrita, reinventando a forma de alfabetizar, demonstrando por meio da prática pedagógica que não há método para alfabetizar, mas métodos e olhares de mundo diferenciados que alfabetizam, letrando. E isso ocorre porque o processo de alfabetização e letramento é diferente de um aluno para outro, de um professor para o outro, considerando que cada sujeito tem seu olhar polissêmico do mundo e seu tempo para processar a aprendizagem.

Nessa perspectiva, o primeiro bloco apresenta o letramento na perspectiva digital, formação docente, nas qualidades emancipadoras na educação infantil e a partir de obras literárias. No segundo bloco, as discussões nortearão as práticas pedagógicas presentes na formação, alfabetização e multiletramentos. Foi realizada uma síntese sobre a formação continuada de professores para a alfabetização, o letramento; os desafios da educação a distância nessa formação; as práticas educativas emancipadoras para as escolas do campo, a formação matemática do Pedagogo e os gêneros textuais para o desenvolvimento da competência comunicativa. No terceiro bloco e último a reflexão parte de um Laboratório de alfabetização por meio das experiências desenvolvidas na alfabetização, letramento e numeramento matemático que salientam as dificuldades no processo de aprendizagem, as

percepções sobre a formação inicial de professores alfabetizadores e as possibilidades de trabalhar a leitura a partir de diversos gêneros textuais. Por meio dessa abordagem multidisciplinar é possível verificar que as percepções de mundo percorrem ações e práticas do cotidiano, pois não é possível que o letramento esteja apenas em um objeto, um acontecimento, algum fato ou algum processo, mas na prática social dos indivíduos.

E o letramento proporciona a consciência crítica dessa leitura de mundo e o uso social das letras e palavras, demonstrando que tudo está articulado e entrelaçado com o mundo, não existe algo solto, inerte e sem significado, mas em constante movimento com a realidade de cada um. Este livro se torna, portanto, uma contribuição efetiva para a formação de professores e a alfabetização, além de outras disciplinas afins como Psicologia, Semiótica, Sociolinguística e Currículo, entre outras que discutem a formação humana na perspectiva social.

Uberlândia, 2021  
Dr<sup>a</sup> Sônia Maria dos Santos

# PARTE I

## LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS

## ENSINO DE MATEMÁTICA E OS MULTILETRAMENTOS

Sonia Maria de Sousa Fabricio Neiva

Veleida Anahí Silva

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este estudo tem por objetivo apresentar o conceito de multiletramentos e refletir sobre a possibilidade de sua utilização no ensino de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. E esse interesse surgiu da leitura do livro “*Por que e para que aprender matemática?*” de Veleida Anahí da Silva. No livro, Silva (2009) destaca a relação dos alunos dos anos iniciais com a matemática, enfatiza a relação entre o aluno e o saber e o sentido que os alunos têm sobre o estudar. De maneira mais específica, chamou-nos atenção o fato de os alunos, ao serem questionados sobre o sentido de estudar matemática, apresentarem como resposta “[...] que se deve estudar matemática para verificar o seu troco e conhecer o número do ônibus” (SILVA, 2009, p. 11). Além do mais, o que os alunos pensam sobre o ensino dessa disciplina: “[...] vale a pena estudar Matemática? O que os alunos pensam disso? Até que ponto devemos mudar as práticas de ensino conforme o que eles pensam?” (SILVA, 2009, p. 12).

Nesse sentido, os resultados da pesquisa apresentados no livro motivaram-nos a novas leituras, principalmente a do que os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e a Base Nacional Comum Curricular (2017) apresentam sobre o ensino de matemática, bem como as orientações sobre a formação inicial de professores para educação básica (2019). E, em nossa visão, enxergamos que esses documentos incentivam as escolas a orientar os profissionais para a prática pedagógica contextualizada, interdisciplinar, o uso das tecnologias e linguagens, o manuseio dos aparatos tecnológicos e digitais, a problematização, a resolução de problemas, entre outros.

Salientamos que aprender matemática envolve entender a temática sob o enfoque da transversalidade, articulando o espaço sociocultural e

reconhecendo a importância das dimensões sociais, culturais e políticas. Essa compreensão permite tanto organizar a prática pedagógica assentada nos princípios do respeito aos diferentes grupos e práticas sociais quanto assumir a perspectiva da contextualização e da problematização além do reconhecimento dos saberes matemáticos oriundos da vida cotidiana.

Partimos do que preconiza a Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), em seu art. 8º, que trata dos fundamentos pedagógicos para os cursos destinados à formação inicial de professores para a educação básica em que destacamos:

II- o compromisso com as metodologias inovadoras e com outras dinâmicas formativas que propiciem ao futuro professor aprendizagens significativas e contextualizadas em uma abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC, visando ao desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos e criativos, do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar, da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade e das possibilidades de suas soluções práticas;

III- a conexão entre o ensino e a pesquisa com centralidade no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento;

IV- emprego pedagógico das inovações e linguagens digitais como recurso para o desenvolvimento, pelos professores em formação, de competências sintonizadas com as previstas na BNCC e com o mundo contemporâneo. (BRASIL, 2019, p. 4)

No art. 13 da resolução, localizamos apontamentos que, do nosso ponto de vista, se relacionam à prática pedagógica e aos multiletramentos na escola. Senão vejamos:

II- conhecimento da Matemática para instrumentalizar as atividades de conhecimento, produção, interpretação e uso das estatísticas e indicadores educacionais;

III - compreensão do conhecimento pedagógico do conteúdo proposto para o curso e da vivência dos estudantes com esse conteúdo;

IV- vivência, aprendizagem e utilização da linguagem digital em situações de ensino e de aprendizagem na educação básica;

V- resolução de problemas, engajamento em processos investigativos de aprendizagem, atividades de mediação e intervenção na realidade, realização de projetos e trabalhos coletivos, e adoção de outras estratégias que propiciem o contato prático com o mundo da educação e da escola. (BRASIL, 2019, p. 6-7)

Na Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019, encontramos as orientações para que os cursos de licenciatura organizem o trabalho pedagógico, de modo a subsidiar a formação dos licenciandos, respeitando a diversidade cultural, os desafios e situações reais relacionados às diferentes áreas de conhecimento, a utilização dos diferentes portadores de informação, a interpretação e análise de dados, entre outros.

Além disso, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), as escolas precisam organizar o trabalho pedagógico considerando os aparatos e as tecnologias presentes no contexto social. No documento, encontramos a seguinte competência:

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL, 2017, [s.p.]

Nessa linha de raciocínio, chegamos ao letramento matemático, que se relaciona ao que é apresentado na pesquisa de Silva (2009), ou seja, capacidade de compreender o sentido, a importância e o papel do conteúdo da matemática para a construção de novos conhecimentos, a formação crítica, cidadã, o desenvolvimento da autonomia, a fim de possibilitar melhores condições de vida aos indivíduos no contexto social. E, na sequência, deparamos os multiletramentos e o seguinte questionamento: É possível trabalhar os conteúdos matemáticos e os multiletramentos?

Na tentativa de refletirmos sobre o ensino de matemática mediante os multiletramentos, apresentamos a seguir a conceituação.

## CONCEITUANDO MULTILETRAMENTOS

Conforme Rojo e Moura (2012), em 1996, com base no colóquio do Grupo Nova Londres (GNL), surge a proposta de uma pedagogia dos multiletramentos. Tal proposta resultou dos debates e discussões de professores e pesquisadores americanos acerca da educação necessária e condizente com os novos letramentos veiculados na sociedade contemporânea. A intenção é que os diferentes aparatos tecnológicos e as linguagens relacionadas e introduzidas pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação sejam incorporados ao currículo escolar; portanto,

[...] a necessidade de que a escola tomasse a seu cargo [...] os novos letramentos emergentes em sociedade contemporânea [...] e de que levasse em conta e incluísse nos currículos a grande variedade de culturas presentes já nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural. [...] Diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não, nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO; MOURA, 2012, p. 12-13)

Os novos letramentos exigem não somente a capacidade de codificar e decodificar mensagens, mas, sobretudo, a capacidade de acessar, selecionar, compreender, posicionar, articular as informações. Os textos e informações podem ser acessados por meio de livros, jornais, revistas, impressos e/ou digitais. No caso do formato digital, o leitor pode interagir no próprio texto, abrir outra página, fazer um *link* com uma imagem ou figura que ilustra o tema ou assunto em estudo, iniciar um texto e compartilhar com outras pessoas. Nessa linha de pensamento, para abranger esses dois “multi”, a

multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, o grupo cunhou um termo ou conceito novo: multiletramentos<sup>1</sup> (ROJO; MOURA, 2012).

Entendemos que o conceito de multiletramentos apresentado por Rojo e Moura (2012) leva à reflexão sobre o trabalho pedagógico realizado nas escolas, sobre o fato de o homem ser sujeito de seu tempo, de a educação reconhecer nas manifestações culturais dos estudantes, saberes das diferentes áreas de conhecimento, que podem ser ponto de partida para o ensino.

Desse modo, os multiletramentos são uma demanda que surge dos aparatos tecnológicos que auxiliam e viabilizam a comunicação e a vida das pessoas. E, nessa perspectiva, a escola não abandona o conhecimento culturalmente sistematizado pelas gerações, ao contrário, ao pensar no trabalho pedagógico condizente com o contexto atual, a escola, por intermédio dos profissionais que nela atuam, reflete sobre o currículo condizente com a formação do cidadão do século XXI e insere em seu projeto pedagógico o funcionamento da vida social contemporânea. Ao agregar as questões contemporâneas em sua proposta de trabalho, a escola considera dois pontos fundamentais: o protagonismo dos estudantes e as atividades colaborativas.

O estudante visto como sujeito que traz um saber da experiência e de sua cultura local e a compreensão de que a vida ocorre num processo colaborativo, daí a vivência, a realização e uma metodologia em que o diálogo, a reflexão, a experimentação, a troca de experiência, atividades práticas em equipe sejam o fio condutor do processo de ensino e de aprendizagem.

Conforme ressaltam Rojo e Moura (2012), trabalho com os multiletramentos pode, ou não, valer-se das novas tecnologias de comunicação e informação (aqui compreendidas como articuladoras dos novos letramentos). Destacamos que, dada a ênfase adquirida, no contexto atual, pelas novas formas de comunicação e informação mediatizadas pela

---

<sup>1</sup> Conforme Rojo e Moura (2012, p. 23), os multiletramentos funcionam pautando-se em algumas características importantes: a) são interativos (colaborativos); b) fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas; e c) são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).

*internet*, o trabalho com os multiletramentos, na maioria das vezes, as envolve. Dessa maneira, os autores salientam que este trabalho

[...] parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos [...]. (ROJO; MOURA, 2012, p. 8)

A multimodalidade, também denominada multissemiose, são “[...] textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas [...] para fazer significar” (ROJO; MOURA, 2012, p. 19), além de exigirem multiletramentos. De acordo com Kress e Van Leeuwen (2001), multimodalidade pode ser compreendida como:

O uso de diversos modos semióticos na concepção de um produto ou evento semiótico, juntamente com o modo particular segundo o qual esses modos são combinados – podem, por exemplo, reforçar-se mutuamente (‘dizer a mesma coisa de formas diferentes’), desempenhar papéis complementares [...], ser hierarquicamente ordenados, como nos filmes de ação, onde a ação é dominante, com a música acrescentando um toque de cor emotiva e sincronizar o som de um toque realista ‘presença’. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 20, *grifo dos autores, tradução nossa*)

No caso da aprendizagem matemática, os multiletramentos podem contribuir para o estudante sentir-se protagonista de sua aprendizagem e auxiliar na inserção de atividades de caráter colaborativo. Embora saibamos que as tecnologias possam assumir um cunho extremamente individual, reconhecemos que essa situação ocorre quando as tarefas do processo de ensino e de aprendizagem são dadas sem orientação e acompanhamento do docente.

Todavia, reconhecemos e insistimos que, ao organizar o trabalho voltado para o ensino de matemática no espaço escolar, é imprescindível entender que os “[...] alfabetismos necessários às práticas de multiletramentos [...], para serem profícuos, precisam se direcionar para as possibilidades

práticas de que os alunos se transformem em criadores de sentidos” (ROJO; MOURA, 2012, p. 29).

Além disso, é preciso atentar tanto para as orientações curriculares, previstas na BNCC, e as metodologias mais adequadas a cada conteúdo quanto para a existência, no ensino de matemática, de duas questões relacionadas ao letramento: o ensino descontextualizado, distante das questões cotidianas dos estudantes, que impacta sobremaneira a construção dos conceitos porque desprovidos de sentido; e a dificuldade de interpretação dos textos dessa área de conhecimento. Essa situação inibe a construção dos conceitos científicos e aponta a importância dos multiletramentos. A esse respeito, Zamborlini (2007) pondera que um dos maiores problemas na formação de docentes no Brasil é a orientação descontextualizada da realidade contemporânea com que essa formação se desenvolve.

Para facilitar a compreensão do que estamos defendendo como utilização dos multiletramentos no ensino de matemática, sublinhamos que, neste estudo, os multiletramentos se referem ao respeito à linguagem oriunda do contexto dos alunos e a seu modo de falar e lidar com as situações matemáticas, para que criem sua rota/percurso de aprendizagem e compreendam a linguagem científica, além da utilização dos recursos e aparatos tecnológicos.

## MULTILETRAMENTOS E A MATEMÁTICA

Para tentarmos compreender possibilidades e dificuldades de trabalhar o conteúdo da matemática do 1º ao 5º ano do ensino fundamental com base nos multiletramentos, partimos dos seguintes questionamentos: Como colocar os alunos em sintonia com as diversas modalidades de linguagem que o cercam? Como propor atividades e ensinar os alunos a partir dos diferentes portadores de conhecimento matemático com que ele convive cotidianamente? Conforme salienta Silva (2009, p. 126),

[...] os conceitos científicos ‘germinam para baixo’ e os conceitos cotidianos ‘germinam para cima’. Quem ignora os conceitos cotidianos introduz na escola palavras sem sentido. Quem ignora a natureza do conceito científico renuncia a desenvolver o pensamento dos seus alunos.

A compreensão do conteúdo matemático envolve as competências matemáticas, tais como: raciocínio; argumentação; comunicação; solução de problemas; uso de linguagem simbólica, formal e técnica; uso de ferramentas matemáticas; entre outras. São competências<sup>2</sup> que auxiliam as pessoas a se situarem no contexto social, a exercer a autonomia e a serem cidadãos, ou seja, serem sujeitos de seu tempo. Ao conectarmos essas competências à sociedade denominada sociedade do conhecimento, podemos compreendê-las como requisitos e parte dos multiletramentos. Nessa visão, a matemática pode ser trabalhada na lógica da inter-relação com as demais áreas de conhecimento. O conceito de habilidades matemáticas que apoia este trabalho diz respeito à

[...] capacidade de mobilização de conhecimentos associados à quantificação, à ordenação, à orientação e às suas relações, operações e representações, na realização de tarefas ou na resolução de situações-problema, tendo sempre como referência tarefas e situações com as quais a maior parte da população brasileira se depara cotidianamente. (FONSECA, 2004, p. 13)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) enfatizam aspectos relacionados aos multiletramentos “[...] no que se refere à inserção no mundo da cultura, à pluralidade de etnias existente no Brasil, que dá origem a diferentes modos de vida, valores, crenças e conhecimentos, apresenta-se para a educação matemática como um desafio interessante” (BRASIL, 1998, p. 27). O documento salienta também “[...] as questões relacionadas à variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral” (ROJO; MOURA, 2012, p. 13), que dizem respeito à variedade cultural das populações, implicando a multiplicidade de constituição de textos que circulam, em especial, na sociedade urbana “[...] por meio dos quais ela se informa e se comunica” (ROJO; MOURA, 2012, p. 13).

A par dos esquemas de pensamentos e práticas próprias das culturas de diferentes grupos sociais, todo aluno brasileiro faz parte de uma sociedade em

---

<sup>2</sup> As competências matemáticas relacionam-se à combinação do conhecimento da terminologia, dos dados e dos procedimentos matemáticos, para satisfazer as necessidades da vida real dos indivíduos na sociedade.

que se fala uma mesma língua, utiliza o mesmo sistema de numeração, o mesmo sistema monetário; além disso, recebe informações veiculadas por mídias abrangentes, que usam de linguagens e recursos gráficos comuns, independentemente das características particulares dos grupos receptores (BRASIL, 1998, p. 28).

No documento da Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC, há uma preocupação com o percurso desenvolvido pelos estudantes para a apropriação do conhecimento e com as possíveis conexões entre conceitos matemáticos e o tempo de aprendizagem do aluno (BRASIL, 2017). Existe também a preocupação com o tempo, nesse caso, tempo *Kairós*, das vivências e situações desencadeadoras de aprendizagem. E, nesse sentido, compreende-se que um conteúdo pode levar mais de um ano para ser assimilado.

Encontramos também a menção à pesquisa como forma de trabalhar os conteúdos matemáticos, especificamente a estatística, objetivando a vivência com a coleta, organização e tratamento de informações a serem comunicadas ao público. Ademais, o texto da BNCC considera que experimentar a pesquisa é essencial na formação do cidadão crítico, que lê e interpreta diariamente dados estatísticos nas mais diferentes mídias. A BNCC enfatiza o uso das tecnologias digitais em todas as áreas de conhecimento e, no caso da matemática, especifica, a resolução de problemas, a robótica, a programação que estão presentes na vida profissional, nas ações cotidianas das pessoas.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), os processos matemáticos são vistos como objeto e estratégia para a aprendizagem, permitindo o desenvolvimento de competências específicas, que devem ser garantidas aos alunos, e a valorização do jogo da linguagem.

Feitas essas considerações, salientamos que nossa experiência como professora e supervisora na educação básica e como professora do curso de Pedagogia no Programa de Iniciação à Docência (PIBID) aponta que as atividades de matemática para os alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, nas escolas, se apoiam prioritariamente na introdução do conteúdo e na realização de exercícios do livro didático (ou elaborados pelos professores) e na realização de provas em momentos pontuais. As explicações

detalhadas e minuciosas, o diálogo, a resolução de problemas e a utilização de jogos e brincadeiras ocorrem com maior frequência na educação infantil.

Sublinhamos, ainda, que, ao entrar em contato com os portadores de informação matemática, como livros, embalagens, cartazes, placas de ônibus, receitas, propagandas de supermercados, contas de água, de energia, entre outras, relatos das situações do dia a dia, os alunos tornam-se sujeitos e passam a aprender com base no intercâmbio social, elaborando hipóteses e partindo de situações de sua realidade.

A seguir, apresentaremos algumas atividades que, do nosso ponto de vista, são o caminho para o trabalho com os multiletramentos em matemática.

## POSSÍVEIS ATIVIDADES ENVOLVENDO OS MULTILETRAMENTOS

### **Embalagens e rótulos**

Podemos utilizar o repertório de conteúdos matemáticos presentes em caixas de fósforo, de bombom, de leite, de pasta dental, lata de doce, litros de óleo, contas de água, energia, *outdoors*, códigos de barra. Com a utilização do Logo<sup>3</sup>, podem ser trabalhados os conteúdos de quantidade, geometria, unidades de medida, resolução de problemas, envolvendo comparações, identificação, menor, maior, menor, metade e inteiro, tamanho e peso.

Com base na planilha Excel, ou do Logo, podem ser feitas tabelas acompanhando o consumo de água, energia e, nessa atividade, há uma linguagem, uma forma de comunicação que precisa ser trabalhada, conhecida e compreendida. Podem ser feitas pesquisas de campo em lojas, supermercados, feiras livres, instituições financeiras onde os alunos podem colher os preços de mercadorias, produtos, taxas de juros, entre outros.

Para além disso, temos, nessas atividades, a relação com o consumo ético, o consumismo, a educação ambiental, realização de pesquisas e estudos sobre como a energia e a água chegam até as casas, a elaboração de textos, gráficos sobre o percentual de consumo.

---

<sup>3</sup> Informações disponíveis em:  
<<https://docs.google.com/presentation/d/1DTQtrF62hdWG7WC59ITMEQImYCerjIxEI0mzdk-5jY/edit?pli=1#slide=id.i0>>.

## GÊNEROS DIGITAIS E A MATEMÁTICA

De acordo com dados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA, 2018), uma avaliação que, a cada três anos, é aplicada a estudantes de 70 países que integram a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Brasil não está bem nas avaliações em relação aos conteúdos de matemática e leitura. Os dados da última avaliação demonstraram que o país ocupa a 59ª posição em leitura e 65ª em matemática. Como dificuldades apresentadas pelos alunos, estão a localização de informações, inferências, a ideia central do texto, a leitura de mapas, charges, gráficos, tabelas. Possivelmente as causas para tais limitações sejam a pouca ou não circulação desses gêneros na escola.

Todavia, os alunos, em sua maioria, acessam a *internet* por meio dos celulares, utilizam redes sociais e enviam mensagens em diferentes formatos: vídeos, áudios, *emotions*, *memes*, *charges*, *gifs*. Então, por que não inserir tais gêneros no planejamento e ensiná-los a utilizar? Começando por organizar rodas de conversa e explicando as especificidades do twitter, um servidor para *microblogging*, no qual as informações circulam com um limite de caracteres, o *Instagram*, uma rede social de compartilhamento de fotos e vídeos. Para o trabalho com os gêneros digitais, podem ser utilizados:

Memes – Memes Generator Free

Gifs – Gifs Makers

Charges – Hagaquê

No Hagaquê<sup>4</sup>, podem ser trabalhadas as histórias em quadrinhos, um *software* para editar histórias em quadrinhos com fins pedagógicos. É muito fácil utilizar o *software*, até mesmo por alunos inexperientes no uso de computadores, e as ferramentas disponíveis facilitam o processo de criação das histórias. “Os quadrinhos têm um caráter globalizador” (por serem veiculadas no mundo inteiro); “Os quadrinhos podem ser utilizados em qualquer nível escolar e com qualquer tema” (VERGUEIRO, 2014, p. 24-25). Porém, pouco utilizado como instrumento didático em matemática, embora saibamos que a matemática, além de ciência, é uma linguagem.

---

<sup>4</sup> Conferir: <[www.nied.unicamp.br/~hagaque/](http://www.nied.unicamp.br/~hagaque/)>.

Salientamos que, entre as discussões acerca do ensino de matemática, está a metodologia e, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), a resolução de problemas é considerada o eixo organizador do processo de ensino e aprendizagem de matemática. De acordo com Onuchic e Allevato (2004), a resolução de problemas tem como propósito

[...] fazer com que os alunos possam pensar matematicamente, levantar ideais matemáticas, estabelecer relações entre elas, saber se comunicar ao falar e escrever sobre elas, desenvolver formas de raciocínio, estabelecer conexões entre temas matemáticos e de fora da Matemática e desenvolver a capacidade de resolver problemas, explorá-los, generalizá-los e até propor novos problemas a partir deles. (ONUCHIC; ALLEVATO, 2004, p. 218)

Em nossa compreensão, as histórias em quadrinhos possibilitam aplicar o que nos apresentam Onuchic e Allevato (2004), uma vez que a linguagem dos quadrinhos viabiliza a criatividade, a funcionalidade da língua materna em relação ao enunciado do problema matemático. Além de ser uma linguagem mais atrativa, o estilo é mais próximo ao seu universo de leitura.

Os estudantes, ao depararem com história em quadrinhos em alguns exercícios, serão convidados a ler a história. A leitura das imagens e a escrita dos balões, além de possibilitarem a interpretação e compreensão da situação-problema proposta, levam à percepção de como as diversas informações captadas, ditas ou não, se relacionam com a questão proposta a eles. Podem ser trabalhados conteúdos, como a origem dos números, o surgimento das frações e das medidas, a história da álgebra e da geometria.

Os multiletramentos, conforme apontam Rojo e Moura (2012, p. 38), “[...] envolve[m] a multimodalidade, linguística, visual, gestual, espacial e de áudio) e a multiplicidade de significados e contextos/culturas”. Os textos multimodais podem ser trabalhados em matemática mediante projetos de pesquisa sobre a história da matemática, a contribuição dos conteúdos matemáticos de cada cultura transmitidos de geração a geração. A partir do ambiente, viabiliza o pensar e o agir, de forma prático-teórica, estabelece a interação com as ferramentas tecnológicas e possibilita a criação/elaboração, coautoria, trabalho colaborativo de diferentes gêneros textuais, incluída a linguagem matemática.

## APLICATIVOS E SOFTWARES EDUCACIONAIS

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), o professor deve estimular o uso de jogos, porque, por meio dessas atividades, os alunos apresentam seus conhecimentos e experiências:

Espaço físico, materiais, brinquedos, instrumentos sonoros e mobiliários não devem ser vistos como elementos passivos ou fixos, mas como componentes ativos do processo educacional. Constituem-se em poderosos auxiliares no desenvolvimento infantil. A presença de jogos e brinquedos na educação desponta como um dos indicadores importantes para a definição das práticas educativas de qualidade em creches e pré-escolas. No entanto, a melhoria da ação educativa não depende exclusivamente da existência desses objetos, mas está condicionada ao uso que fazem deles os educadores junto às crianças com as quais trabalham. Os educadores preparam o ambiente para que a criança possa aprender de forma ativa na interação com outras crianças e com outros adultos e materiais. (BRASIL, 1998, p. 29)

Nesse sentido, a prática pedagógica com os elementos lúdicos e os jogos que objetivam o ensino dos conteúdos matemáticos podem ser utilizados com o auxílio do meio digital. Essa prática tem sido difundida e conhecida como gamificação. No *App Stores* ou *Play Store*, na categoria Educação, encontramos jogos e aplicativos (muitos gratuitos) que podem ser utilizados com objetivo pedagógico.

Em sua pesquisa, Freire, Cunha e Maximiano (2013) apontam que o geogebra<sup>5</sup> é bastante utilizado nos anos finais do ensino fundamental, ensino médio e superior. Salientam que sua utilização na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental é tímida. Ademais, afirmam que o *software* pode gerar atividades ricas e construtivas tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental.

---

<sup>5</sup> O geogebra é um *software* livre, escrito em linguagem JAVA (linguagem de programação orientada a objetos), (editor de fórmulas e gráficos para matemática), disponível gratuitamente em várias línguas, inclusive em português, criado e desenvolvido por Markus Hohenwarter, com sua primeira versão lançada em 2001.

Foram desenvolvidas, no aplicativo, atividades utilizando o conceito do lúdico, envolvendo o conteúdo de formas geométricas de uma maneira colorida e divertida, possibilitando a permissão de conhecimentos e diversas formas de linguagens e expressões. Para auxiliar esse aprendizado, conta-se, até o momento, com a inclusão das músicas ‘Aquarela’, ‘Arco-Íris’ e ‘Primavera’, interpretadas pelos cantores brasileiros Toquinho, Xuxa e Eliana, respectivamente, e as histórias infantis ‘A Formiga e a Cigarra’ e ‘A História do Quadrado’. As atividades baseiam-se na letra das canções e no texto das histórias e cada cenário relatado foi construído utilizando somente as ferramentas do software (FREIRE; CUNHA; MAXIMIANO, 2013, p. 6-7).

Do nosso ponto de vista, as atividades envolvendo o lúdico e as formas geométricas, conforme apontado por Freire, Cunha e Maximiano (2013), são possibilidades de trabalho envolvendo os multiletramentos.

O Google Earth<sup>6</sup> é um programa de computador desenvolvido e distribuído pela empresa estadunidense do Google, cuja função é apresentar um modelito tridimensional do globo terrestre, construído a partir de mosaico de imagens de satélite obtidas de fontes diversas, imagens aéreas e GIS 3D. O Google Earth permite trabalhar com mapas, fotografias, vista aérea de uma rua, avenida, objetos tridimensionais, medida de área, raio e circunferência no terreno trânsito, construção de edifícios, fotografias, mapas e arte. Pode ver imagens de satélite, mapas, terrenos e construções em 3D, das galáxias do espaço.

O JCLIC<sup>7</sup> é uma aplicação de Software Livre baseada em modelos abertos que funcionam em diversos ambientes operativos, tais como Linux, Mac OS-X, Windows e Solaris. Esse *software* possui os seguintes aplicativos:

---

<sup>6</sup> Conferir: <https://www.google.com.br/intl/pt-BR/earth/>

<sup>7</sup> Para download do JCLIC, <https://clic.xtec.cat/legacy/en/jcllic/download.htm>

Quadro 1: Aplicativos do JCLIC

APLICATIVOS DO JCLIC		
JCLIC AUTHOR	JCLIC PLAYER	JCLIC REPORTS
<p>Ferramenta que permite criar, modificar e experimentar os projetos em um contorno visual intuitivo e imediato. Oferece a possibilidade de converter em um novo formato os pacotes feitos com CLIC 3.0 (versão anterior do programa), além de permitir a publicação das atividades para serem inseridas numa página <i>web</i> ou ainda a criação automática de arquivos de instalação de projetos JCLIC.</p>	<p>É o programa principal e serve para ver e executar as atividades. Permite criar e organizar as bibliotecas de projetos e escolher entre os diversos contornos gráficos e opções de funcionamento.</p>	<p>É o módulo que permite gerenciar uma base de dados de onde se recolhem os resultados obtidos pelos alunos, ao realizarem as atividades dos projetos JCLIC. O programa trabalha em rede e oferece a possibilidade de gerar informações estatísticas dos resultados.</p>

Fonte: disponível em: <<https://clic.xtec.cat/legacy/en/jcllic/download.htm>>. Acesso em 10 jan. 2020.

O *software* JCLIC pode ser baixado (*download*) para o computador, ou para outra mídia de sua preferência, como *pen drive*, CD, DVD. Outra maneira de acessar é por meio da visualização das atividades através de *applet*, que é um objeto inserido na página *web*, porém não permite que o projeto seja armazenado em um disco rígido, pois o objeto é descarregado, utilizado e finalmente se apaga.

O JCLIC permite a realização de atividades, tais como associação (simples e complexa), jogo da memória, exploração, identificação de células, telas de informação, quebra-cabeças (duplo, de troca e simples), exercícios de texto (preencher lacunas, múltipla-escolha, identificação e ordenação de elementos, respostas curtas), palavras-cruzada e caça-palavras.

Ao inserirmos na prática pedagógica embalagens e rótulos, gêneros literários, gêneros digitais, histórias em quadrinhos, aplicativos e *softwares* educacionais, podemos fazer uso dos multiletramentos e, para isso, é fundamental atentar para as competências e habilidades matemáticas.

As competências e habilidades matemáticas ancoram-se na ideia de a aprendizagem matemática ter e fazer sentido para auxiliar na compreensão de si, do mundo, dos fatos, de situações e acontecimentos. Em outras palavras, aprender matemática envolve uma relação com o saber; não pode e não ocorre de modo descontextualizado, estático e desconectado, quando quem ensina desconhece o que os aprendizes têm a dizer sobre as relações por eles estabelecidas. Nessa compreensão, os multiletramentos envolvendo a matemática e sua relação com o aprender matemática articulam-se às competências e habilidades matemáticas, especificamente o espaço e forma, mudanças e relações, a indeterminação ou probabilidade, o contexto ou situação.

*Quadro 2: Competências e habilidades matemáticas*

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES MATEMÁTICAS	
Espaço e forma	Significa que o estudante deve ser capaz de aprender a mover-se através do espaço, da construção e das formas. Identificar o espaço e a forma em sua vida e em tudo que o cerca, nos aparatos, recursos, objetos, utensílios, temos padrões, casas, prédios, pontes, trevos rodoviários, cristais, sombras, ou seja, como vemos as coisas e por que as vemos dessa maneira. A presença de padrões também está presente nas palavras faladas, música, vídeo, trânsito, construção de edifícios, fotografias, mapas e arte, objetos tridimensionais, etc.
Contexto ou situação	Trata-se da compreensão matemática partindo das questões de vida pessoal, questões relacionadas à vivência na escola, no trabalho, na comunidade local e na sociedade. As tarefas devem auxiliar os estudantes a serem cidadãos ativos e informados, ou seja, situações-problema inicialmente da vida cotidiana, porém não exclui a utilização de contextos fictícios envolvendo representações esquemáticas.
Indeterminação ou probabilidade	Mesmo que vivamos na sociedade com informações consideradas precisas que preconizam um alto grau de cientificidade, no dia a dia convivemos com a incerteza humana. A indeterminação ou probabilidade dizem respeito ao trabalho com dados e probabilidade para a compreensão de situações reais de vida, como as previsões meteorológicas que, às vezes, não se confirmam. As pontes que caem, a quebra da bolsa de valores, o percentual de crescimento populacional ineficaz, a pesquisa eleitoral que não se confirma. Essas situações são objeto, respectivamente, do estudo matemático de estatística e de probabilidade, coleta de dados, análise de dados, análise e apresentação/visualização de dados, probabilidade e inferência.

Mudanças e relações	Envolve o reconhecimento das funções matemáticas presentes nas mudanças dos organismos à medida que crescem o ciclo das estações, o avanço e o recuo das marés, ciclos de desemprego, mudanças climáticas e índices da bolsa de valores. O estudo desses processos requer a utilização das funções lineares, exponenciais, periódicas ou logísticas, sejam discretas, sejam contínuas. Mas muitas relações caem em categorias diferentes, e a análise dos dados é imprescindível.
---------------------	---

*Fonte:* Elaborado pelas autoras com base em Brasil (2017)

As competências e habilidades apresentadas no quadro 2 envolvem o saber matemático e os multiletramentos, porque, além do saber matemático, da linguagem matemática, é fundamental o conhecimento da linguagem de outras áreas do conhecimento, tais como: geografia, ciências, física, história, entre outras.

As múltiplas interfaces disponíveis aos usuários dos multiletramentos oportunizam as discussões e atividades em grupo, o compartilhamento de pensamentos, ideias, hipóteses que favorecem a interação, a cooperação e provavelmente a aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve por objetivo refletir sobre a possibilidade de o ensino dos conteúdos matemáticos por meio dos multiletramentos. Com base na leitura do que preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais(1997), Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e Nacional Comum Curricular (2017) sobre o ensino de Matemática, e do que preconiza a Resolução CNE/CP nº 02 de 20 de dezembro de 2019, sobre a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), enxergamos elementos tais como a contextualização, a interdisciplinaridade, globalização, tecnologias digitais de informação e comunicação, transversalidade, articulando o espaço sociocultural e reconhecendo a importância das dimensões sociais, culturais e políticas que se articulam ao conceito de multiletramentos que diz respeito à preparação dos alunos para serem sujeitos de seu tempo.

E, do conceito de multiletramentos apontado por Rojo e Moura (2012), vislumbramos a possibilidade de atividades com os conteúdos

matemáticos que têm características dos multiletramentos e podem tornar o ensino dessa disciplina mais prazeroso, articulado à realidade vivenciada pelos alunos por meio dos aparatos tecnológicos que essa geração de alunos tem em mãos. Para isso, entendemos que os professores de matemática precisam abandonar práticas cristalizadas, descontextualizadas e rever as metodologias de ensino, proporcionando o diálogo, a problematização, promovendo desafios e ouvindo o que os alunos têm a dizer sobre como aprendem, o sentido e importância da matemática para sua vida.

Ademais, é fundamental que sejam trabalhadas as questões matemáticas presentes no cotidiano de vida, a fim de que os alunos tracem o percurso para chegar ao conhecimento científico, fundamental para sobrevivência da humanidade. Nesse sentido, destacamos a necessidade de os cursos de formação de professores proporcionarem momentos de pesquisa, leitura, elaboração de projetos acerca dos multiletramentos.

A elaboração de material didático, a utilização dos jogos, das histórias em quadrinhos, dos aplicativos e *softwares* educacionais exigem muita pesquisa e muito trabalho e podem dar um novo sentido ao ensino de matemática. A resolução de problemas, a criação, a participação e a socialização do que se aprende nas trocas de significados matemáticos proporcionam a interação com elementos constituintes do problema proposto. Nosso encaminhamento é que sejam feitos estudos e projetos considerando a possibilidade de trabalhar o ensino de matemática com o uso dos multiletramentos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática*. Brasília: MEC/SEF, v. 3, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: matemática*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em:

<[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf)>. Acesso em: 30 nov. 2019.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Brasília: MEC/CNE/CP, 2019. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 27 dez. 2019.

BRINCANDO COM LOGO. Disponível em: <<https://docs.google.com/presentation/d/1DTQtrF62hdWG7WC59ITMEQImYCerjIxKEI0mzdk-5jY/present?pli=1&ueb=true#slide=id.i0>>. Acessado em 27 dez. 2019.

DOWNLOADING AND INSTALLATION OF JCLIC. Disponível em: <<https://clic.xtec.cat/legacy/en/jclic/download.htm>>. Acessado em: 27 dez. 2019.

FONSECA, M. C. F. R. *A educação matemática e a ampliação das demandas de leitura escrita da população brasileira*. In: FONSECA, M. C. F. R. (Org.). *Letramento no Brasil; habilidades matemáticas*. São Paulo: Global, 2004.

FREIRE, R. S.; CUNHA, A. R. O.; MAXIMIANO, R. C. P. Matemática, lúdico e geogebra: integração a favor de ensinamentos e aprendizagens diversas. In: *CONGRESSO INTERNACIONAL DE MATEMÁTICA*, 6., 2013. Anais, Canoas, Rio Grande do Sul: ULBRA, 2013. Disponível em: <<http://www.conferencias.ulbra.br/index.php/ciem/vi/paper/viewFile/737/153>> acesso em 09/01/2020. Acesso em: 28 dez. 2019.

GELLI, Oscar. *Matemática: uma aventura do pensamento*. São Paulo: Ática, 1998.

- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. Londres: Oxford University, 2001.
- LOUNCH EARTH. Disponível em: <<https://www.google.com.br/intl/pt-BR/earth/>>. Acesso em: 28 dez. 2019.
- OCDE. PISA 2018. Disponível em: <<https://www.oecd.org/pisa/>>. Acesso em: 28 dez. 2019.
- OCDE. PISA 2018. Disponível em: <<https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>>. Acesso em: 28 dez. 2019.
- ONUCHIC, L. R.; ALLEVATO, N. S. G. *Novas reflexões sobre o ensino-aprendizagem de matemática através da resolução de problemas*. In: BICUDO, M. A. V.; BORBA, M. C. (Org.). *Educação Matemática – pesquisa em movimento*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 213-231.
- ROJO, R.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SCHLEMMER, E. *O trabalho do professor e as novas tecnologias*. Revista Textual, Porto Alegre, v. 1, n. 1, nov. 2006. p. 33-42.
- SILVA, V. A. *Por que e para que aprender a matemática? A relação com a matemática dos alunos de séries iniciais*. São Paulo: Cortez, 2009.
- VERGUEIRO, W. *Uso das HQs no ensino*. In: RAMA, A. et al. *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2014. p. 7-29.
- ZAMBORLINI, M. das G. *Desenvolvimento profissional de professores: um olhar sobre os professores da educação profissional de nível técnico do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFETES)*. *Revista Capixaba de Ciência e Tecnologia*, Vitória, n. 3, 2. sem./2007. p. 20-25.

## ALFABETIZAR E LETRAR: O PAPEL DO EDUCADOR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Gabryelle Moreira de Paiva Rocha

Hugo Junio Ferreira de Sousa

### INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem o intuito de discutir o papel do educador no processo de alfabetização e letramento de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Nesse intento, foram discutidos alguns conceitos e métodos de alfabetização e letramento. Este trabalho é resultado do trabalho de conclusão de curso de graduação em Pedagogia, pela Universidade Federal do Tocantins, câmpus de Arraias - TO.

Assim sendo, a pesquisa apresenta como objetivo geral, discutir a importância dos professores quanto ao papel de alfabetizar e letrar nos anos iniciais do ensino fundamental em Arraias - TO. Buscou-se também: conceituar sobre a alfabetização e o letramento; destacar os métodos utilizados no processo de alfabetização e letramento; analisar o processo de alfabetização e letramento, com relatos de professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental.

Ao delimitar o tema de pesquisa, indaga-se a seguinte questão: qual é o papel do educador na alfabetização e letramento de alunos nos anos iniciais do ensino fundamental em Arraias - TO? Diante disso, parte-se da hipótese que a primeira fase do ensino fundamental é a base da aprendizagem dos alunos, dessa maneira, destaca-se a relevância do papel do educador para a formação do aluno em relação à escrita e a leitura.

O interesse no tema pesquisado deu-se a partir de situações vivenciadas no decorrer das aulas da disciplina de Alfabetização e Letramento e reforçadas durante os períodos de estágios do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins, Câmpus Arraias, em que foi observada a

importância da alfabetização e letramento na formação de alunos do ensino fundamental.

A alfabetização é essencial para percorrer o caminho escolar, é a partir disso que o aluno inicia em seu processo de aprendizagem. O ensino da leitura e da escrita tornou-se um desafio para os professores alfabetizadores, já que ensinar a ler e a escrever é uma tarefa que exige preparo por parte do educador, quanto ao planejamento, didática e métodos de ensino.

Portanto, conforme apontamentos de Freire (1997), o processo de letramento começa antes mesmo da alfabetização, pois as crianças utilizam o imaginário, criando e recriando histórias. Assim, cabe ao educador motivar as crianças para que tomem gosto pela leitura desde cedo e que cada vez mais sejam inseridos na sociedade com práticas que as conduzem ao aprenderem a ler e escrever.

A leitura e escrita tem um papel social relevante na vida dos alunos, sendo assim é necessário aprimorar melhorias no trabalho pedagógico ao qual estamos inseridos, fortalecendo as nossas práticas na busca de conhecimento para a formação do educador no processo de ensino em sala de aula.

Dessa maneira, este trabalho está organizado nas seguintes etapas. Em primeiro momento, apresentam-se diálogos com teóricos que discutem sobre alfabetização e letramento, seus conceitos, métodos de ensino, e o papel do educador.

## CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A alfabetização é uma ação muito discutida na educação, visto que é algo fundamental na formação do aluno, pois dá independência ao sujeito. Por anos, se observam quais são as dificuldades para alcançar o objetivo que é alfabetizar, desta maneira, destaca-se aqui, alguns conceitos de alfabetização e letramento na visão de diferentes autores que abordam sobre o tema e, também, os métodos de alfabetização e o papel do educador.

A autora, Soares (2006, p. 15) diz que: “Alfabetizar significa adquirir a habilidade de decodificar a língua oral em língua escrita [...]”. Para esta autora, a alfabetização seria um processo de representação de fonemas (sons) em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas. Ou seja, ela consegue decifrar o código e interpretar a coerência da palavra. Para Kramer (1986, p. 17), a alfabetização "vai além do saber ler e escrever, pois inclui o objetivo de

favorecer o desenvolvimento da compreensão e expressão da linguagem”. Nesta perspectiva, entendemos que alfabetizar é ação de transição, mas não basta apenas ler e escrever.

É preciso ir além quanto ao processo de alfabetização, sendo necessário na aprendizagem do aluno, no qual, as informações recebidas possam ser entendidas, interpretadas e utilizadas pelos sujeitos nas práticas sociais. De acordo com Carvalho:

Uma pessoa alfabetizada conhece o código alfabético, domina as relações gráficas, em outras palavras, sabe que sons as letras representam, é capaz de ler palavras e textos simples, mas não necessariamente é usuário da leitura e da escrita na vida social. (CARVALHO, 2010, p. 66)

Neste sentido, no desempenho da alfabetização, a criança precisa compreender e adquirir diversas habilidades, para utilizar a leitura e a escrita como condições fundamentais para a participação das questões sociais. A palavra letramento desenvolve novas perspectivas para o trabalho pedagógico, direcionado ao processo de alfabetização.

De acordo com Kleiman (1995, p. 18), "Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos, para objetivos específicos". Com base no que o autor relata, o letramento surgiu para atender as demandas da sociedade, ou seja, o letramento responde às exigências da leitura e da escrita.

Coaduna-se com essas reflexões de Almeida (2014, p. 205) quando explica que, o letramento "designa na ação educativa de desenvolver o uso de práticas sociais de leitura e escrita, inicia-se um processo amplo que torna o indivíduo capaz de utilizar a escrita em diversas situações sociais". É dar significado social ao que o sujeito está lendo, sendo que existem várias formas de textos.

O letramento acontece quando se estabelece relações com o que está lendo, com conhecimentos prévios, com acontecimentos à sua volta, com sua realidade. Em função disso:

Saber ler e escrever possibilita o sujeito do seu próprio conhecimento, pois sabendo ler, ele se torna capaz de atuar sobre

o acervo de conhecimento acumulado pela humanidade através da escrita e, desse modo, produzir, ele também, um conhecimento. (BARBOSA, 2013, p. 19)

Daí, a necessidade das transformações no que se refere ao ensino da leitura e escrita, para que não fique algo sem relevância, e sim, viver no mundo social sabendo compreendê-lo. Para Barbosa (2013), práticas pedagógicas são culturais, históricas e evoluem de acordo com as necessidades sociais decorrentes dos meios de conhecimento disponível. Disso, discorre a indispensabilidade da apropriação das novas práticas pedagógicas de acordo com as transformações da sociedade.

Soares (2006) diz que, apesar da alfabetização e letramento serem duas diferentes ações, elas não se separam, pois os sujeitos precisam ser alfabetizados e letrados. Assim, entendemos que professores alfabetizadores não apenas ensinem a ler e escrever, mas use o processo de alfabetização para letrar, sendo assim, alfabetização e letramento juntos acrescentam na formação do aluno.

## MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Os métodos são fatores importantes no processo de alfabetização e letramento e, escolher o método de ensino que seja adequado para a turma é um desafio para os educadores. Compreendemos que, os métodos de ensino são fundamentais no processo de ensino e aprendizagem.

Dizemos que o método é o caminho pelo qual o educador irá conduzir o processo de ensino e aprendizado. Soares (2016, p. 93) conceitua que método: “[...] é a soma de ações baseadas em um conjunto coerente de princípios ou de hipóteses psicológicas, linguísticas, pedagógicas, que respondem a objetivos determinados”. Em função disso, o método é utilizado para atingir os objetivos do processo educativo, sendo que o método escolhido influencia diretamente no desenvolvimento de ensino e aprendizagem.

Assim, entendemos que métodos, são ações realizadas para determinados fins, são práticas para alcançar os objetivos da alfabetização, ou seja, desenvolver as habilidades da leitura e escrita.

Entendem-se os métodos, como uma ponte entre professor e aluno. Nesse contexto, para compreendermos melhor os métodos de alfabetização,

apresentamos aqui alguns exemplos de métodos que dentre eles, são os Métodos Sintético e Analítico Alfabéticos, conhecido também como soletração, método fônico ou fonético, método silábico, método analíticos, método global, assim alguns são classificados como sintéticos e outros analíticos. E incluí nesses métodos, o ensinar do menor para o maior, partindo das letras para as sílabas, palavras, frases e os textos e orações.

*Quadro 01: Conceitos de Métodos Sintéticos*

MÉTODOS SINTÉTICOS	CONCEITO
Alfabético ou soletração	É considerado o mais antigo dos métodos. A proposta é que o indivíduo aprenda os nomes das letras, reconheça-as fora da ordem alfabética e, por fim, tente redescobri-las em palavras ou textos, a partir da soletração.
Fônico ou fonético	Desenvolvido na França e na Alemanha, parte da relação direta entre o fonema e o grafema. Começa sempre dos sons mais simples para os mais complexos, das vogais para as consoantes.
Silábico	Considera a sílaba a unidade linguística fundamental. Inicia-se pelas sílabas formadas por uma consoante e uma vogal, até chegar às mais complexas.

*Fonte: ANNUNCIATO, 2020.*

*Quadro 02: Métodos Analíticos*

MÉTODOS ANALÍTICOS	CONCEITO
Palavração	A unidade linguística é a palavra que deve ser reconhecida graficamente sem a necessidade de decompô-la em sílabas, letras ou mesmo fonemas e grafemas. A proposta é de que se forme um repertório antes de construir frases e pequenos textos.

Sentencição	O estudante deve reconhecer e compreender o sentido de uma sentença para só depois analisar as suas partes menores (palavras e sílabas).
Global	Parte-se de um texto, trabalhado por certo tempo, no qual o aluno memoriza e entende o sentido geral do que é “lido”. Só depois se analisam as sentenças e se identificam as palavras, comparando as suas composições silábicas.

*Fonte: ANNUNCIATO, 2020.*

Em função disso, salientamos que existe uma diversidade de métodos de ensino, com características e objetivos distintos, e os professores precisam compreendê-los e identificar qual é o melhor método e que mais se adapta com a turma, visto que, cada aluno tem seu ritmo de aprendizagem e peculiaridades diferentes.

Vale ressaltar que, o método escolhido precisa da autonomia para que os alunos participem das aulas de forma expressiva e Rojo (1998, p. 66) diz que “[...] um método de alfabetização que leve em conta o processo de aprendizagem deve deixar um espaço para que o aluno exponha suas ideias a respeito do que aprende”. Deste modo, existe a necessidade de sempre estar procurando saber a compreensão dos alunos sobre a didática da aula e que possam também ter oportunidades, de apresentar as suas ideias e participarem de maneira produtiva das aulas.

## O PAPEL DO EDUCADOR NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DO ALUNO

O artigo 13 da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 discorre sobre quais são as tarefas do docente, destacando-se a elaboração de proposta pedagógica, elaborar e cumprir plano de aula, zelar pela aprendizagem dos alunos e estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento, mas além dessas atribuições cabe ao

professor frente à alfabetização e letramento, entender os desafios desse processo.

Enfatizando a “[...] Importância de se considerar, na organização das práticas pedagógicas de alfabetização, os conhecimentos que os alunos possuem acerca da escrita a fim de se planejar atividades que efetivamente possam contribuir para que todos os alunos avancem” (BRASIL, 2012, p. 8).

O planejamento é fundamental nesse processo, na qual precisa planejar ações pedagógicas que mais se adapta com a turma, visto que o professor quem planeja quais ações pedagógicas é ideal para a turma, ele precisa fazer um diagnóstico da turma antes do planejamento para que o seu plano de aula seja adequado para todos os alunos.

O papel do professor é proporcionar aos seus educandos uma aprendizagem que não seja inconsistente, que as crianças não apenas decorem as letras, que elas entendam os significados das palavras e compreendam o que estão lendo, que os alunos realmente possam apreender.

Assim, também é necessário dar autonomia aos alunos, para que o aprendizado seja mais prazeroso e para que o aluno desenvolva autonomia para leitura, é preciso prática. Por isso a importância da alfabetização ir além dos muros da escola, que a família também seja envolvida nesse processo e o educador transmita essa iniciativa para a família.

O professor não pode limitar os alunos apenas a conteúdos prontos como, por exemplo, livro didático ou cartilhas, faz-se necessário oferecer aos alunos um material diversificado de gêneros textuais e até mesmo criação de atividades práticas, explorando a criatividade dos alunos e sua participação durante as aulas, criando com alunos práticas significativas da leitura e da escrita.

Explorando Freire (1996, p. 25) “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou construção”, sendo assim, o aluno precisa ser participante do seu próprio processo de aprendizagem.

O papel do professor frente a alfabetização e letramento vão além de ensinar a ler e escrever, entretanto é facilitar esse processo de aprendizagem utilizando procedimentos didáticos, estimulando a criatividade das crianças, trazendo atividades reflexivas e desenvolvendo habilidades da leitura e da escrita.

Conforme Soares (2004, p. 16) enfatiza que, letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e a escrever dentro de um contexto em que a leitura e a escrita tenham sentido e façam parte da vida do aluno. Faz-se pertinente educar os nossos alunos para que sejam inseridos nas demandas sociais da escrita e da leitura.

## REFLEXÕES SOBRE ALFABETIZAR E LETRAR NOS ANOS INICIAIS

Este estudo analisou o papel do educador nos anos iniciais do ensino fundamental, correlacionando com a alfabetização e letramento. Foi realizada uma entrevista com 11 (onze) professores que ressaltaram a importância da alfabetização e letramento, destacando que o ato de alfabetizar e letrar não se limitam apenas em ensinar a ler e a escrever, pois é preciso formar alunos questionadores.

Diante disso, Demo (2007, p. 70) afirma que “A questão fundamental é de aprendizagem a partir das crianças [...] A responsabilidade do professor não é a de ensinar as crianças a ler, mas a de tornar a aprendizagem possível.” Portanto não é apenas o ato de ensinar, mas sim de aprendizagem e de transformação social na vida dos alunos.

De acordo com a resposta dos professores, a alfabetização tem o objetivo de aprender a ler e a escrever, pois uma vez alfabetizado e letrado, o aluno desenvolverá a criticidade na prática social.

O letramento é compreender o que está sendo escrito e interpretar o que está lendo. As concepções sobre alfabetização e letramento expressas na pesquisa com os professores, demonstraram que os docentes têm consciência do processo de aprendizagem na alfabetização dos alunos na apropriação da leitura e escrita com significação, relação com a realidade e vida deles.

Alfabetização é um processo de início da construção do ensino formal, é o pilar da educação que se une ao letramento, colocando em prática os quatro pilares da educação que é aprender a conhecer, fazer, conviver e ser.

Com base nos depoimentos, cada professor utilizou um método, uma estratégia diferenciada. De acordo com Carvalho (2016, p. 46) “[...] para os professores, seja qual for o método escolhido, o conhecimento das suas bases teóricas é condição essencial, importantíssima [...]”.

É importante dizer que o ato de ler e escrever é uma ação de emancipação na vida dos alunos. Ferreiro (1992, p. 23) menciona que “o que acontece no primeiro ano da escola tem reflexos não apenas na alfabetização, mas na confiança básica que cerca toda a escolaridade posterior”. Assim, entendemos que não é apenas saber escrever ou ler, mas sim compreender, entender e tomar posse dessa ação como prática social.

Há diversas dificuldades encontradas no processo de alfabetizar e letrar apresentadas pelos professores, pois é uma etapa que não depende apenas do professor, mas sim de todo ciclo escolar e da família, incluindo também a falta de um material pedagógico diversificado.

As maiores dificuldades é a falta da participação da família, visto que essa ausência interfere no desenvolvimento do aluno, além da falta de recursos, materiais pedagógicos e infraestrutura que são outros aspectos que dificultam o ensino e aprendizagem dos alunos. Acrescentamos também a falta de investimentos na educação e sem dúvidas o reconhecimento e a valorização dos professores.

Neste momento utilizo a indagação de Barbosa:

Quando encontramos na escola um aprendiz com dificuldades para aprender precisamos, além de conhecer o sintoma, ou seja, a dificuldade apresentada, observá-la e entender como ela acontece naquele momento, o papel do contexto no seu aparecimento e, também, estudar a gênese da dificuldade através da história do aprendiz. (BARBOSA, 2003, p. 236)

O educador precisa estar atento a essas dificuldades e procurar soluções para amenizar as dificuldades encontradas no ensino-aprendizagem dos alunos.

Cada professor apresentou na pesquisa a maneira de registrar os avanços e as dificuldades dos alunos, a maioria utiliza relatórios diários, os registros como uma ferramenta fundamental para que possam identificar como está sendo o avanço dos alunos e identificar as principais dificuldades.

Os registros são um instrumento necessário para o educador, como afirma Freire (2003) “[...] não basta registrar e guardar para si o que foi pensado, é fundamental socializar os conteúdos da reflexão de cada um para todos [...]”. Com os relatórios o professor não registra apenas o desenvolvimento dos alunos, mas também o próprio trabalho pedagógico.

Os professores foram unânimes em relatar a ausência dos familiares no processo escolar dos alunos, e como isso interferi diretamente no ensino e aprendizagem e desenvolvimento do aluno. A educação recebida, na escola e na sociedade de um modo geral cumpre um papel primordial na constituição dos sujeitos. A atitude dos pais e suas práticas de criação e educação são aspectos que interferem no desenvolvimento individual e conseqüentemente o comportamento da criança na escola.

A educação recebida, na escola e na sociedade de um modo geral cumpre um papel primordial na constituição dos sujeitos. A atitude dos pais e suas práticas de criação e educação são aspectos que interferem no desenvolvimento individual e conseqüentemente o comportamento da criança na escola.

E como se os responsáveis pela criança vissem a escola como o único responsável pela educação formal, sendo que a participação e o incentivo da família são importantes. Para Souza (1996) a convivência no lar e na escola pode fazer a diferença entre uma deficiência propriamente dita, é um problema que torna o aluno incapaz de assimilar o conteúdo escolar.

No entanto, destacamos a importância da Gestão Escolar para a maior participação da família na escola, e alguns questionamentos: o que a escola tem feito para aumentar a participação da família na escola e assim, propiciar melhor acompanhamento nas atividades de ensino e aprendizagem dos alunos? São reflexões que devem ser repensadas a partir da realidade encontrada em escolas públicas.

Na opinião dos professores pesquisados, ser um bom professor alfabetizador não se limita em apenas ensinar, mas sim compreender o aluno, ser transformador, que significa ter paciência e criatividade. Além disso, é possível entender que por mais que seja um processo complexo, não depende só do professor, ainda assim, é pertinente buscar melhorias no trabalho pedagógico.

Freire (2003, p. 1) ressalta que, “[...] não é possível que os professores possam iniciar e formar os alunos no uso, com prazer, da leitura e da escrita, se eles próprios não forem leitores e escritores [...]”. O professor alfabetizador deve se tornar leitor e escritor, o professor tem que ser uma inspiração aos seus alunos. É importante ressaltar a formação continuada dos professores

que é necessária, visto que estamos em uma sociedade de constância mudanças sociais.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao ingressar no curso de Pedagogia sabemos que seremos alfabetizadores e teremos em alguns momentos a sensação de não conseguir cumprir esse propósito e, mesmo que a cada período de preparação na universidade com os estágios, pesquisas ainda temos receios e anseios.

A pesquisa apresentou como objetivo geral, discutir a importância dos professores quanto ao papel de alfabetizar e letrar nos anos iniciais do ensino fundamental em Arraias - TO. Constatou-se o papel desafiador do professor durante o processo de alfabetizar e letrar, que sem dúvida, é um ato de responsabilidade educacional e social.

Na sociedade atual o uso da leitura e da escrita é indispensável na vida dos cidadãos, dessa maneira, a alfabetização e letramento tornam-se ferramentas essenciais à vida das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental.

Alfabetização e letramento são assuntos presentes na prática docente, dois temas que precisam ser discutidos entre os professores. Assim como tudo hoje está em constante transformações, a alfabetização e o letramento também fazem parte desse avanço. Assim, o professor também precisa acompanhar essas evoluções por meio de formações continuadas para a melhoria do seu trabalho pedagógico.

Nesse sentido, os resultados mostraram que o papel do professor é valioso para o desenvolvimento dos alunos, e destacam também as dificuldades das crianças na sala de aula, q resultado de vários fatores, dentre eles a falta do acompanhamento dos pais e responsáveis. Um fator considerável também, a exposição também das concepções dos colaboradores sobre alfabetização e letramento.

Assim, essa pesquisa atendeu os objetivos propostos, a problemática exposta e indagações diante do tema abordado. Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para a formação de futuros pedagogos a fim de que possam ajudá-los a compreender melhor o papel do educador e trazer novas reflexões sobre os tópicos discutidos já que a proposta aqui apresentada é contribuir significativamente para a melhoria do trabalho pedagógico.

Salientamos também a importância de incentivar a leitura e a escrita das crianças para que os alunos tenham um melhor desenvolvimento durante o seu ciclo de aprendizagem, pois os anos iniciais do ensino fundamental são a base de todo esse processo. Por fim, destacamos a excelência do educador diante de todo esse processo, pois acreditamos que professores são seres com poder de transformações, deste modo merecem ser reconhecidos por toda a sociedade.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, V. F.; FARAGO, A. C. A importância do letramento nas séries iniciais. *Bebedouro: Cadernos de Educação Ensino e Sociedade*. 2014, 204–2018p. Disponível em:<<http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014074426.pdf>>. Acesso em: 09 de jun. 2019.
- ANNUNCIATO, Pedro. *O bê-á-bá dos métodos de Alfabetização*. São Paulo: Nova Escola, ed. 323, 2019. Disponível em:<<https://novaescola.org.br/conteudo/17568/o-be-a-ba-dos-metodos-de-alfabetizacao>>. Acesso em: 12 de ago. 2020.
- BARBOSA: José Juvêncio. *Alfabetização e Leitura*. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRASIL. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional 2012.
- CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. Petrópolis: Vozes, 7ª ed. 2010.
- CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e Letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. Petrópolis: Vozes, 11ª ed. 2006.
- FONSECA, João José Saraiva. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002.
- FREIRE, Paulo. *A Importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 45ª ed. 2003.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 25ª ed. 1996.
- GERHAEDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. *Métodos de pesquisa*. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2009. 120p. Disponível em:  
<<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>.  
Acesso em: 11 ago. 2020.
- GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.2010.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 4ª ed.2007.
- KRAMER, Sonia. *Alfabetização: “Dilemas da Prática”*. In: KRAMER, Sonia etal., (org.). Rio de Janeiro: Ltda., 1986.
- ROJO, Roxane. *Alfabetização e letramento: Perspectivas Linguísticas*. São Paulo: Mercado das letras. 1998.
- SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016. 384p.
- SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 6ª ed. 2010.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SOUZA, Evanira Maria. *Problemas de aprendizagem – criança de 8 a 11 anos*. Bauru: EDUSC, 1996.
- VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

## FORMANDO LEITORES: CONTANDO E OUVINDO HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Norma Lucia Neris de Queiroz

Magalis Bésseer Dorneles Shneider

Diva M. Albuquerque Maciel

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O domínio da língua escrita tem sido reconhecido na sociedade contemporânea como uma dimensão importante do desenvolvimento humano e da participação social dos sujeitos, sejam eles crianças, jovens ou adultos. Considerando o universo infantil, as condições socioeconômicas das crianças e as práticas sociais de leitura e escrita vivenciadas pelo grupo em que estão inseridas têm permitido que algumas delas tenham mais ou menos oportunidades de construir sua *cultura pessoal* (VALSINER, 1994a, 1997, 2007) como crianças leitoras que outras.

O presente texto, com base em dados de um estudo mais amplo, tem como objetivo discutir a contribuição da contação/audição de histórias infantis para formação de crianças leitoras, mesmo quando elas ainda não saibam ler convencionalmente, a partir dos pressupostos teóricos da abordagem sociocultural construtivista e da análise microgenética de uma das Sessões Estruturadas – SE do Projeto A Hora do Conto e a Escrita Significativa de Textos com crianças da educação infantil de um Centro Comunitário do Paranoá-DF. A nosso ver, as experiências de leitura ganham forças com textos literários, uma vez que elas orientam tanto para a aprendizagem da língua escrita quanto para o desenvolvimento do prazer de ler. Isto é, quando as crianças, desde muito cedo, participam de contextos de

leituras prazerosas suas chances de tornarem-se leitoras podem ser bem maiores<sup>1</sup>.

## A LEITURA, A FORMAÇÃO DE LEITORES INFANTIS

Formar leitores autônomos e críticos exige o desenvolvimento de diferentes habilidades ao longo dos anos pelas famílias e escolas. Quando se trata da formação de leitores infantis, especialmente, crianças das classes populares, as escolas devem criar estratégias e projetos que atraiam sua atenção, considerando a complexidade da leitura e a falta de acesso a materiais de boa qualidade. Yunes (2003), desde os anos 1980, vem dedicando seus estudos sobre a relação entre a formação do leitor e o despertar do prazer de ler. Para os autores, ler é apreciar, inferir, antecipar, concluir, concordar, discordar, perceber diferentes possibilidades de uma mesma leitura, vivenciar a liberdade, ordenar experiências emocionais, desenvolver a sensibilidade e a estética, refletir sobre problemas éticos, morais e sociopolíticos. É, ainda, “reconhecer seu discurso entre outros, tocado por eles, apesar da diferença” (YUNES, 2003, p. 14).

Nessa perspectiva, ler é, antes de tudo, um direito fundamental do cidadão e uma das principais vias de acesso ao conhecimento e à cultura (MACIEL, 2004; LEAL, ALBUQUERQUE, MORAIS, 2006; PINTO MACIEL, 2011). Promover a leitura em nossas escolas pode ser uma estratégia apropriada contra o analfabetismo (QUEIROZ, BARBATO, MACIEL, 2003), bem como o desenvolvimento e a construção da autonomia dos cidadãos do nosso tempo. Cabe à escola e ao professor proporcionar às crianças oportunidades de coconstruir práticas de leitura, especialmente, a do texto literário (CADEMARTORI, 2006; LEÃO, 2006) para que a leitura não continue sendo privilégio de um determinado grupo social.

A contação/audição de histórias infantis é considerada um passo importante para a leitura (MORAIS, 2007; ANDRADE, 2007; ROJO, 2010; CORSINO, 2011), uma vez que atua no desenvolvimento linguístico, afetivo e cognitivo das crianças, especialmente, coconstruindo significados,

---

<sup>1</sup> Este capítulo foi publicado inicialmente como Artigo na Revista Educação Unisinos, v. 18 n(1), jan/abril de 2014.

conhecimentos e trocas interpessoais. Em relação a essas trocas interpessoais, Cavaton (2010, p. 98) ressalta que:

o adulto ou a criança mais experiente, nessas trocas, faz a diferença no aprender do outro em desenvolvimento, seja pelo desencadeamento das zonas de desenvolvimento proximal, seja pelo canal de escuta aberto, seja só pela possibilidade de a criança apresentar sua história e contar o que desenhou ou escreveu.

É possível compreender que as afirmações feitas por Cavaton (2010) nos ajuda a ampliar o conceito do que é ler. Ou seja, quando a criança ouve histórias lidas por um *Outro*, ela também está lendo e essa leitura é importante para o seu desenvolvimento como pessoa. Cagliari (2005) destaca a diferença entre ouvir a fala e ler a história escrita. Para ele, a diferença reside no fato de que a fala é produzida espontaneamente e a leitura de um texto escrito traz características diferentes da fala e possibilita à criança apreender a estrutura de palavras, frases e textos.

Estudos têm mostrado o sucesso escolar de crianças que vivenciaram experiências de contação/audição de histórias infantis no lar. Um deles foi desenvolvido por Rego (1994) com uma criança que participou dos quatro (4) aos sete (7) anos de idade dessas experiências em seu lar. Os resultados do estudo evidenciaram que a audição de histórias favoreceu a construção da língua escrita como instrumento de comunicação e compreensão das unidades de som representadas na escrita. A autora concluiu que as *pseudo-leituras e escritas* constituíram parte importante do processo de descoberta do sistema alfabético.

Outro estudo, envolvendo a leitura de textos literários em instituições educativas, foi realizado por Fontes e Martins (2004). Com o objetivo de investigar o impacto de um programa de leitura de histórias infantis no desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Participaram deste estudo 38 crianças entre quatro (4) e seis (6) anos de idade, com baixo poder aquisitivo de sete creches públicas do município de Viçosa – MG, durante quatro meses com uma sessão de leitura por semana. Em cada creche, as crianças foram organizadas em dois grupos: um experimental e o outro de controle. Este último não foi submetido a nenhum tratamento especial.

Os resultados evidenciaram ganhos fundamentais do grupo experimental: aumento do vocabulário, compreensão das histórias e interesse

pela leitura, uma vez que as crianças tinham oportunidades de analisar, antecipar acontecimentos e discutir acerca dos principais eventos e personagens das histórias. Concluíram que a leitura interativa de histórias parece ser uma excelente estratégia pedagógica para turmas da educação infantil, sobretudo crianças de baixo poder aquisitivo que não dispõem de material de leitura em seus lares.

O processo de socialização só ocorre no diálogo entre seus interlocutores. Com crianças da educação infantil, esse processo, além de fortalecer o desenvolvimento humano, pode oportunizá-las criar e recriar novas formas de interagir com o mundo, descobrir o outro, a si mesmo e ampliar suas possibilidades de comunicação com os adultos e seus pares.

Na abordagem sociocultural construtivista, o desenvolvimento infantil é visto como algo intimamente relacionado aos processos de socialização (ou transmissão cultural), nos quais a criança participa utilizando recursos, instrumentos e ações, construindo significados mediados pelas pessoas que interagem com ela de modo significativo (VALSINER, 1994b; CAVATON, 2010).

Nesta perspectiva, retomamos o conceito de desenvolvimento humano elaborado por Ford e Lerner (1992) que privilegia aspectos importantes discutidos nesta abordagem. Para estes autores, o desenvolvimento humano caracteriza-se como um:

processo de transformações por meio das interações entre os indivíduos e o contexto em que estão inseridos. Neste processo, o indivíduo vivencia uma série de mudanças relativamente duradouras que elabora ou aumenta a diversidade de suas experiências pessoais e dos padrões de suas interações com o ambiente, ao mesmo tempo em que mantém a organização coerente e a unidade estrutural-funcional da pessoa como um todo. (FORD; LERNER, 1992, p. 49)

O desenvolvimento humano para Ford e Lerner (1992) não é uma decorrência do processo de adaptação ou da apropriação passiva, nem uma expressão de processos endógenos ou inatos, mas um processo de transformação estrutural que surge de novas experiências que antecederam no tempo, o qual é irreversível (VALSINER, 1994a). Com base nesse conceito, o desenvolvimento humano implica mudanças de estado que se expressam de

maneira qualitativamente diferente da categoria de maturação (COLE, COLE, 2003).

No texto *A transmissão Cultural bidirecional e a construção da sociogênese (Bi-directional cultural transmission and constructive sociogenesis)*, publicado em 1994a, Valsiner sugere uma interdependência entre sujeito, contexto e cultura numa visão dialética e sistêmica de desenvolvimento em processo, reconhecendo tanto o papel ativo individual-psicológico da pessoa quanto à da sua interdependência com o contexto e a cultura em que este se desenvolve.

Valsiner (1994a) parte do pressuposto de que na abordagem sociocultural construtiva de socialização (ou transmissão cultural bidirecional) todos os participantes no processo de transmissão cultural estão ativamente transformando as mensagens culturais (p. 5). Isto é, ambos interlocutores estão ativamente construindo algo novo, transformando em maior ou menor grau a cultura. A partir dessa abordagem, o desenvolvimento é tido como um processo marcadamente indeterminado e imprevisível. (VALSINER, 1994a; BRANCO, VALSINER, 1997).

Outro princípio fundamental da teoria histórico-cultural elaborado por Vigotski (1998), mas integrado também à perspectiva sociocultural construtivista, foi o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) que diz respeito a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade da criança resolver problemas de forma independente e o nível de desenvolvimento potencial, quando ela ainda não está habilitada, mas é capaz de solucionar o problema sob a orientação de um adulto ou de um companheiro mais experiente. Esta interdependência entre a capacidade real da criança e sua capacidade provável em um futuro próximo é um aspecto importante a respeito da teoria histórico-cultural.

A partir do conceito de ZPD e da teoria de Kurt Lewin, Valsiner e Van der Veer (1993) construíram um esquema heurístico, no qual criaram os conceitos de Zona de Movimento Livre [ZML] e de Zona de Promoção da Ação [ZPA]. Essas *zonas* representam, para esses autores, espaços psicológicos, nos quais as ações (reais ou potenciais) da pessoa em desenvolvimento podem estar presentes nas interações dela com o contexto sociocultural e o *Outro social*. No processo de socialização de uma criança, a ZML representa as “áreas” (espaços geográficos, objetos e campos de ação)

que ela pode ter acesso: lugares, objetos e ações que podem realizar ou não. Os limites desta zona são definidos tanto pela permissão quanto pela proibição do adulto, quando a criança tenta realizar alguma ação “dentro” ou “fora” dessa área. Sendo assim, a ZML prevê tanto as possibilidades quanto as restrições, apesar de não determinar uma lista de ações particulares *a priori* do que a criança pode ou não fazer. Branco (2006) afirma que os limites ou possibilidades podem ser mais ou menos rígidos em função dos interesses, crenças e valores dos adultos.

Já a ZPA orienta que habilidades devem ser desenvolvidas ou não. Desta forma, “o adulto perito procura encorajar de diversos modos, utilizando estratégias de persuasão, visando à ocorrência de ações consideradas desejáveis para as crianças” (MACIEL; BRANCO; VALSINER, 2004, p. 113). Sendo assim, no processo de formação de leitores, o professor pode promover a ZPA contando histórias que despertem o interesse de seus alunos, oportunizando-os a recontarem histórias, entre outras estratégias.

Os estudos sobre a linguagem, a partir das construções teóricas de Vigotski (1998) e Valsiner (1987) apontam que o diálogo é a base dos processos interativos e o elemento constituidor dos sujeitos envolvidos na coconstrução da leitura. Ou seja, quando o professor conta uma história para seus alunos ele cria diversas oportunidades para os alunos dialogarem com o texto, reconstruindo e transformando suas experiências de mundo. Outros conceitos importantes na formação de leitores, a partir da contação/audição de histórias, são os de complementaridade, especularidade e alternância de papéis, elaborados por De Lemos (1988). Para a autora, a complementaridade, no processo de coconstrução da leitura, pode ser entendida quando a criança complementa a fala do *Outro*, ampliando, assim, a complexidade do discurso linguístico. Já a especularidade ocorre quando o aluno recuperar a fala do colega no mesmo contexto e a alternância de papéis diz respeito às trocas de papéis, por exemplo, a criança ocupa o lugar do mediador (professor e pais) com autonomia e independência; ou propõe um novo objeto para negociação (BRANCO, 1996; MCDERMOTT, 1977) ou ainda, busca dar sentido ou interpretar a fala do outro de forma independente.

## O PERCURSO DO ESTUDO E A FORMAÇÃO DOS LEITORES

O presente estudo analisa dados de um estudo mais amplo sobre a coconstrução da leitura e escrita na educação infantil, cuja metodologia de pesquisa utilizada foi qualitativa com abordagem microgenética. Essa abordagem permite ao pesquisador “examinar as regularidades dos processos de coconstrução de significados dos sujeitos” (GÓES, 2000, p. 4) envolvidos. Em nosso caso, focalizamos na contação/audição de histórias infantis de uma Sessão Estruturada (SE) do Projeto pedagógico: A Hora do Conto e a Escrita de Textos Significativos. Para o registro das atividades, utilizamos a gravação em vídeo.

Em nossas observações em sala de aula, constatamos a inexistência de leitura de textos interessantes, portanto, optamos por desenvolver o projeto pedagógico, mencionado anteriormente, privilegiando o texto literário.

Participaram, deste estudo, duas pesquisadoras que são, também, professoras e onze crianças (nomes fictícios), sendo cinco meninas e seis meninos na faixa etária entre quatro (4) e cinco (5) anos e sete (7) meses de idade de uma turma de educação infantil de um Centro Comunitário do Paranoá – DF. Os pais das crianças são trabalhadores assalariados e as crianças desfrutaram intensamente o espaço das ruas onde residem para brincarem com seus pares, construindo uma forte relação entre elas.

Analisamos a terceira SE, cuja atividade foi a contação/audição do conto clássico *Chapeuzinho Vermelho*, registrado pelos irmãos Grimm e narrado por uma das pesquisadoras.

Para iniciar a atividade desta SE, convidamos as crianças para ouvir mais uma história. Procuramos posicionar as crianças para que elas pudessem ouvir a narrativa/ver o livro, participando efetivamente da atividade. Tivemos um cuidado especial com a nossa postura, com vistas manter o interesse das crianças. Sentamo-nos junto às crianças, no chão, diferente da rotina escolar, a fim de metacomunicar a elas a sensação de entrega que uma boa leitura exige, deixando implícito que a partir “daquele instante o relógio parou, os problemas pessoais desapareceram e o mundo exterior não mais existia” (ETCHEBARNE, 1991, p. 21). Procuramos criar vozes e gestos mediados pelo livro e ilustrações para dar conta da trama e asas à imaginação “como num passe de mágica do *Era uma vez (...)*” (ETCHEBARNE, 1991, p. 23). Afinal, estabelecer um clima tranquilo a nosso ver parece ser uma das

condições essenciais para que a audição possa ser vivenciada como um momento prazeroso.

Na análise microgenética da SE, os conceitos mais recorrentes foram os de Zonas do Desenvolvimento Proximal (ZDP), Zona de Movimento Livre (ZML), Zona de Promoção de Ação (ZPA), negociação dos significados, complementaridade, especularidade e alternância de papéis, estes últimos discutidos por De Lemos (1988).

Durante a contação/audição da história, procuramos manter o interesse do grupo, metacomunicando às crianças que tinham capacidade de completá-las, sempre numa interação contínua do coletivo para o individual e vice-versa.

## ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Pq (pesquisadora) – Ei, crianças, vamos ler mais uma história hoje?

C (crianças sentam-se rapidamente na rodinha) Crianças (em coro) –  
*Vaaaaaaaaaaaaaaaaamos.*

Pq (Mostro o livro que será lido).

Pq – Vamos ver o que trata essa história?

C – Lucio pergunta *depois posso pegá a história?*

Pq – Pode. Crianças afastem só um pouquinho para que todos fiquem bem acomodados (abrindo o círculo).

Pq – Mostro o livro novamente. Quem não falou ainda? O que vocês estão vendo? O que vocês estão vendo aqui na capa do livro?

C – Bruna diz: *tô veno uma menina.*

C – Lucio diz: *é uma menina assim com um chapéu vermelho...*

C – Silvio diz: *é uma menina, tia.*

C – Helena diz: *é a Chapeuzinho.*

Pq – Vocês sabem quem escreveu e desenhou (ilustrou) este livro?

C – Sandra diz: *foi um homem bem inteligente. Ele sabe contar história, né tia?*

Pq – Quem fez os desenhos para o livro ficar interessante para crianças como vocês? (...) fui interrompida por Helena (criança).

C – Helena diz: *Chapeuzinho começa com C, né? C de casa, C de caneco, C de caco e C de cana.*

C – Bia completa: *C de Camila e Cássia. O nome das minhas irmãs começa assim e da minha prima Carina também.*

C – Antonio diz: *o C é do caneco e da casa.*

C – Silvio diz: *a Tia\*\*\* (professora da classe) falou que o C é de casa.*

C – Bruna diz: *a Tia\*\*\* (professora da classe) falou que o C é de caneco.*

Pq – É, crianças, Chapeuzinho começa com C (aponto com o dedo a palavra Chapeuzinho no livro). Nós escrevemos casa, caneco, caco, cana, Camila, Cássia, cachorro tudo com C como a professora\*\*\* falou. Agora, vamos voltar aqui na história. Quem falou que a história era de Chapeuzinho?

C – (diversas crianças) *Eu, eu, eu, eu, eu, eu.*

Pq – Isso mesmo, vocês acertaram. Vocês já ouviram esta história?

C – Bia, Helena, Enio e Sandra responderam: *sim.*

Pq – E vocês gostaram?

C – *Sim, sim, sim, sim,* confirmam Bia, Helena, Enio e Sandra.

Pq – Tem gente aqui que não ouviu esta história antes. Então, vamos ouvir todos com bastante atenção, tá bem?

C – *Vaaaaaaaaaaaaaaaaamos (coro).*

Pq – Chapeuzinho Vermelho é uma história escrita há muitos e muitos anos pelos irmãos Grimm. Quem ilustrou. Quem desenhou este livro para ficar assim bem bonito foi Jean François Martin. Vamos olhar bem os desenhos dele e escutar a história (mediadora baixando o tom de voz). Posso começar? Então, 1, 2, 3. Era uma vez uma menina de quem todo mundo gostava. Sua avó gostava tanto dela que fez uma capinha vermelha com um capuz para ela usar. A menina usava sempre o capuz e por isso começou a ser chamada de Chapeuzinho Vermelho. Como a menina da história passou a ser chamada?

C – Todas (em coro) - *Chapeuzinho Vermelho.*

Nesse segmento é possível analisar que a nossa pretensão inicial era promover a leitura, a partir da compreensão de dados sobre os autores e o ilustrador da obra infantil [ZPA], buscamos como estratégia a participação de todas as crianças, três tentaram adivinhar a história, mas oito ficaram caladas. Considerando que as oito crianças talvez não conhecessem a história ou estivessem envergonhadas para arriscar, mostramos o livro novamente e

questionamos, o que vocês estão vendo? [*Quem não falou ainda?*] e ainda [*Vamos ver o que vocês estão vendo aqui na capa do livro?*]. Com essas estratégias, Lucio, Bruna, Silvio Antônio e Bia começaram a se manifestar. Portanto, elas precisavam ser estimuladas, também, para acompanhar a leitura, inclusive o Lucio que demonstrou interesse em manusear o livro depois da leitura [*Lucio - depois eu posso pegá a história?*]. A literatura tem destacado que o manuseio de livros por crianças nessa faixa etária, mesmo quando não leem convencionalmente, é uma excelente estratégia para despertar o gosto pela leitura.

Em seguida, começamos a negociar dados fundamentais do livro: o nome dos autores e do ilustrador [*Quem fez os desenhos para o livro ficar interessante para crianças como vocês? (...)*], quando fui interrompida por uma das crianças (Helena) que propôs um novo objeto de negociação: a identificação da correspondência da letra C com outras palavras, a partir do título da história. Helena foi apoiada por outros colegas [Bia completa, *C de Camila e de Cássia. O nome de minhas irmãs começa assim e da minha prima Carina também*]; [Antônio diz – *o C é do caneco e da casa*]; [Silvio – *a Tia*<sup>\*\*\*</sup> (professora da classe) *falou que o C é de cachorro também*]; [Bruna *a Tia*<sup>\*\*\*</sup> (professora da classe) *falou que o C é de caneco*], gerando, assim, uma divergência de objetivos entre a mediadora e as crianças naquele momento.

Como a nossa orientação era negociar os dados fundamentais do livro (nome dos autores e ilustrador) e algumas crianças estavam orientadas para o novo objeto: correspondência da letra inicial de outras palavras começadas com C, aceitamos a proposta. A partir desse momento, Helena, Bruna, Antônio, Sílvio e Bia conduziram a atividade, estabelecendo a alternância de papéis. Isto é, assumiram a posição dominante do discurso, enquanto a mediadora ficou em posição subordinada. Observamos que a alternância de papéis (DE LEMOS, 1988; BRANCO, VALSINER, 1997) é um aspecto importante para movimentar a disposição do grupo para a convergência de objetivos posteriormente.

Quando concluíram suas correspondências, confirmamos as assertivas das crianças. Ou seja, que a correspondência (grafia/som) das palavras mencionadas por elas estava correta, principalmente, porque estavam trazendo um conteúdo trabalhado em sala de aula e ao mesmo tempo, estavam relacionando um conteúdo aprendido em outro momento com

aquele texto escrito [*Chapeuzinho começa com C. Nós escrevemos casa, caneco, caco, cana, Camila, Cássia, cachorro, todas com C como a Tia\*\*\*falou*].

Após esse momento, retomamos a nossa proposta inicial, a de promover a ação das crianças: as noções de autores e ilustrador do livro [ZPA] [*Chapeuzinho Vermelho é uma história escrita há muitos e muitos anos pelos irmãos Grimm e Quem desenhou este livro para ficar bem interessante (...)*] foi Jean-François Martin. É possível analisar que tivemos o interesse de ampliar as possibilidades das crianças no sentido de relacionar ao título ao nome de quem escreveu e de quem ilustrou o livro. Isto é, tivemos como objetivo interferir na Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP do grupo diante das possibilidades reais deles. Apesar de as crianças utilizarem uma das palavras da história para fazer a correspondência ortográfica da palavra Chapeuzinho com outras palavras que estavam aprendendo naquele momento, era importante para elas aprenderem o título da história, o nome do autor e do ilustrador do livro. Tais conhecimentos são considerados importantes para a formação leitora de crianças (COELHO, 2000). Afirmam Branco e Valsiner (1997) que esta compreensão pode auxiliar as crianças ultrapassarem o desenvolvimento potencial e atingir o desenvolvimento real da ZDP. Para Valsiner (2007), a ZDP ajuda-nos a “capturar aqueles aspectos do desenvolvimento da criança que, não tendo ainda mudado da esfera do possível para a esfera do real, estão em processo de tornar-se realidade, interdependente, com atividades de *outros sociais*” (p. 107). As crianças estavam bem engajadas na atividade, e assim demos continuidade para manter o interesse delas.

Pq – Um dia, sua mãe disse:

– Chapeuzinho, leve esta cesta de doces para a vovó que está doente. Ela vai adorar! Vá logo para não voltar tarde. Mas toma muito cuidado, não converse com estranhos, dê bom dia para as pessoas conhecidas e não pára no caminho! O que a Chapeuzinho respondeu para sua mamãe?

C – Mamãe, eu vou com cuidado, pode deixar, diz Bia.

Pq – À medida que ia lendo. Mostro as ilustrações para que as crianças possam ir integrando à sua construção de sentidos e significados.

Pq – Assim que Chapeuzinho entrou na floresta encontrou o (...)

C – Ana, Helena e Enio dizem: o lobo.

Pq – O que a mamãe de chapeuzinho disse para ela fazer no caminho da casa da vovó?

C – Helena diz: *Não era pra conversar com gente desconhecida.*

Neste segmento, a mediadora oportuniza a participação das crianças na contação/audição da história, utilizando a estratégia de complementaridade, na qual ela metacomunica uma lacuna que deve ser preenchida pelas crianças em duas situações: [*O que a Chapeuzinho respondeu para sua mamãe?*]; [*Assim que Chapeuzinho entrou na floresta encontrou o (...)*]; [*O que a mamãe de chapeuzinho disse para ela fazer no caminho da casa da vovó?*]. Esse procedimento, como no exemplo analisado anteriormente, é bastante produtivo para movimentar as crianças para a convergência de objetivos. E na formação de leitores por meio da contação/audição se leitoras é necessário assumirem uma postura ativa diante dos textos ouvidos. A antecipação e a complementação do texto durante a audição pode ser uma estratégia apropriada para ajudar as crianças internalizarem a história e suas tramas. A mediação, aqui, é feita basicamente por pausas, frases incompletas ou perguntas para os leitores-ouvintes completarem. Em nosso caso, quando a resposta era mais complexa, buscávamos confirmá-la para que as crianças fossem construindo o significado do texto lido de forma clara e prazerosa.

Pq – Bom dia, Chapeuzinho, aonde você vai? O que ela respondeu ao lobo?

C – Sandra diz: *Vou na casa da vovozinha, ela está doente.*

Pq – O que a Chapeuzinho estava levando prá vovó?

C – Todas as crianças (coro) Uma cesta cheia de doces, docinho, bolos.

Pq – E onde mora a vovó de Chapeuzinho?

C – Antônio diz: lá bem lonjão na floresta.

Pq – A vovozinha de Chapeuzinho mora no meio da floresta. E o lobo pensou, assim, esta menina ta tão gordinha, e eu, aqui, com tanta fome! Ah! vou dar um jeito de comer as duas.

Será que o lobo consegue?

C – Uns dizem que *sim* outros dizem que *não*.

Pq – Chapeuzinho viu umas flores bem bonitas. Parou para colher algumas para levar pra vovozinha. E o lobo o que fez nessa hora?

C – Silvio diz escondeu atrás da árvore? (apoiado na ilustração).

Pq – E depois?

C – Lucio diz: ele *saiu* (lobo) *correndo sozinho*.

Pq – O lobo foi correndo até a casa da vovó e bateu na porta. Quem é?

Perguntou a vovó?

É a Chapeuzinho. Pode entrar. Era mesmo a Chapeuzinho?

C – Não, era o lobo, diz Helena.

Nesse segmento, utilizamos muitas pausas, solicitando às crianças a complementaridade de trechos da história [(...) *Chapeuzinho, aonde você vai? O que ela respondeu ao lobo?*]; [*O que a Chapeuzinho estava levando prá vovó?*]; [*E onde mora a vovó de Chapeuzinho?*]; [(...) *Ah! vou dar um jeito de comer as duas. Será que ele consegue?*]; [*E o lobo o que fez nessa hora?*]. É possível analisar que as crianças vão acompanhando a nossa narração, pois constroem suas respostas de forma apropriada. Quando necessário, apoiaram-se nas ilustrações, como por exemplo, no trecho [*E o lobo o que fez nessa hora?*], Silvio respondeu apoiado na ilustração [*escondeu atrás da árvore?*].

No trecho a seguir, retomamos [*A vovozinha de Chapeuzinho mora no meio da floresta. E o lobo pensou, assim, esta menina tá tão gordinha, e eu, aqui, com tanta fome! Ah! vou dar um jeito de comer as duas*] retomamos trechos lidos para construir com as crianças o significado do texto. Isto é, utilizamos o conceito de especularidade, muito freqüente na narração de história dessa natureza com pausas e ao mesmo tempo metacomunicando às crianças a lacuna para ser completada [*Será que ele consegue?*].

Na complementaridade das respostas das crianças [*Uns dizem que sim, outros dizem que não*], observamos que parte do grupo confirmou e a outra não. Nesse trecho especificamente, deixamos as crianças com suas hipóteses sem confirmação, considerando que a confirmação de qualquer uma das alternativas poderia interferir no interesse delas pela audição da história. Mantivemos a continuidade da narrativa, utilizando as estratégias de complementaridade e especularidade com as crianças.

No trecho após a resposta do Lucio [*ele saiu* (lobo) *correndo sozinho*], lançamos mais uma pergunta [*E depois?*]. Aqui, talvez o fato de a pergunta ter

uma estrutura muito aberta, as crianças não se manifestaram sobre ela, nos levando a continuar a leitura. Só mais tarde utilizamos novas estratégias de complementaridade e especularidade sobre outros fatos, como por exemplo, no trecho [*O lobo foi correndo até a casa da vovó e bateu na porta. Quem é? Perguntou a vovó? É a Chapeuzinho. Pode entrar. Era mesmo a Chapeuzinho?*], obtendo a participação ativa de uma das crianças.

Pq – E o que ele (lobo) fez?

C – Comeu a vovozinha.

Pq – É isso mesmo. Comeu a vovozinha, colocou a touquinha deitou-se na cama e esperou a Chapeuzinho chegar. O que será que vai acontecer com a Chapeuzinho?

Pq – As opiniões ficaram divididas. Uns falaram *que não vai acontecer nada*, outros disseram *que o lobo ia comer a Chapeuzinho*.

Pq – Chapeuzinho chegou e achou a vovó muito estranha. Por que ela achou a vovó estranha?

C – Bia diz: *Não era a vovó. Era o lobo fingindo... na cama da vovó* (apoiada na ilustração).

Pq – Chegamos ao clímax da história, o trecho mais esperado pelas crianças que a conhece. Olhe, as crianças deste lado (direito) vão fazer de conta que é a Chapeuzinho e as do lado de cá (esquerdo) vão fazer de conta que é lobo, tá bom.

C – Todas – tá bom.

Pq – Vovó, como suas orelhas estão grandes (...) (mediadora muda de voz para dar mais ênfase à leitura).

C – Crianças do lado direito – *É para te ouvir melhor minha netinha*.

Pq – Vovó que olhos grandes você tem?

C – Crianças do lado esquerdo – *É para te ver melhor minha netinha*.

Pq – Vovó como suas mãos são grandes?

C – Crianças do lado direito – *É para te segurar melhor, minha netinha. É pra te comer melhor*.

Pq – O lobo pulou da cama e engoliu a pobre Chapeuzinho Vermelho. De barriga cheia o lobo dormiu. Começou a roncar tão alto que um caçador ia passando perto ouviu aquele ronco. O que será que aconteceu?

C – Todas – *O caçador tirou a vovó e a Chapeuzinho da barriga do lobo.*

Pq – E o lobo não acordou?

C – Todas – *Nãããããããããã.*

Pq – O que o caçador fez?

C – Sandra diz: *Botou umas pedras (...).*

Pq – O caçador botou umas pedras na barriga do logo e depois costurou para que ele pensasse que as duas estivessem ali. A vovó e a Chapeuzinho Vermelho se abraçaram e agradeceram ao caçador e ficaram felizes para sempre.

C – Todas – *conta de novo, tia.*

Nesse segmento, continuamos a narrativa, usando as estratégias de complementaridade e especularidade. Além de criar estratégias para interferir na ZPD das crianças, instituindo a coconstrução do conceito de direita e esquerda, uma vez que esse conteúdo pertence ao currículo da educação infantil. As nossas perguntas metacomunicaram às crianças que elas poderiam tomar decisões também, como por exemplo, no trecho: o lobo [*comeu a vovozinha, colocou a touquinha deitou na cama e esperou a Chapeuzinho chegar. O que será que vai acontecer com a Chapeuzinho?*]. As crianças posicionaram-se de duas maneiras. [*Uns falaram que não vai acontecer nada, outros disseram que o lobo ia comer a Chapeuzinho*]. Nossa expectativa não era obter uma única resposta, mas oportunizar as crianças coconstruírem de modo ativo seu posicionamento pessoal sobre a trama da narrativa ao mesmo tempo elas poderiam influenciar seus pares e serem influenciadas por eles e assim, o grupo coconstrói sua cultura pessoal e coletiva como destaca Valsiner (1994a, 1997, 2007).

O clímax da narrativa dessa história para aqueles que a conheciam foi fortalecido neste segmento, tendo em vista ao suspense previsto no conto e a participação ativa das crianças, antecipando fatos e acontecimentos [*Vovó, como suas orelhas estão grandes (...)*]; [*Vovó que olhos grandes você tem?*]; [*Vovó como suas mãos são grandes?*]. Para criar um clima de suspense ainda mais interessante nessa audição, mudamos o tom de voz. Com esse jogo de linguagem verbal e não-verbal, as crianças puderam coconstruir para si cenas imaginárias (BETTELHEIM, 1980), a partir do contexto dado pelo texto, como no trecho [*O caçador tirou a vovó e a Chapeuzinho da barriga do lobo.*].

Além disso, esse jogo pode ajudar as crianças desenvolverem habilidades complexas para lidar com o potencial simbólico da linguagem do mundo da ficção e ao mesmo tempo aprender a separar o contexto imaginário do contexto real [*Botou umas pedras (...)*]. Rego (1994) defende que a utilização “da linguagem de forma mais abstrata possibilita à criança imbuir-se de um instrumento poderoso, ou seja, a capacidade para lidar com a linguagem fora de contextos e situações específicas” (p. 118). Na mesma direção, Koch (2003) destaca que o uso da linguagem vai permitindo a criança aprender a lidar com situações imaginárias e ao mesmo tempo desenvolver a consciência de que existem contextos imaginários e que são diferentes do mundo real. Tal aprendizagem é de fundamental importância para a formação da criança leitora.

Vigotski (1998) afirma que a fantasia é um elemento ordenador da realidade, seu produto pode ser real ou irreal. Cabe à Psicologia e à Pedagogia estimular a capacidade criadora das crianças, uma vez que os processos criadores da pessoa humana iniciam desde os primeiros anos de vida.

Retomando as afirmações de Branco e Valsiner (1997), quando ressaltam que a criança não ouve uma história passivamente, ao contrário, ela sempre reelabora as mensagens sociais. Portanto, ouvir/contar histórias torna-se importante para a internalização/externalização dos processos de desenvolvimento humano e conseqüentemente para a formação leitora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na SE analisada foi possível observar que conseguimos contribuir com o processo de formação das crianças como leitoras e despertar nelas o gosto de ler. Um deles foi o modo como possibilitamos a participação ativa das crianças na contação/audição da história para que elas pudessem coconstruir o significado da trama e estabelecessem uma relação estética com o texto.

Um aspecto que merece ser destacado foi o movimento desencadeado para estabelecermos a convergência de objetivos, após a introdução do novo objeto de negociação lançado por uma das crianças, sem, entretanto, ignorá-la. Esse tipo de condução é bastante delicado no contexto de sala de aula, geralmente, o professor preocupado em cumprir seu planejamento não dá muita importância às perguntas ou comentários das crianças na educação infantil e muitas vezes não percebe sua atitude.

Observamos, ainda, que durante o momento de introdução do novo objeto de negociação, possibilitamos a alternância de papéis (mediadora e crianças). Essa troca pode ser entendida como um elemento extremamente rico para promover a participação ativa das crianças e a construção da convergência de objetivos posteriormente, como destacam Branco e Valsiner (1997) e o próprio contexto do episódio discutido mostrou essa vantagem.

Cabe ressaltar que aceitamos a negociação temporariamente, mas não abrimos mão de promover a ação das crianças para que elas pudessem compreender as noções fundamentais do livro: nome dos autores e ilustrador [ZPA], uma vez que tais conhecimentos são importantes para a formação do leitor. Além disso, acreditamos que as crianças tinham capacidade de apropriar-se dessas informações para ultrapassar o nível de desenvolvimento potencial, como destaca Luria (2006) que uma boa estratégia pedagógica é aquela que precede o desenvolvimento do sujeito.

As estratégias de complementaridade e especularidade orientadas por De Lemos (1988) assumiram um lugar muito especial na contação/audição analisada, uma vez que permitiu as crianças fazerem inferências, anteciparem acontecimentos, participarem de modo ativo na narrativa, refletirem sobre suas experiências emocionais e expressarem seus conhecimentos prévios, construídos em seu contexto cultural (VALSINER, 1994a, 1997, 2007).

Sendo assim, a experiência vivenciada pelo par interacional (pesquisadora e crianças) pode ser considerada um contexto favorável à formação de leitores, como ressaltam Yunes (2003) que ler é inferir, antecipar, ordenar experiências emocionais, partilhar experiências das diversas leituras com outro, refletir sobre problemas éticos, morais e sociopolíticos entre outros.

Por outro lado, acreditamos que a análise da contação/audição aqui poderá orientar a prática pedagógica dos professores interessados em desenvolver a formação leitora de seus alunos, mesmo que eles não saibam ler e escrever convencionalmente, uma vez que demonstramos estratégias que o professor pode usar para envolver as crianças e coconstruir junto com elas uma participação ativa. Discutimos, também, como o professor pode interferir na ZDP, ZPA e ZML para metacomunicar às crianças que elas podem participar e coconstruir sua formação como crianças leitoras.

Outro aspecto que não podemos deixar de destacar diz respeito à orientação do ambiente e a postura do professor na contação/audição construída por Etchebarne (1991). Acreditamos que esse aspecto contribuiu de forma especial com o sucesso da nossa atividade nessa classe, tendo em vista que a maioria das crianças não participava de experiências com contação/audição de textos literários na escola e no lar.

Como sugestão, indicamos que as escolas de educação infantil e dos anos iniciais devem instituir em seus currículos projetos pedagógicos de leitura, visando o desenvolvimento da cultura pessoal e coletiva, a dimensão do prazer de ler de seus alunos, especialmente, aqueles das escolas públicas, cujo acesso ao livro é mais difícil.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Ludmila Thomé de. *Professores leitores e sua formação: transformações discursivas de conhecimentos e saberes*. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2007.
- BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BRANCO, Ângela Uchoa. *Crenças e práticas culturais: coconstrução e ontogênese de valores sociais*. Pro-Posições, Campinas, v. 2, n. 50, p. 139-155, 2006.
- BRANCO, Ângela Uchoa; VALSINER, Jaan. *Changing methodologies: A co-constructivist study of goal orientations in social interactions*. Psychology and Developing Societies, v. 9, n.1, p. 35-64, 1997.
- BRANCO, Ângela Uchoa. Estratégias metacomunicativas nas interações criança-criança. In: *Temas em Psicologia. Revista da Sociedade Brasileira de Psicologia*, v. 3, pp. 7-18, 1996.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização & Lingüística*. 2 ed. São Paulo: Spicione, 2005.
- CADEMARTORI, Ligia. *O que é literatura infantil*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

- CAVATON, Maria Fernanda. Farah. *A mediação da fala, do desenho e da escrita*. 174 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.
- COLE, Michael; COLE Sheila. *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura Infantil: teoria, análise e didática*. São Paulo: Moderna, 2000.
- CORSINO, Patrícia. *Professores de educação infantil e suas visões de letramento: tensões da prática*. In ROCHA, Eloisa A. C. Rocha; KRAMER, Sonia. (Orgs). *Educação infantil: enfoques em diálogo*. Campinas-SP: Papyrus, pp. 231-246, 2011.
- DE LEMOS, Claudia T. Introdução a Kato. M. In M. KATO *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes, pp. 13-15, 1988.
- ETCHEBARNE, Dora Pastoriza. *El arte de narrar: um ofício olvidado*. Buenos Aires: Guadalupe, 1991.
- FONTES, Maria José de Oliveira; MARTINS, Claudia Cardoso. *Efeitos da leitura de Histórias no Desenvolvimento da Linguagem de crianças de nível sócio-econômico baixo*. *Psicologia: Reflexão Crítica* v. 17, n.1, pp. 83-94, 2004.
- FORD, Donald H.; LERNER, Richard M. *Development systems theory: an integrative approach*. London: Sage Publications, 1992.
- GÓES, Maria Cecília Rafael de. *Abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade*. *Cadernos Cedes*. v. 50, Campinas, pp. 9-25, 2000.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. *O texto e a construção de sentidos*. 7ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de. *Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica*. In *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. SEED/MEC/FNDE: Brasília: Estação Gráfica, pp.69-84, 2006.

- LEÃO, Denise Maria Maciel. *Experiências de letramento na infância: interação mãe-criança em situações estruturadas*. 145 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.
- LEBEDEFF, Tatiana B.; GUEDES, Sussi M.; ASSIS, Giovana A. Garcia de; SOUZA, Tatiane de. *Quem conta um conto aumenta vários pontos: uma discussão sobre a importância e a arte de contar histórias para o desenvolvimento de crianças surdas*. Ponto de Vista. Florianópolis, n.67, pp. 97-105, 2005.
- LURIA, Alexander Romanovich. *O desenvolvimento da escrita na criança*. 10 ed. In Lev Semenovich Vigotskii; Alexander Romanovich Luria; Aléxis N. Leontiev, Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem, São Paulo: Ícone, pp. 143-189, 2006.
- MACIEL, D. A. *Psicologia da leitura e da escrita*. Fundamentos teóricos e metodológicos da leitura e da escrita. Brasília: CEAD/UnB, vol.1, p. 01-107, 2004.
- MACIEL, D. A.; BRANCO, A.; VALSINER, J. *Bidirectional process of knowledge construction in teacher-student transaction*. In: A. U. Branco & J. Valsiner. (Eds.). *Communication and metacommunication in human development*. Greenwich - CT: Information Age Publishing, v. 1, p. 109-125, 2004.
- MCDERMOTT, R. Patrick. *Social relations as contexts for learning in school*. Harvard: Educational Review, v. 47, (2), 198-213, 1977.
- MORAIS, José. *A arte de ler*. São Paulo: Unesp, 2007.
- PINTO, V. F. F.; MACIEL, D. A. *Interações criança-criança e a coconstrução da linguagem: uma análise qualitativa*. Revista. Diálogo Educacional, Curitiba, v. 11, n. 32, p. 225-245, jan./abr, 2011.
- QUEIROZ, N. L.; BARBATO, S. B.; MACIEL, D. A. *Políticas públicas em alfabetização de jovens e adultos*. Brasília: Sesi, v. 01, 2003.
- REGO, Lucia. Browne. *Descobrimo a língua escrita antes de aprender a ler: algumas implicações pedagógicas*. In KATO, M. A. *A concepção da escrita pela criança*. 2. ed. Campinas (SP): Pontes, pp. 105-133, 1994.

- ROJO, Roxane Helena Rodrigues. *Falando ao pé da letra: a constituição da narrativa e do letramento*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- VALSINER, Jaan. *Culture in minds and societies: foundations of cultural psychology*. New Delhi: Sage, 2007.
- VALSINER, Jaan; BRANCO, Ângela Uchoa; DANTAS, Claudia. *Socialization as co-construction: parental belief orientations and heterogeneity of reflection*. In J. E. Grusec & L. Kuczynski (Orgs.) *Parenting and children's internalization of values*. New York: Wiley, pp. 283-306, 1997.
- VALSINER, Jaan. *Bi-directional cultural transmission and constructive sociogenesis*. In W Graaf e R. Maier (Eds.) *Sociogenesis examined* New York: Springer, pp. 47-70, 1994a.
- VALSINER, Jaan. *Culture and human development: A co-constructionist perspective*. In P. van Geert; L. Mos (Eds.), *Annals of Theoretical Psychology*. v. 10. New York: Plenum, pp. 481-487, 1994b.
- VALSINER, Jaan; VAN DER VEER, René. *The encoding of distance: the concept of the zone of proximal development and its interpretations*. In R. R. Cocking & K. A. Renninger (Eds.), *The development and meaning of psychological distance*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 35-62, 1993.
- VALSINER, Jaan. *Culture and the development of children's actions*. New York: Wiley & Sons, 1987.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. 6ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- YUNES, Eliana. *A leitura como experiência*. In: YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza (Orgs.) *A experiência da leitura*. São Paulo: Loyola, p.7-15, 2003.

## O TEATRO E A DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Isamara da Cunha e Silva

Magalis Bésseer Dorneles Schneider

### INTRODUÇÃO

O ensino da Arte na Educação Infantil brasileira é um agente de fortalecimento para o ensino e aprendizagem da criança. Neste seguimento, Saviani (1944) menciona que a marginalidade deixa de ser vista predominantemente sob o ângulo da ignorância, isto é, o não domínio de conhecimentos. Assim, a escola tradicional não dá a possibilidade do aluno se expressar, pois o teatro e dança faz parte das múltiplas linguagens da arte, e possibilita a criança se comunicar e expressar o sentimento, mas no tradicionalismo a centralidade é focada no professor, o dono do saber, mediando todo o conteúdo para os alunos, como bem aponta Cassiano (2019), que o professor de arte, como mediador de saberes e fazeres atua como luz que ilumina portas e janelas para as possibilidades criativas.

Em vista disso, ainda é muito frequente hoje nas escolas o tradicionalismo, em vista disso a arte ela vem ensinando que através dela podem-se expressar sentimentos e emoções por meio dos desenhos, pinturas, dança, teatro e músicas. E não focando em trabalhos prontos, ao qual a criança não tem a livre expressão, de mostrar tudo que está ao seu redor.

Ferraz e Fusari (2009, p. 16), argumenta que “[...] a arte se constitui de modos específicos de manifestação da atividade criativa dos seres humanos ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se conhecerem e ao conhecê-lo”.

A criança desde cedo exploram o mundo e tudo ao seu redor, produzindo conhecimentos por meio das brincadeiras, conhecendo o outro, através de sua cultura. Assim, por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As

crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física (BRASIL, 2017). Neste âmbito a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) diz que: [...] o teatro emerge como linguagem que, quando trabalhada na educação infantil poderá proporcionar a criança sociabilidade, expressão corporal, e ampliação de suas relações consigo mesmo e com o mundo (BRASIL, 2017, p. 37).

De acordo com Brasil (2017) entende-se que o teatro é uma linguagem fundamental para o desenvolvimento da criança na perspectiva social e corporal. Corroborando com o pensamento de Japiassu (2001) percebe-se, com relação à arte que a presença do teatro na escola estimula a criatividade dos alunos. O teatro faz parte da arte, e trabalhar com a linguagem, as formas de expressão artística, os meios de comunicação, a coordenação motora, a cognitiva e a afetiva do educando, podendo compreender criticamente a realidade e a cultura de cada ser.

Neste sentido, segundo Brasil (2017) aponta que a escola tem um papel importante na educação dos corpos, através da interpretação e a criatividade da dança e do teatro, favorecendo aos alunos concentração, equilíbrio, aprendizagem entre o corpo, a coletividade e a dança.

A escolha deste trabalho partiu do interesse em pesquisar de que forma o teatro e a dança estão sendo abordados na Educação Infantil, demonstrando a importância para o processo de ensino aprendizagem dos alunos na perspectiva intelectual e emocional. Este estudo deu-se após a pesquisadora ter participado de um curso<sup>1</sup> de teatro, onde presenciou e conviveu cada momento ao longo do curso. Depois de observar a importância e a riqueza para as aprendizagens dos alunos, a qual a dança se relaciona com o teatro e ajuda no desenvolvimento social, psicomotor, intelectual e psicológico das crianças, sendo fundamental estar presente no currículo escolar. Neste sentido, busca-se aqui uma reflexão sobre a arte e a articulação com a ludicidade.

---

<sup>1</sup> Curso: Residência Artística em Arraias – Formação para o Teatro de Rua, realizado durante os meses de abril a outubro de 2015, Arraias - TO, com carga horária de 282 horas.

Percebe-se que no decorrer dos anos a arte foi consolidada como área do conhecimento e meio de produção na sociedade ganhando grande relevância social. Neste sentido, este artigo busca refletir e responder a seguinte problemática: Como são abordados o teatro e a dança na educação infantil?

Propõem-se então verificar as percepções de profissionais da educação sobre teatro e dança na educação infantil. Delors (2003) diz que a educação está organizada de acordo com as quatro aprendizagens fundamentais, sendo os pilares do conhecimento para o indivíduo, dentre eles são: aprender a conhecer isto e adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; por fim aprender a ser, essencial que entrega as três precedentes.

A partir disso, faz-se necessário refletir sobre o ensino de teatro e dança no ensino básico na perspectiva da formação humana e propor caminhos para docência em artes (teatro e dança) focada na criança.

O objetivo deste capítulo é verificar as percepções de profissionais da educação sobre teatro e dança na educação infantil, identificar se o teatro e a dança são abordados na Educação Infantil e analisar a importância do teatro e dança para o ensino e aprendizagem das crianças na Educação Infantil.

Para uma compreensão mais detalhada sobre a importância do teatro e dança para o ensino e aprendizagem das crianças na Educação Infantil buscou - se analisar a partir dos autores: Japiassu (2001); Barreto (2008); Coletto (2010) e Silva e Schwartz (1999).

## ENSINO DA ARTE NO BRASIL

Conforme o surgimento da história da arte, o autor Nascimento (2013) menciona que o homem começou a produzir a arte desde a Pré-História, por meio da chegada dos arqueológicos, que descobriram a arte desde os primeiros passos que o homem teve contato com a arte, de acordo com a vivência usa a criatividade de registrar os momentos históricos por meio da escrita e em formas de desenhos.

As autoras, Ferraz e Fusari (2010) salientam que no final da década de 1970, no Brasil o movimento Arte-Educação organizou-se fora da educação

escolar, partindo dos princípios metodológicos baseadas nas ideias da Escola Nova e da Educação através da Arte. Ferraz e Fusari (2010) apontam que:

Na Educação Artística nota-se uma preocupação somente com a expressividade individual, com técnicas, mostrando-se, por um lado, insuficiente no aprofundamento do conhecimento da arte, de sua história e das linguagens artísticas propriamente ditas. Já a Arte-Educação vem se apresentando como um movimento em busca de novas metodologias de ensino e aprendizagem de arte nas escolas. Revaloriza o professor da área, discute e propõe um redimensionamento do seu trabalho, conscientizando-o da importância da sua ação profissional e política na sociedade. (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 19)

Ainda de acordo com essas autoras, a arte ainda não tem sido corretamente ensinada e apreendida pela maioria das crianças e adolescentes brasileiros. Isso torna-se preocupante, pois pode-se observar que os educadores não estão buscando novas metodologias de ensino, por isso a arte ainda é pouco ensinada nas escolas. Sendo que é importante para o rendimento escolar das crianças por meio das expressões artísticas, como desenho, teatro, música e a dança.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira (LDB 9694/96) determina que a Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, proporcione o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, e diz ainda, que as ações das famílias e da comunidade devem ser complementadas na Educação Infantil.

Nesse sentido, é preciso pensar sobre a importância de ensinar a arte na educação infantil e as contribuições para a formação de seres humanos. Segundo Ferraz e Fusari (1993):

Qualquer conceito estético ou artístico pode ser trabalhado a partir do cotidiano tanto da natureza quanto da cultura como um todo. Assim, é bastante enriquecedor solicitar que as crianças levem para a escola, por exemplo, elementos que se refiram a um determinado assunto de artes a ser trabalhado. O professor também deverá fazê-lo. Desta maneira, havendo interesse em trabalhar as percepções e seus elementos (como texturas, cores),

pode se colecionar da natureza – flores, folhas, gravetos, pedras, etc. – ou de materiais produzidos pelo homem – como tecidos, pedaços de papéis, rótulos, embalagens, fotografias, ilustrações, objetos de uso cotidiano, sons, canções e outros – que serão reunidos na classe como material auxiliar para as aulas de artes. (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 49)

Neste segmento, o professor deverá trabalhar de acordo com um planejamento de aula e a organização dos conhecimentos sobre as artes. As crianças têm a oportunidade de aprender diversos conteúdos que estão ao seu redor, pois são observadoras, criativas capazes de transformar seu ambiente em um mundo artístico. O professor como mediador nas palavras de Cassiano (2019) ressalta que o professor de arte como mediador de saber, apresentar novos saberes e não detentor de saber, técnicas estéticas.

Conforme, Ferraz e Fusari (2009) afirmam que:

A criança está em constante assimilação de tudo, pois ela entra em contato no seu meio ambiente; compete ao professor de Arte saber lidar com os fatos em sala de aula e compor a sua metodologia de trabalho. O que é observado e percebido nos passeios, nos caminhos de ida e volta à escola, nas brincadeiras, nos programas de rádio e televisão, na utilização do computador e da internet, está modificando e enriquecendo as experiências e vivências infantis. A principal tarefa do professor de Arte é ativar o alargamento dessas observações e percepções das crianças. (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 73-74)

Neste seguimento, as autoras Quadros e Santos (2012) afirmam que todas as instituições de Educação Infantil devem favorecer as crianças atividades diversificadas e prazerosas, partindo das necessidades básicas de aprendizagens. No entanto, a arte na escola delimita-se em ensinar a maioria das crianças a pintarem gravuras prontas, xerocadas, fazer bandeirinha de carnaval, festa junina e fazer papai Noel de papelão, ou seja, necessitando ter um olhar mais contextualizado e crítico da arte.

## TEATRO

Desde o início o século XX, a ressonância do movimento por uma educação ativa foi intensiva em muitos países, assim, no Brasil ficou conhecida como Escola Nova. De acordo com o autor Japiassu (2001, p.26) “Só com o movimento *Escola Nova* que o papel do teatro na educação escolar, particularmente na educação infantil, adquiriu *status* epistemológico e importância psicopedagógico”.

Assim a partir da inclusão do teatro como componente curricular da educação formal de crianças, jovens e adultos nas principais sociedades ocidentais deu-se o processo de escolarização em massa que caracterizou a democracia do ensino laico ao longo do século XX. (JAPIASSU, 2001, p. 26). Continuando com o ponto de vista do autor que:

O objetivo do ensino das artes, [teatro] para a concepção pedagógica essencialista, não é a formação de artistas, mas o domínio, a fluência e a compreensão estética dessas complexas formas humanas de expressão que movimentam processos afetivos, cognitivos e psicomotores. (JAPIASSU, 2001, p. 30. Grifo da autora)

A arte tem sido proposta como instrumento fundamental de educação, incluindo o teatro como forma de desenvolvimento humano.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997):

O teatro, como arte, foi formalizado pelos gregos, passando dos rituais primitivos das concepções religiosas que eram simbolizadas, para o espaço cênico organizado, como demonstração de cultura e conhecimento. É, por excelência, a arte do homem exigindo a sua presença de forma completa: seu corpo, sua fala, seu gesto, manifestando a necessidade de expressão e comunicação. (BRASIL, 1997, p. 57)

O teatro nas escolas tem como objetivo compreender os conhecimentos das crianças, do seu fazer artístico e da capacidade de imaginar. De modo que elas aprendam com as formas de brincadeiras, convivendo com as outras crianças, e assim, elas produzam teatro através das interações no meio em que vivem. No entanto, a criança interage por meio da

comunicação, através da linguagem ou através do lúdico e o papel principal o do professor é trocar com seus alunos conhecimentos de mundo, de modo que o ensino e aprendizagem sejam desenvolvidos de uma maneira prazerosa.

## DANÇA

Entre as décadas de 1970 e 1980 no Brasil, de acordo com Barreto (2008) emergiu a proposta de polivalência do professor de Arte, exigindo que integrasse todas as expressões: as artes plásticas, a dança, a música e o teatro, mesmo que o trabalho fosse sem aprofundamento e qualificação. Isso desencadeou uma decadência qualitativa no ensino de Arte.

Coletto (2010) considera que nas aulas de Arte o professor deve utilizar as quatro linguagens artísticas (artes visuais, dança, música e teatro) como forma do aluno se expressar, por esse motivo, a dança está dentro do teatro, e ambos andam juntos. A autora enfatiza que:

A dança também é uma a linguagem que pode ser utilizada pelo professor. Ela sempre esteve presente na cultura humana, seja como atividade de lazer, trabalho ou manifestação religiosa. A criança é um ser em constante movimento, é dessa maneira que ela explora seu corpo e o ambiente. A dança pode ser utilizada como um estímulo à comunicação e à criatividade, pois, através dela, o professor pode trabalhar de forma lúdica e espontânea a estrutura e o funcionamento dos corpos, assim como o trabalho em grupo e a atenção. (COLETO 2010, p. 148)

De acordo com as concepções da autora Coletto (2010), observa-se que a dançar pode ser representada por meio de culturas, e com atividade lúdica possa possibilitar para os seres humanos um ser criativo. Por isso é importante o professor trabalhar a dança com forma lúdica e para obter um ensino de qualidade.

Para as autoras Silva e Schwartz (1999) a expressão Corporal é, então, considerada como um aprendizado e um estilo pessoal, o que a liga diretamente com a dança, no sentido de que esta pode ser considerada como instrumento para manifestação de conteúdos próprios. E por esse lado a dança trabalha com o corpo, desenvolvendo a coordenação motora, sendo essencial para o desenvolvimento intelectual e emocional.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997):

Esses conhecimentos devem ser articulados com a percepção do espaço, peso e tempo. A dança é uma forma de integração e expressão tanto individual quanto coletiva, em que o aluno exercita a atenção, a percepção, a colaboração e a solidariedade. A dança é também uma fonte de comunicação e de criação informada nas culturas. Como atividade lúdica a dança permite a experimentação e a criação, no exercício da espontaneidade. Contribui também para o desenvolvimento da criança no que se refere à consciência e à construção de sua imagem corporal, aspectos que são fundamentais para seu crescimento individual e sua consciência social. (BRASIL, 1997, p. 49)

Percebe-se assim a importância da dança na educação infantil e como ela pode ser representada pela cultura, seus rituais e apresentações. E como a dança faz parte de uma atividade lúdica, permite também que as crianças utilizem suas imaginações e criações através dos exercícios da dança, contribuindo para o seu desenvolvimento emocional, intelectual e coordenação corporal. De acordo com Barreto (2008):

o ensino de Dança pode exercer um importante papel no que se refere a ampliar as possibilidades e as formas de compreender, ampliar e se relacionar com seu próprio imaginário, com o de outras pessoas e com este mundo em que vivemos construídos por imagens. Creio que uma pedagogia da imagem possa contribuir muito para que enriqueça o ensino de Dança em escolas, academias, centros culturais, entre outros, visto que as pedagogias tradicionais têm imobilizado os corpos com seus treinamentos coercivos, sem permitir que estes corpos encontrem caminhos mais humanos de experiências as técnicas, a imaginação, a criação, a dança... Assim é possível educar pessoas autênticas, críticas e transformadoras. (BARRETO, 2008, p. 129)

Segundo Barreto (2008) é importante observar que a dança e o teatro eram reconhecidos apenas em festas de Natal, Páscoa, entre outras. Por outro lado, o ensino da Arte, em algumas escolas, também foi influenciado pelo modernismo, reproduzindo o ideal da Escola Nova, através de um processo de aprendizagem centrado na curiosidade do aluno.

## CAMINHOS DA PESQUISA

Este estudo foi realizado na perspectiva da pesquisa qualitativa, com caráter de verificar as percepções de profissionais da educação sobre teatro e dança na educação infantil, trazendo a importância do teatro e a dança no âmbito educacional.

O instrumento de pesquisa utilizado foi a entrevista semiestruturada, que conteve 10 perguntas e que essas perguntas tinham como objetivo de verificar como são abordados o teatro e a dança na Educação Infantil.

Em vista disso, foram entrevistados uma coordenadora, um professor e uma professora. Para preservar a identidade deles serão utilizadas letras como a inicial do nome para identificá-las.

Desse modo, a entrevista foi realizada com a coordenadora C de uma escola pública da Educação Infantil. Com a professora D que é formada na área da dança, e com o professor T formado em teatro com magistério superior.

## PERCEPÇÕES DA COORDENADORA

Foram realizadas entrevistas com a coordenadora da Educação Infantil, a professora de dança e o professor de teatro, corroborando com este estudo e apontando a importância da arte, da dança e do teatro na Educação Infantil.

De acordo com o roteiro de entrevista realizado com cada entrevistado, a coordenadora C respondeu a seguinte pergunta: se ela acredita que a arte é importante na Educação Infantil. Segundo ela:

Primordial, acredito que ela não é muito incentivada às vezes, ela é deixada como segundo plano, mas se a gente pesquisar estudar a arte de verdade vai perceber que ela engloba todas as outras áreas de conhecimento, quando é trabalhada direitinho com objetivo podem surgir talentos percepções que as crianças podem fazer através da arte dela da música da dança da expressão corporal artística plástica ela é a porta para as crianças expressar em diversas habilidades quando é trabalhada de verdade a arte ela sempre foi dada com aquela matéria ou área de conhecimento que

era só para cumprir carga horária. (COORDENADORA C, 2019)

Pela fala da coordenadora, percebe-se a importância da arte na Educação Infantil, sendo que o seu papel é rico em conhecimento, no qual o teatro e dança faz parte da arte, e por isso é interessante que ambos estejam presentes no currículo escolar.

Ferraz e Fusari (2009, p. 85) afirmam que a criança se exprime naturalmente, se comunica como ponto verbal, musical ou corporal, sempre motivada pelo desejo das descobertas por suas fantasias. Ao acompanhar o desenvolvimento expressivo e comunicativo da criança observa-se que ela resulta das sensações, sentimentos e concepções vivenciadas. Diante disso, quando ela desenha, pinta, dança e canta faz com intensidade e muita emoção.

Na segunda pergunta realizada a coordenadora, foi se a arte é trabalhada na Educação Infantil em sua escola. A coordenadora destacou que:

Aqui a gente tem incentivado o professor a trabalhar com materiais diversos, ainda em processo quase não é trabalhada na formação continuada para o professor de Educação Infantil principalmente para contemplar o ensino da arte tivemos algumas formações na linguagem oral e matemática agora teve sobre os desenhos Mas ainda é muito pouco a gente tenta desvincular o ensino da arte na parte só de pintar desenho já produzidos e usos de materiais no modo de expressar mas está em processo tudo em que começou desde que trabalho aqui quase não estamos trabalhando com desenhos prontos estamos trabalhando em que surge da criação da criança para ser um criador não reprodutor do desenho pronto. (COORDENADORA C, 2019)

Na fala da coordenadora, percebe-se que na escola há incentivo para ser trabalhada a arte, mas nas formações **continuada** a arte não está sendo inserida, de modo que os professores possam exercer o ensino da arte mais seguro e emancipadores.

Ferraz e Fusari (2009) apontam que o maior compromisso do professor é, portanto, adequar as ações para a ampliação das expressões e percepções sensoriais infantis. Assim, por meio de seu trabalho com o

aperfeiçoamento da capacidade perceptivas das crianças, podem-se enriquecer seu conhecimento artístico e estético.

Foi perguntado à coordenadora se ela achava importante que o ensino da arte fizesse parte do currículo escolar. Ela respondeu que é muito importante para ajudar a criança no sentido criativo, sendo na dança ou na dramatização, pois são nessas horas que a criança se expõe. Nas palavras dela:

Sim, muito importante é uma forma de ajudar a criança no sentido criativo, seja para dança, para o campo para dramatização, a declamação e o tempo da criança se desinibir e através da arte, fazendo uma encenação com a dança, a música nessa hora que a criança expõe o que ela é exemplo quando pegamos o caderno das crianças podemos observar as suas criações, nas expressões através dos rabiscos e como eles têm melhorado. (COORDENADORA C, 2019)

Pela fala da coordenadora pedagógica, percebe-se a importância do ensino de arte na elaboração do currículo escolar, no qual as expressões artísticas são interessantes está presente no ensino da arte, pois estará favorecendo um ensino de qualidade tornando-os um ser criativo por meio de suas criações e imaginações.

De acordo com os autores Ferraz e Fusari (2009), escola é um espaço e ensino e aprendizagem, sistemático e intencional, é um dos locais onde os alunos têm a oportunidade de estabelecer vínculos entre os conhecimentos construídos e as relações sociais e culturais. Deste modo, o aprendizado da arte vai refletir sobre a construção de formas de expressão e comunicação artística.

Percebe-se que no depoimento da coordenadora a arte está sendo trabalhada na escola, mas não em todos os aspectos, de acordo com suas múltiplas linguagens, poucas estão presentes no currículo escolar, como por exemplo, o teatro e a dança que foi o foco da pesquisa, pois a maioria não tem a formação continuada na área de arte e por esse motivo os professores não conseguem trabalhar o contexto da arte.

## PERCEPÇÕES DO PROFESSOR DE TEATRO

A entrevista com o professor de teatro seguiu na perspectiva de como ele definia o teatro e a arte. Nas palavras dele:

O Teatro é uma narrativa, linguagem artística porque trabalha com a construção estética, poética, por meio da expressividade. Se desenvolve por meio da comunicação corporal/gestual e oral em cena, além dos processos criativos propriamente ditos, como os laboratórios, experimentações e construção que por vezes transitam por outras narrativas, como as artes visuais por exemplo. Em alguns sentidos com a ludicidade. [...] O teatro é uma linguagem que está inserida dentro da arte. [...] Pelo teatro, o ator/atriz se expressa usando a corporeidade. A palavra arte em sua etimologia no latim significa técnica ou habilidade. Todavia, o teatro pode ser considerado arte, pois está (também) inserido dentro de processos criativos e expressivos ligados ao fazer/experimentar-se num campo estético, artístico e poético. (PROFESSOR T, 2019)

O professor considera o teatro uma linguagem artística, pois, proporciona a ludicidade, comunicação e criatividade das crianças. Segundo Japiassu (2001) o teatro é importante pois também é um meio de comunicação e expressão, pois articula os aspectos plásticos, audiovisuais, musicais e linguísticos na modalidade estética. O teatro passou a ser reconhecido como forma de conhecimento capaz de sensibilizar, coordenando com as dimensões sensório-motora, simbólica, afetiva e cognitiva do educando, tornando-se assim útil na percepção crítica da realidade humana.

Foi questionado ao professor sobre qual é a importância do teatro na educação infantil. Ele respondeu dizendo que o teatro na Educação Infantil é potente em vários sentidos, podendo ser utilizada para criança ter experiências por meio da ludicidade.

O teatro na educação infantil é potência em vários sentidos. Primeiro porque ele pode ser utilizado pra criança experimentar-se por meio do processo de criação e ludicidade de uma forma mais tenaz. Eu particularmente descredito que o teatro ou qualquer outra das quatro narrativas artísticas devam estar dentro da escola para formar profissionais da arte. Acredito que o teatro

não deva estar na escola pra formar atores ou diretores bem como as artes visuais não deva estar dentro da escola pra formar pintores, como a música e a dança. Todavia o teatro tem um caráter lúdico-criativo que trabalha com o imaginário; sendo assim ele pode possibilitar esse lugar de troca de saberes e experimentação de si, com outro e com o mundo. Assim sendo o teatro podem também desenvolver processos cognitivos o que acredito não ser seu foco principal. O teatro na escola pode ser um grande impulso para formação humana, o teatro dentro da educação infantil pode (ao menos deveria) despertar o humano em cada sujeito, isso pois o teatro só acontece quando existe relações, sejam elas entre os objetos de cena, entre o expectador e ator, entre o ator e o outro. (PROFESSOR T, 2019)

Pela fala desse profissional, percebe-se a visão que ele tem em relação ao teatro na escola. De acordo com Japiassu (2001) aponta que o teatro na educação é pensado como um meio produtivo para alcançar conteúdos disciplinares e para o desenvolvimento da “criatividade”. E as linguagens artísticas contribuem para o desenvolvimento cultural e o crescimento pessoal das crianças.

A última pergunta foi se ele gostaria de perguntar ou acrescentar algo que não tinha perguntado. O professor questiona qual foi a motivação para trabalhar esse tema no meu trabalho de pesquisa. A resposta foi que o interesse se deu a partir de um curso de teatro. Ingressando-se na faculdade percebe-se a importância do ensino da arte e as múltiplas linguagens presentes na educação infantil. No qual dá a possibilidade da criança fortalecer a sua criatividade, as expressões corporal, emocional e intelectual partindo-se do ensino da arte.

## PERCEPÇÕES DA PROFESSORA DE DANÇA

Partindo-se para os resultados da entrevista com a professora de dança. Percebe-se que a dança é uma forma de arte. Segundo Barreto (2008, p. 76) a “[...] dança é expressar este querer, este constante apaixonar-se diante das essenciais das coisas, das pessoas e do mundo”. Diante disso perguntamos a professora de que forma a dança pode ser definido como arte. Nas palavras dela: *“A dança é uma arte. Ela é definida através do movimento, expressivamente*

*o corpo se movimenta ao som das músicas. Através da dança uma pessoa pode expressar seu estado de espírito” (PROFESSORA D, 2019).*

Pela fala da professora, observa-se, que a dança está presente ao redor como forma de arte, interpretando a forma de ver o mundo, as pessoas que estão em volta. A dança permite que o corpo, o movimento expresse e interprete os sentimentos.

Perguntou-se também qual é a importância da dança na Educação Infantil. A resposta foi:

A dança também é um processo educacional, não é somente habilidades, contribui na prática pedagógica favorecendo a criatividade, no processo de construção de conhecimento, comunicação levando a descoberta da sua linguagem corporal que ajuda no processo ensino e aprendizagem. (PROFESSORA D, 2019)

Pela fala da professora constata-se o quanto é interessante a dança fazer parte das ações pedagógicas na Educação Infantil, pois proporcionar a criatividade humana. Barreto (2008) aponta que a metodologia para o ensino de Dança na escola visa a autonomia, à liberdade e ao potencial criador dos educandos. E que é preciso incorporar métodos de ensino da dança, que desenvolva experiências e aspectos da própria realidade.

Finaliza-se a entrevista com a pergunta: Se gostariam de perguntar ou acrescentar algo que não foi mencionado. A professora então destacou:

A dança nos transforma nos revive, nos deixa mais capazes. Não é apenas um movimento é saúde, é cuidado com nosso corpo, porque ela trabalha da cabeça aos pés, revigora nosso ser mais íntimo. Procura-se movimentar, seja feliz. Quem dança é mais feliz! (PROFESSORA D, 2019)

Compreende-se, então, pela fala da professora D, o quanto a dança é benéfica para o corpo, a saúde e felicidade. Portanto, a dança é essencial para o crescimento das crianças no aspecto emocional, intelectual e proporcionando melhor sua coordenação corporal.

Nos depoimentos dos professores pode-se perceber a importância que a dança e o teatro trazem para a Educação Infantil, pois a professora de dança se refere a dança como arte, expressão corporal e movimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se neste trabalho, verificar as percepções de profissionais da educação sobre teatro e dança na educação infantil, e de acordo com os resultados obtidos nas entrevistas, pode-se observar que o teatro é menos trabalhado, e está presente somente nos momentos comemorativos, o que diferenciam totalmente da dança, que é trabalhada frequentemente dentro de sala de aula, momentos recreativos e comemorativos.

Assim, é importante à dança e o teatro fazerem parte do currículo escolar, pois ambos representam a identidade cultural, as expressões artísticas, o desenvolvimento emocional, o intelectual, a criatividade, e a coordenação corporal.

Portanto, as crianças se expressam e desenvolvem suas potencialidades, observando o mundo ao seu redor, na cultura, vivenciando ludicamente as formas e diversos materiais artísticos. Para o professor de teatro, o teatro é uma linguagem artística, favorece a ludicidade, comunicação e a criatividade.

Conclui-se que as múltiplas linguagens por meio da arte não são trabalhadas de forma contínua e interdisciplinar, pois o teatro é pouco abordado, ocorrendo somente em datas comemorativas e a dança é trabalhada com mais frequência. Desta forma, é necessário que a escola repense o seu papel como formadora de pessoas, para favorecer um ensino de qualidade, que contribui para o ensino e aprendizagem das crianças e como uma prática social na Educação Infantil.

## REFERÊNCIAS

BARRETO, Débora. *Dança: ensino, sentidos e possibilidades na escola* – 3.ed. – Campinas, SP, Associados, 2008.

BONFANTE, Adriana Castro; FERNANDES Jéssica; SALES Rhamona. *A inserção da arte no processo de ensino-aprendizagem no contexto do ensino fundamental*. Disponível em: <[http://serra.multivix.edu.br/wpcontent/uploads/2015/06/AINSERC AODAARTENOPROCESODEENSINOAPRENDIZAGEMNO CONTEXTODOENSINO FUNDAMENTAL\\_PED.pdf](http://serra.multivix.edu.br/wpcontent/uploads/2015/06/AINSERC AODAARTENOPROCESODEENSINOAPRENDIZAGEMNO CONTEXTODOENSINO FUNDAMENTAL_PED.pdf)>. Acesso em: 25 mar. 2019.

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC, 2ª versão. Brasília, DF, 2017.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Editora do Brasil, 2003.
- CASSIANO, Thiago Francysco Rodrigues. *Emancipação e Autonomia no Ensino de Arte e na Formação de Professores: A Escuta e a Partilha Sensível na Perspectiva de Rancière*. Trabalho de Conclusão de Curso – Colegiado de Licenciatura em Teatro, Universidade Federal do Tocantins - UFT, Palmas – Tocantins, 2019.
- COLETO, Daniela Cristina. *A importância da arte para a formação da criança*. Revista Conteúdo, Capivari, v.1, n.3, jan./jul. 2010 – ISSN 1807-9539.
- Disponível em:  
<http://www.conteudo.org.br/index.php/conteudo/article/viewFile/35/34>. Acesso em: 25 mar. 2019.
- DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. 2ed. São Paulo: Cortez Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003. Disponível em:  
<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T1SF/Sandra/Os-quatro-pilares-da-educacao.pdf>. Acesso em: 23 out. 2019
- FERRAZ, Maria Heloísa C. de T; FUSARI, Maria F. de Rezende. *Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proporções*. – 2 ed. rev. e ampl. – São Paulo: Cortez, 2009.
- FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende. *Arte na educação escolar* / FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo e \_\_ 4.ed. \_\_ São Paulo: Cortez, 2010.
- JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. *Metodologias do ensino de teatro* / Ricardo Ottoni Vaz. – Campinas, SP: Papirus, 2001,- (Coleção Ágere)

- FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002.
- NASCIMENTO, Vanderléia Santos de Jesus. Ensino de arte: contribuições para uma aprendizagem significativa. Disponível em:  
[http://www.funarte.gov.br/encontro/wp-content/uploads/2013/04/artigo-para-submiss%C3%A3o-elafunarte\\_Vanderl%C3%A9ia-Santos.pdf](http://www.funarte.gov.br/encontro/wp-content/uploads/2013/04/artigo-para-submiss%C3%A3o-elafunarte_Vanderl%C3%A9ia-Santos.pdf). Acesso em: 25 mar. 2019.
- OLIVEIRA, Maria Marly de. Como fazer pesquisa qualitativa. 2º edição. Rio de Janeiro. Vozes. 2008.
- QUADROS, Cerli Terezinha; SANTOS Leandra Ines Seganfredo. Ensino de arte na educação infantil: múltiplas dimensões da prática pedagógica. *Revista Eventos Pedagógicos*. v.3, n.3, p. 24 - 32, Ago. – Dez. 2012.
- SAVIANI, Dermeval J, 1944- Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política! Dermeval Saviani. - 32. ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 1999. - (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.S)
- SILVA, Maria Graziela Mazziotti Soares; SCHWARTZ Gisele Maria. A expressividade na dança: visão do profissional. *MOTRIZ - Volume 5*, Número 2, dezembro/1999.
- Disponível em:  
<http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/05n2/5n206Soares.pdf>.  
Acesso em: 25 mar. 2019.
- TOCHETTO, Andrieli; FELISBERTO, Lidiane Gomes dos Santos. O ensino de arte e a sua finalidade: educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Disponível em:  
[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23809\\_11871.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23809_11871.pdf).  
Acesso em 25 mar.2019.

## A CAPOEIRA E O LETRAMENTO NA ESCOLA

Irapuã Rosa dos Anjos

Magalis Bésseer Dorneles Schneider

### INTRODUÇÃO

A educação é a base fundamental para a transformação da sociedade, acredita-se que com a educação desenvolvida de uma forma mais lúdica que possibilite o envolvimento do aluno nas questões sociais do cotidiano, como cultura, diversidade, valores, respeito à diversidade étnico-raciais trará equilíbrio à formação do sujeito e ainda possibilitará que ele adquira conhecimentos que serão necessários durante toda a vida.

Nesta perspectiva vê-se que a capoeira, que tem ganhado cada vez mais visibilidade no setor educacional em nosso país como um elemento essencial para se alcançar uma educação que seja revolucionária, já que entendemos a prática da capoeira na escola em possibilita o desenvolvimento do cidadão, valorizando a cultura africana e ainda abre espaço para “atividades de interação e vivências da cultura, através da arte, música, esporte e dança” (CAMPOS, 2013 p. 9).

No tocante, vemos que o letramento também tem papel fundamental em uma nova formula revolucionária de educação, já que letramento envolve o sujeito em questões sociais do ler e escrever permitindo que ele se aproprie da leitura de uma forma crítica e assim possa se inteirar em vários contextos sociais. Isso se reflete na prática da capoeira que auxilio o sujeito aprender de uma forma que envolva sua força física e motora agregado a uma forma diferenciada de compreender as questões sociais presentes na realidade que o rodeia.

Com base no que foi apresentado acima, sentiu-se a necessidade de escrever este capítulo, abordando um pouco do que a capoeira representa na sala de aula, no sentindo de também erguer a bandeira capoeira no âmbito educacional, sendo assim, este teve o objetivo de verificar como a capoeira é

trabalhada nas escolas de ensino fundamental na perspectiva do letramento além de conhecer se as escolas inserem a capoeira nas aulas. Com este intuito surgem os questionamentos: a capoeira é trabalhada na perspectiva do letramento? Os professores conseguem inserir a capoeira nas suas aulas?

A fim de obter respostas para tais questionamentos, a Escola Estadual Brigadeiro Felipe foi escolhida para ser o local de pesquisa, sendo esta escola pertencente ao Município de Arraias - TO, a escolha da cidade também foi em decorrência de ter comunidades tradicionais quilombolas que praticam a capoeira como parte da cultura na cidade e pelo histórico da cidade em relação à época escravocrata que deixou na cidade heranças afro-descendentes muitas ricas e que ainda se fazem presente no cotidiano do povo arraiano. O professor que ministrava as aulas de capoeira também possui mestrado na capoeira e é integrante da roda de capoeira Associação Cultural Chapada dos Negros, o que também contribuiu para a escolha da escola.

Ainda vale mencionar que pesquisar essa modalidade permite desenvolver uma nova visão sobre a educação e meios diferentes de transmitir e alfabetizar as crianças, o que abre um novo leque de conhecimentos para quem deseja seguir a carreira de professor da educação básica.

Dessa maneira este capítulo foi organizado por subtópicos, sendo: uma breve história da capoeira no Brasil, onde se buscou de forma sucinta os aspectos introdutórios da capoeira: como ela chegou ao Brasil, conceitos referentes a sua nomenclatura e origem bem como seus elementos básicos.

O segundo tópico refere-se a letramento e multiletramentos onde se expõe alguns conceitos. O terceiro tópico Capoeira e Letramento na escola, procura-se realizar uma abordagem do tema expondo sua relação e porque se faz necessário que aconteça na escola aulas da capoeira que tenham por essência o letramento.

Em seguida é feita uma análise e discussão das entrevistas, a fim de obter respostas sobre os questionamentos realizados, para que assim possa-se compreender se a capoeira é trabalhada nas escolas na perspectiva do letramento e como ela realmente acontece na prática. E por fim, este artigo apresenta suas considerações finais, expondo os resultados obtidos com essa pesquisa e a sua contribuição para formação do futuro professor que intenta uma educação revolucionária.

## BREVE HISTÓRIA DA CAPOEIRA NO BRASIL

A capoeira no Brasil surgiu com a chegada dos navios negreiros, ela é um símbolo de resistência da identidade negra que dura até os dias atuais. Mesmo tendo sido arrancados de suas terras e famílias esse povo que aqui chegou, tentou manter vivos suas tradições, crenças e costumes.

Para Medeiros e Peres (2007), uma forma de manter viva a cultura e identidade foi disfarçando seus costumes “[...] seus rituais religiosos foram transformando-se lentamente em festas, onde havia a possibilidade de tocarem seus batusques, orar em forma de dança [...]” (MEDEIROS; PERES, 2007, p. 7).

Diante do trabalho escravo imposto os africanos começaram a se rebelar e fugir de seus senhores e um meio de se defenderem eram utilizando uma aparente dança que ficou conhecida como capoeira.

Existem algumas divergências quanto à origem da capoeira, pois alguns estudiosos acreditam que ela surgiu na África e foi trazida ao Brasil e outros acreditam que foi aqui que ela nasceu, sendo assim, Mestre Bola Sete (2008, p. 19) menciona que “[...] é incerta a história da origem da capoeira e alguns mestres acreditam que foi criação dos africanos no Brasil. Entretanto, a maioria afirma que as raízes vieram da África, oriundas de antigos rituais”.

A origem da capoeira ainda se confunde, pois, existem registros em livros do Padre José de Anchieta (*A arte da língua mais usada no Brasil*, 1595) onde o autor conta que “[...] os índios Tupi-Guarani divertiam-se jogando capoeira”. Dessa forma alguns estudiosos chegaram à conclusão de que a palavra capoeira advém do Tupi-Guarani “Caá+Puéra”, sendo que caá significa a “mato” e puéro do sufixo do pretérito nominal que já foi e já não é. (MEDEIROS E PERES, 2007, *Grifo do autor*).

Mestre Camisa em entrevista para o Sport TV (2011) explica que os africanos escravizados perceberam a necessidade de desenvolver formas de se defenderem da violência que sofriam, no entanto, os senhores de engenho proibiam qualquer tipo de atividade que parecia com uma luta, com isso os escravos usaram de músicas e golpes que se confundiam com passos de dança e assim camuflaram a capoeira fazendo-a parecer uma inofensiva dança africana o qual utilizavam instrumentos como o berimbau, atabaque, além de

baterem palmas e assim conseguiam se preparar para se defenderem contra a violência dos senhores de engenho.

Dessa forma, quando conseguiam fugir da escravidão a dança se transformava em ataque e/ou defesa, permitindo que os escravos fugissem dos Capitães do Mato, que também surge como origem/explicação da nomenclatura da capoeira, já que os Capitães do Mato, quando não conseguia capturar o escravo fugido diziam que eles tinham se perdido na capoeira.

[...] nas fazendas, era praticada como “brinquedo inofensivo”, pois ela estava sendo feita sob olhares dos Senhores de Engenho. Naquele momento se transformou em dança. Para disfarçarem a lutar utilizavam a ginga, base para qualquer “capoeira”; pois é dela que saem todos os golpes [...]. (MOURA, 2017, p. 30)

Desse modo, todos os documentos referentes à escravidão – onde poderia se encontrar registros da capoeira – foram destruídos no Governo de Deodoro da Fonseca. Mestre Bola Sete (2005) afirma que a única maneira de conhecer a capoeira é por meio de transmissão oral. E pelo que se percebe não existe uma versão conceitual única para a sua origem.

Após a libertação dos escravos em 1888, os ex-escravos ficaram livres, mas também ficaram sem empregos, além de não serem bem-vistos pela sociedade. E para sobreviverem muitos ex-escravos passaram a usar a capoeira para praticar crimes (CAMPOS, 2013).

A capoeira refletia marginalidade e quem a praticava era perseguido e punido pelos militares. “A capoeira escrava era um símbolo da cultura africana ostentada orgulhosamente pelos escravos [...] os negros eram presos em pleno dia por assobiarem como capoeira” (VEIRA, 2004 apud MOURA 2017 p. 37). Por esse motivo a capoeira passa a ser proibida pelo Código Penal de 1890, contudo no meio de toda a perseguição, existiam mestres que amavam a capoeira e assim deram continuidade.

E dessa época, alguns mestres ficaram mundialmente conhecidos como o Mestre Pastinha e o Mestre Bimba, sendo que este último foi quem fundou a primeira escola de capoeira no Brasil e ainda deu um novo estilo para a capoeira que ele intitulou de Capoeira Baiana (CAMPOS, 2013).

A capoeira passa a ser vista com bons olhos pela sociedade brasileira apenas em 1937, graças ao pioneirismo do capoeirista Manuel dos Reis Machado – o Mestre Bimba, que conseguiu a legalização da primeira

Academia de Capoeira. Como citado anteriormente à capoeira “criada” por ele seguia um estilo diferente, que ele chamou de Capoeira Regional Baiana (ZULU, 1995, grifo do autor).

Trabalhada pelo Mestre Bimba principalmente no âmbito técnico-estético, buscando imprimir maior eficiência combativa nos susceptíveis confrontos reais; no âmbito didático-pedagógico idealizou a “sequência de ensino” e a “cintura desprezada”; no âmbito ritual o componente mais expressivo talvez tenha sido a cerimônia de formatura; no âmbito filosófico recaiu no campo da ética, onde a disciplina e a hierarquia foram severas; e no âmbito imaginário exclui-se a espontaneidade e o improvisado em favor da padronização, do igual e formal (ZULU 1995, p. 6-7).

## ELEMENTOS BÁSICOS DA CAPOEIRA

Começa com a roda, que se configura como um momento de pura mágica, aonde o capoeirista irá demonstrar todo o seu conhecimento, desenvolvimento e ginga. É o momento em cada participante exhibe-se no intuito de encontrar no próximo uma troca de conhecimento, pois é na roda que é sintetizado o espírito de luta. (REIS, 2011). A roda começa com a afinação dos berimbaus e a formação da bateria que é composta por três berimbaus, um atabaque, dois pandeiros, um reco-reco e um agogô.

[...] os capoeiristas que formam a roda são potenciais jogadores, instrumentistas e cantadores, e se revezam nessas três ocupações durante o seu desenrolar. É importante notar que, na roda de capoeira, a oralidade e a corporeidade interagem, resultando numa riquíssima relação”. (FALÇÃO 2004, apud CAMPOS 2013, p. 16)

Os movimentos da capoeira são a reunião de golpes que de alguma forma conversam entre si. A ginga deve ser à base do jogo e a partir dela que surgem os golpes. Existem também os movimentos acrobáticos como bico de papagaio e mortal que objetivam enfeitar as apresentações e demonstrar a habilidade do capoeirista. (CAMPOS, 2013).

A capoeira, ao longo de sua existência foi encarada pela sociedade como agressiva, violenta, marginal, praticada por ociosos e vagabundos. Essa rotulação é histórica, como vimos no período da escravidão e pós-escravidão,

perpetuando-se pelo mau uso que alguns praticantes fizeram desta arte (MEDEIROS; PERES, 2007, p. 9).

Não obstante, com o passar dos anos e da resistência de muitos mestres, a capoeira começou a ser bem aceita na sociedade e mais pessoas da elite começaram a fazer parte dela, e isso se perpetuou, hoje em dia, a capoeira tornou-se um esporte e pode ser praticada por qualquer pessoa, e cada dia mais, vem perdendo o preconceito e não sendo mais considerado somente um esporte para negros.

Apesar do preconceito e da perseguição à capoeira permaneceu a ser praticada nas ruas e praças, passando também a fazer parte de estudos científicos e acadêmicos, chegando até as salas de aulas.

A capoeira praticada nas aulas é uma forma de resgate da cultura africana, reconhecimento das raízes, esporte e assim mantém-se viva a identidade, sendo um novo caminho para ensinar e aprender. Campos (2013, p. 17) ainda cita que a capoeira na escola, “vai muito além de jogar os pés para o alto e o chute, ela é um ótimo recurso de ensino para liberdade do aluno, em todas as dimensões humanas”.

## LETRAMENTO E MULTILETRAMENTOS

Nos dicionários a palavra letramento não tem uma definição específica, pois ela surge da palavra inglesa *literacy* que significa a condição de ser letrado “[...] daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita” (SOARES, 2009, p.40).

Pode-se compreender que letramento pode ser entendido como um processo que ocorre antes mesmo da alfabetização, pois ele se estende por toda a vida do sujeito. Mediante isso, apesar de letramento está atrelada a alfabetização, aprendizagem, não se refere apenas aos sujeitos que sabe ler e escrever, mas que dominam este conhecimento no seu dia a dia em diversos contextos (SOARES 2009).

O letramento é um estado, uma condição: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipo de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim; letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e várias práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2009, p. 44). Contudo, autores como Kirsch e

Jungeblut (1990 apud Soares 2009, p. 74) afirmam que o letramento é para além da leitura e escrita, sendo “[...] as habilidades para atender as exigências sociais”.

Entende-se que o ler e o escrever estão intrinsecamente ligados ao letramento, mas não é a sua única definição, também pode ser responsável por “[...] reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais” (SOARES, 2009, p. 75).

Ressalta-se, que uma pessoa pode ser considerada letrada, mesmo sendo analfabeta, pois ela utiliza a leitura e escrita, mesmo não sabendo ler e escrever, por exemplo, quando pega um ônibus, paga uma conta, faz uma ligação etc.

Se o letramento é o estado de *saber* ler e escrever mesmo, não tendo sido devidamente alfabetizado e letrado. Autora Rojo (2012) relata em seu livro multiletramentos na escola, que “[...] os multiletramentos nos propiciam pensar, entre outras coisas, como as novas tecnologias da informação os hipertextos e hiper mídias podem mudar o que se entende, na escola, por ensinar e aprender [...]” (ROJO 2012, p. 242). Entende-se que multiletramentos é as várias práticas sociais de letramento.

Quando se pensa nos multiletramentos, percebe-se que é apropriar-se das novas tecnologias, pensar em novas práticas para avançar o conceito de forma a deixar os sujeitos culturalmente letrados dentro do multiletramento. E Rojo ainda (2012) afirma que:

[...] trabalhar com multiletramento envolve comumente, o uso de novas tecnologias de comunicação e informação e caracteriza-se como um trabalho que, na proposta de rojo, parte das culturas e referência do alunato e de gêneros, mídias e linguagem por ele conhecido para buscar um enfoque crítico pluralista, ético e democrático [...]. (ROJO 2012, p. 03)

Portanto, acredita-se que os multiletramentos abrem novos caminhos para que se pense, adquirindo novos conhecimentos, pois são várias as tecnologias e informações, que se aprende em diferentes espaços e um deles seriam nas escolas, sendo assim, multiletramentos são várias formas de explicar determinado conteúdo, fazendo uso de vários recursos e espaços para isso.

Com base nas palavras da autora entende-se que os multiletramentos são as grandes movimentações e comunicações que vem de diferentes formas e diversos ambientes dos dias atuais. Referente a isso se entende que as danças, gestos e movimentos do corpo na capoeira também são formas de letramentos. Pois além de ser uma nova forma de aprender, há também um aumento na confiança do indivíduo à medida que fica mais à vontade na prática das atividades esportivas (WHITEHEAD, 2019).

Vale mencionar, que tais atividades esportivas além de fazerem bem ao corpo, permite que o sujeito faça novas amizades, compreende-se que o esporte não faz bem apenas para o corpo, mas também serve de base para se ter uma melhor interação social e familiar.

## CAPOEIRA E LETRAMENTO NA ESCOLA

Para Campos (2013, p. 30) a “historicidade da capoeira persiste” e dessa forma muito de seus conceitos e discussões voltam à tona, a fim de serem discutidos e explorados na perspectiva teórica, sendo uma prática constante nas Universidades e Escolas, com o intuito de resgatar e resguardar a importância da capoeira para a cultura e identidade. A capoeira neste novo cenário ainda surge como uma nova possibilidade de resgate da violência e ainda propaga paz e harmonia em vários âmbitos da sociedade.

Assim sendo, Medeiros e Peres (2009) afirmam que a capoeira tem diversas formas de ser trabalhada nas escolas, pode ser explorado como forma de dança, esporte, arte, educação, lazer e folclore. Além de ser possível trabalhar a capoeira de forma interdisciplinar, ou seja, em conjunto com outras disciplinas e pode ser usada para atender os dispostos na lei nº 10.639/2003, que objetiva, divulgar e produzir conhecimentos, bem como atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir objetivos comuns que garantam respeito aos direitos legais e valorização de identidade cultural brasileira e africana, como outras que direta ou indiretamente contribuíram (contribuem) para a formação da identidade cultural brasileira.

A lei 10639/03 visa fazer um resgate histórico para que as pessoas negras afro-brasileiras conheçam um pouco mais o Brasil e melhor a sua própria história (SANTOS, 2007, p. 5).

Campos (2013, p. 11) ainda acredita na “[...] importância de utilizar o jogo da capoeira como elemento de viabilizador das intenções de socialização e desenvolvimento afetivo do educando, transformando o em protagonista de sua própria história e não em um mero coadjuvante [...]”, pois quando a criança se interessa pela prática de esportes, nesse caso, a capoeira, ele estará se tornando mais aberto e desenvolverá melhor suas emoções.

Mestre Xeréu (apud Campos 2013) ainda acredita que a capoeira dentro da escola se articulada com a proposta pedagógica da escola poderá estimular a criatividade dos alunos, porque como falado anteriormente à capoeira vai muito além de jogar os pés para o alto e dar cambalhotas.

Abib (2006) faz referência ao estilo conhecido como Capoeira Angola e traz como exemplo o mestre Pastinha que transmitia os ensinamentos com um sentimento de muito amor para os alunos e a forma como levava o aluno a desenvolver as habilidades corporais, revelavam a imensa paciência e respeito pelo tempo de aprender de cada um de seus alunos, essa forma de ensinar também reflete na sala de aula, onde o professor precisa respeitar a forma de ensinar de cada um.

Coadunando com Brito (2010) acredita-se que tem se tornado essencial que as pessoas não aprendam apenas a ler e a escrever mais que saibam “fazer uso dessas competências para as exigências impostas pela sociedade no dia a dia” (p. 5). A autora ainda acrescenta que o papel da escola é proporcionar situações sociais, ou seja, experiências que reflitam sobre a sociedade e que ajudem aos alunos durante o processo de alfabetização de uma forma progressiva e assim o indivíduo aprenderão a escrever e ler no contexto das práticas sociais e dessa forma tornar-se-á alfabetizado e letrado.

A relação ensino-aprendizagem a partir de uma perspectiva de letramento busca as questões culturais. As diversas situações comunicativas e a necessidade de interação entre o conhecimento escolar e a partir disso, aprende-se a ler o mundo. (BRITO, 2010, p. 6).

Partindo dessa perspectiva, entende-se que a capoeira e o letramento têm relações significativas, já que os dois objetivam o ensino, com métodos que aproximam os alunos das práticas sociais cotidianas, e que traz desenvolva uma relação entre o ensino e a história de Arraias, tendo a capoeira como um plano de fundo deste processo, ou seja, os alunos irão melhor compreender a sua realidade, sua cidade e sua identidade através da capoeira e o letramento.

O letramento procura letrar o sujeito para compreender o mundo em todas as situações cotidianas sociais. E a capoeira procura trazer um novo olhar sobre o mundo e traz em seu ensino diversas formas de ensinar de forma contextualizada e como prática social.

Diante disso, Abib (2006) releva um ponto interessante na Capoeira Angola, que segue o estilo praticado na época dos escravos, o modo de se ensinar nesta modalidade é mais lento, ou seja, o mestre se mostra mais paciente em transmitir os saberes. Conforme Abid (2006) o Mestre Pastinha afirmava que era uma forma de respeito pelo “tempo de aprender” de cada um.

Na Capoeira Regional, estilo criado pelo Mestre Bimba em 1930, a forma de ensinar segue movimentos mais rápidos e envolve golpes de outras modalidades de lutas como o judô e o jiu-jitsu. Com isso, entende-se, que mesmo seguindo um desses dois estilos, o mestre tem seu próprio modo de ensinar, mesmo seguindo os princípios básicos, demonstrando uma perspectiva de letramento e multiletramentos.

Com base nisso, compreende-se que inserir a capoeira na escola também inserirá o letramento e o aluno mais preparado para enfrentar o mundo. É oportuno dizer, que a capoeira dentro da escola pode ter muitas possibilidades de ensino e aprendizagens, como a música, instrumentos musicais, os golpes, motricidade e dança. Trabalha-se também com a cultura, identidade, religiosidade, poesia, historicidades da capoeira, como atividades artísticas, nas aulas de educação física e na sala de aula, como jogo e luta, são muitas as possibilidades de ensino e aprendizagens.

A prática da capoeira deve ser uma atividade prazerosa e, principalmente, uma ação educativa de se fazer, podendo ser utilizada como meio de trabalho de consciência criativa do educador e do educando, pois a preocupação não é apenas voltada ao esporte em si, mas principalmente como cunho cultural, valores, identidades a fim de formar-se cidadãos críticos e agentes da transformação (CAMPOS, 2013, p. 18).

Percebe-se as múltiplas qualidades da capoeira na escola, ela proporciona a integração social e ainda auxilia no desenvolvimento de consciência do cidadão e contribui para a autoestima (CAMPOS, 2013).

Para Reis (2001, p. 93), “[...] a capoeira como esporte teria a intenção de levar os seus diversos segmentos à oportunidade de promover o bem estar

geral e de tornar a prática da atividade motora um hábito de vida favorecido pelos movimentos da capoeira.” Compreende-se assim a importância que a capoeira tem no contexto escolar, além de ter muitas formas de ser trabalhada, ainda colabora para o desenvolvimento das capacidades motoras dos alunos.

Silva (2011 apud Campos 2013, p. 19) afirma que “[...] no processo de ensino aprendizagem da capoeira devemos levar em consideração a ambiguidade desta manifestação cultural. As pessoas lutam, jogam, brincam, dançam capoeira e isso faz o seu aprendizado bastante enriquecedor”.

A capoeira é para além de um novo jeito de ensinar na sala de aula ou um esporte a ser praticado nas aulas de educação física, pois é um novo caminho para formar alunos letrados, que saberão não apenas a ler e escrever, mas também desenvolverão os movimentos e habilidades motoras, um melhor conhecimento da historicidade local e do país, da cultura, identidade e ainda com as aulas e a escola mais prazerosa.

## CONTEXTUALIZAÇÃO DO LOCAL DE PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida na cidade de Arraias - TO um dos municípios do estado do Tocantins a escolha desta cidade se deu pelo fato do pesquisador ser residente na mesma e ainda ser membro da roda de capoeira local conhecida como ACCN - Associação Cultural Chapada dos Negros, os entrevistados também são residentes de Arraias - TO, o que facilitou a coleta de dados.

Segundo dados do IBGE (2017) Arraias - TO possui uma população estimada em 10.727 habitantes que teve seu início há muitos anos atrás, entre as décadas de 1735 a 1740, com o crescimento do garimpo que já existia em um local chamado de Chapada dos Negros, estima-se que passou/viveu nesta Chapada cerca de quase 11 mil escravos, segundo os registros dessa época, neste período havia uma quantidade considerada de escravos que fugiam para algumas localidades da região, onde formavam os quilombos e entre eles estão a grande comunidade chamada de Kalunga do Mimoso que em 2004 foi reconhecida como remanescente de quilombos e fica a 120km de Arraias do Tocantins (IBGE, 2010).

Nestas comunidades ainda é bem visível a heranças das antigas tradições quilombolas como a sucia, que é uma dança típica dos quilombos, as

crenças, e principalmente a capoeira que é um esporte de origens africano e que se tornou bastante popular em nosso país. Este esporte também é utilizado como meio didático para se alcançar o letramento das crianças que lá vivem, inclusive recebem apoio do grupo da Associação Cultural Chapada Dos Negros (ACCN), no comando do mestre Fumaça.

Dessa forma Moura (2017) afirma que tanto a Lagoa da Pedra quanto o Kalunga do Mimoso são comunidades reconhecidas nacionalmente como sendo remanescentes de quilombos. Mais do que uma preservação da história e tais comunidades representam símbolos de liberdades.

A ACCN conseguiu introduzir aulas de capoeiras e seus ensinamentos nas duas comunidades, embora, tenha dificuldades de se manter a regularidade das aulas, mesmo assim, as crianças, adolescentes, jovens e a comunidade em geral já podem contar com os benefícios que a capoeira oferece (MOURA 2017).

Acredita-se que a capoeira faz parte da nossa cultura e está presente em várias partes do Brasil, principalmente nas comunidades quilombolas, contudo, sabe-se que não é apenas nas comunidades quilombolas que a capoeira está presente. Em muitas comunidades urbanas existem projetos sociais e escolares que juntamente com voluntários buscam salvar os jovens das drogas, do tráfico e da prostituição. Então para além de uma herança cultural, a capoeira também pode ser usada de forma didática auxiliando no resgate desses jovens para que suas histórias não terminem.

Esses projetos que são desenvolvidos usando a capoeira como uma forma de letramento, apresentam muitos pontos positivos dentro das comunidades, tanto quilombolas como urbanas, sendo significativas e contribuintes para a educação de uma forma geral. Com isso a autora Moura (2017) relata que “[...] vivemos um momento de redefinição e entendimento da identidade do Brasil, e através da capoeira podemos mostrar os diferentes eixos que podem ser trabalhados para educar, reeducar e inserir por meios de suas características que resistiram veementemente desde a escravatura.” (MOURA, 2017 p. 59).

É importante que a capoeira e o letramento se façam presentes em todas as partes, como nas escolas urbanas e nas escolas do campo, pois são saberes que fortalecem muito as identidades e a tradições das comunidades. E as atividades de capoeira como letramento presente nestes locais atraem tanto

as crianças, os jovens e até mesmo os adultos, pois está muito ligada as suas histórias, através das músicas, danças, e movimentos dos seus corpos, são ferramentas que trazem o bem para a saúde, corpos e mentes dos indivíduos.

Diante da realidade local de Arraias, onde a capoeira é uma realidade cultural do município, além de ter eventos anuais para fomentar por meio da Capoeira a cultura afro-brasileira, valorizando a cultura quilombola da população do município que segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e estatística, IBGE em Arraias têm 90% da população declarada entre negros e afrodescendentes (IBGE, 2010).

## DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa com seres humanos e ter os aspectos éticos, será garantido o anonimato e o sigilo mediante a omissão de informações que permitam identificar os entrevistados. Por isso, será denominado de entrevistado A para o professor de capoeira e entrevistada B para a diretora da escola.

O principal objetivo deste trabalho foi o de identificar como a capoeira é trabalhada nas escolas na perspectiva do letramento, sendo assim, o entrevistado A quando perguntado como a capoeira é trabalhada nas escolas de ensino fundamental e se a Associação Cultural Chapada dos Negros (ACCN) participa, ele respondeu: *[...] é trabalhada na prática e na teoria com alunos do ensino fundamental, onde na prática é trabalhada a parte física com alongamentos e golpes de capoeira e também na parte musical. Na teoria é apresentado a história da capoeira e também como ela chegou até eles (ENTREVISTADO A).*

No entanto, a Entrevistada B disse que: *“A capoeira foi trabalhada há algum tempo na escola através de uma parceria com a Associação Cultural de Chapada que nos fornecia um de seus alunos como voluntário na escola, me afastei da escola por 4 anos e quando retornei essa parceria já não existia mais”.*

Percebe-se que nas respostas dos dois entrevistados, há uma pequena divergência, já que a forma que o Entrevistado A fala da capoeira ainda está presente na escola, mas a Entrevistada B fala disso no passado, expondo a forma como acontecia. Como ficou essa dúvida de um entrevistado tratar a capoeira sendo trabalhada no passado e a outra entrevistada no presente, resolveu-se investigar com a Associação Cultural Chapada dos Negros, o qual

prestava o apoio com o professor de capoeira, e descobriu-se que de fato as aulas de capoeira na Escola pesquisada não existem no momento, sendo que a última aula aconteceu até junho do ano de 2019.

Compreende-se que a forma como a capoeira é ou foi desenvolvida na escola é bastante similar ao que se discute neste artigo, sendo que a capoeira deve ser trabalhada não apenas na forma física, mas também na teórica, para assim envolver o aluno para além da prática levando-o a compreender os aspectos teóricos e culturais que envolvem a capoeira.

Sobre isso o autor Bonfim (2010 p.10) afirma que “Aprender Capoeira, então, é aprender sobre a formação cultural do povo brasileiro, praticar Capoeira é uma forma de manter vivo o jeito de ser do nosso povo, é trabalhar nossa identidade cultural”. Para o autor quando o aluno entra em contato com a capoeira ela passa a ter um acesso único e rico com a cultura a qual ela pertence.

Bonfim (2010) afirma que a capoeira é:

Mais que um esporte, uma dança, uma luta ou um jogo, a Capoeira é uma manifestação cultural que representa um modo de enfrentar o mundo e a vida. Uma forma que o povo brasileiro, principalmente as classes mais oprimidas e marginalizadas, encontrou e desenvolveu para resistir e lutar contra injustiças sociais, e contra formas autoritárias de relação. Ela se apresenta como uma forma de aprendizagem significativa que se coloca como uma importante fonte de desenvolvimento e crescimento para seus praticantes. (BONFIM, 2010, p. 13)

As respostas dos entrevistados no que se refere como a capoeira é trabalhada na perspectiva do letramento e multiletramentos, o entrevistado A disse: “*sim, a capoeira desenvolve o aprendizado de várias formas, tanto no conhecimento de sua própria história, na contagem dos movimentos, na linguagem da capoeira, etc.*”, a resposta da entrevistada B, foi bastante parecida: “*sim, a capoeira era trabalhada de forma interdisciplinar e que incentivava o letramento alfabético, matemático, cultural, corporal, dentre outros*”.

Entende-se que existe uma relação entre a forma que a capoeira era trabalhada e o letramento já que uma pessoa pode ser considerada letrada mesmo sem saber ler e escrever, mas saber usar esse processo de alfabetização na vida cotidiana e isso se aprende não só por meio de papel e lápis, mas por

meio de outras formas de aprendizagem como citado na fala do entrevistado, portanto, a capoeira e o letramento estavam de fato interligados no processo educativo da escola o qual os entrevistados fazem parte. O que também vai de encontro com a justificativa do autor Campos (2013) a capoeira na escola sendo explorada junto do letramento possibilita envolver:

[...] os aspectos afetivos e emocionais, ordem cultural por trabalhar o folclore historicamente construído, ordem econômica por não necessitar de instalações especiais para sua prática e, finalmente, ordem pedagógica, pois trabalha recreativamente, despertando o lado artístico e a criatividade, através da expressão corporal (CAMPOS, 2013, p. 12)

Sobre a pergunta sobre a capoeira e letramento na sala de aula o entrevistado A diz que “[...] *a capoeira também reflete na sala de através do comportamento do aluno*”. Uma vez que a capoeira está ligada aos valores e auxilia na construção de identidade do sujeito. Assim, ao praticar a capoeira, este sujeito terá mais consciência de si mesmo e do espaço onde está inserindo, contribuindo para mudanças positivas de atitudes.

Costa (1993 apud Campos, 2013 p. 31), destaca que a prática da capoeira possibilita uma mudança de comportamento devido às múltiplas experiências vivenciadas.

Outro questionamento apresentado na entrevista foi se o ensino da capoeira e letramento fazem parte da alfabetização para os alunos. O entrevistado A, afirmou que “*sim, com a capoeira é trabalhado os conhecimentos, os relacionamentos com a própria história dos alunos, fortalecendo seu entendimento sobre sua própria origem através da história e da música*”. A entrevistada B também falou na mesma sintonia “*claro. Podemos alfabetizar através das músicas da capoeira, por exemplo. A filosofia de competição leal e de superação do capoeirista é levado pra a formação do cidadão consciente de suas raízes e de sua capacidade*”.

Compreende-se pelas respostas dos entrevistados que a capoeira e o letramento cumpriam seu papel na escola, sendo exatamente esse o de proporcionar aos alunos uma educação que contribua para a cultura, identidade, valores com a musicalidade, valores da capoeira e isso tornava o processo de ensino muito mais enriquecedor para o aluno.

No entanto, mesmo o entrevistado A e B demonstrando que a capoeira foi trabalhada no interior da escola e, também, é importante para a formação social, humana, cultural dos alunos, constata-se uma contradição, pois mesmo sendo importante e com tantos benefícios para as aprendizagens, letramentos e multiletramentos não houve continuidade da parceria com o grupo de capoeira Associação Cultural Chapada dos Negros, pois a parceria chegou ao fim. A perspectiva da descontinuidade dessa parceria e da utilização da capoeira como letramento nas escolas de Arraias será a pesquisa para a continuidade do trabalho de pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, buscou-se verificar se a capoeira era trabalhada ou não nas escolas de Arraias no Tocantins. Pesquisou-se uma escola estadual, sendo uma das mais antigas da cidade, sendo selecionada como amostra. Os resultados alcançados foram que a capoeira era trabalhada na Escola Estadual Brigadeiro Felipe de uma forma que relaciona com o letramento, porque passava o conhecimento para os alunos que serviriam para a vida toda. O segundo resultado é que a capoeira acontecia na escola de forma a envolver o aluno na teoria na e na prática, pelo entender, parecia que as aulas de capoeira funcionavam de uma forma bastante objetiva. Mas se ela funcionava bem e envolvia tantos aspectos fundamentais na construção da aprendizagem do aluno, por que esse projeto terminou? Infelizmente, não conseguimos encontrar uma resposta para essa pergunta.

Em relação aos questionamentos inicialmente feitos neste artigo, compreende-se que a capoeira na perspectiva do letramento intenta trazer ensinamentos que fogem do costumeiro ler e escrever, mas possibilita um ensino que pode ser usado no cotidiano social e que também envolve a construção de identidade e sua forma como o indivíduo passará a ver o mundo e sua realidade, ou seja, a capoeira na perspectiva do letramento uma forma de aprender para a vida.

No tocante no que refere ao segundo questionamento entende-se que havia um professor de capoeira (cedido pela Associação Cultural Chapada dos Negros) e ele que ministrava as aulas de capoeira, contudo, ele não deu muitos detalhes de como funcionava essas aulas, ele só menciona que procurava ensinar a capoeira de forma prática e teórica.

Dessa forma, pode-se concluir que a capoeira ficava restrita apenas a esses momentos específicos de aula e os demais professores seguiam ensinando os conteúdos costumeiros. A expectativa era que essas aulas envolvesse toda a escola, professores e todos os conteúdos de forma a acontecer em conjunto com os ensinamentos da capoeira, para que assim, o letramento se fizesse realmente presente.

Já que capoeira e letramento inseridos no contexto escolar, pode possibilitar novos caminhos para o educador ensinar e na propagação de luta e resistência da capoeira e tudo o mais que ela representa.

Através dos levantamentos bibliográficos de artigos científicos e livros, foi possível observar a importância da capoeira e do letramento nas escolas, e seu papel transformador tanto de pessoa como de sociedade. De acordo com o que discutido, o letramento e a capoeira estão conectados pela forma que ensinam, pois ambos procuram deixar o sujeito preparado para o mundo. Se suas teorias são parecidas, ao juntá-los teremos um ensino que será ainda mais enriquecedor para o aluno.

Os resultados da pesquisa atingiram o objetivo propostos o qual se conclui que a capoeira e letramento podem ser trabalhados em conjunto dentro das salas de aula, sendo assim, a capoeira torna-se um instrumento pedagógico que pode ser adaptada às necessidades educacionais da escola.

Com base no que foi analisado, percebe-se que muitos professores têm certo receio e/ou dificuldade de trabalhar com a capoeira na sua sala de aula, pois os profissionais envolvidos com a capoeira têm que ter a consciência e responsabilidade de ensinar para além dos movimentos, mas que envolva a cultura, a inclusão social e o principal a identidade negra.

E para que esse processo aconteça, professores têm que estar dispostos a abrir este espaço para a capoeira. E os mestres e professores de capoeiristas também precisam dessa disponibilidade de sair de sua roda de capoeira e ir ensinar nas escolas, enfim, é um processo que precisa ser trabalho em toda a comunidade de forma consciente, enfatizando a importância desse esporte/dança para o desenvolvimento dos alunos.

É válido dizer que tem se feito necessário que os professores saem de sua zona de conforto no sentido de aprender e reaprender novas formas de se fazer a educação. E a capoeira surge como um instrumento pedagógico

revolucionário, capaz de mudar e criar novos caminhos para o que entendemos sobre o aprender e o ensinar.

## REFERÊNCIAS

ABIB, P. R. J. *Os velhos capoeiras ensinam pegando na mão*. Caderno CEDES (online,) Campinas, SP, v. 26, n. 68, Jan./Apr. 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010132622006000100007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010132622006000100007&script=sci_arttext)> Acesso em: 24/08/2019.

AREIAS, A. das. *O que é capoeira*. 4. ed. São Paulo: editora da Tribo, 1983.

BONFIM, Genilson César Soares. *A prática da capoeira na educação física e sua contribuição para a aplicação da lei 10639 no âmbito escolar: a capoeira como meio de inclusão social e da cidadania – III Congresso Nordeste de Ciência e Esporte*, Ceará, 2010. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conece/3conece/paper/viewFile/2379/975>> acesso em: 15/10/2019.

BRASIL, Lei 10639/03, de 09 de janeiro de 2003. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm)>. Acesso em: 10/09/2019.

BRITO, Carla Regina Lima. *O que é letramento*. São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/o-que-e-letramento/45212>>. Acesso em: 14/10/2019.

CAMPOS, Eleni Fernandes Gonçalves. *A prática da capoeira em âmbito escolar*. Brasília, 2013.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 11ed. São Paulo Cortez. 2010.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de Conteúdo*. Brasília, 2ª edição, Líber Livro Editora, 2005.

IBGE. <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/to/arraias/panorama>> Acesso em 10/08/2019.

- MESTRE BOLA SETE. *Capoeira angola na Bahia*. 4. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2005.
- MEDEIROS, José Eduardo Segala. PERES, Luís Sérgio. *A capoeira na escola: perspectivas para a educação física escola – uma abordagem teórica e prática*. Paraná, 2007.
- MOURA, Sílvia Adriane Tavares. *Nas palmas da capoeira: resistência cultural pela Chapada dos Negros em Arraias (TO) [1984 a 2012]*. – Goiânia: Kelps, 2017.
- MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.
- MESTRE CAMISA. *Área de Luta: o uso da capoeira nos combates*. Esporte TV, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://sportv.globo.com/site/programas/ta-na-area/noticia/2011/05/area-de-luta-o-uso-da-capoeira-nos-combates.html>. Acesso em 01/10/2019.
- REIS, A. L. T. *Educação Física e Capoeira*. Saúde e qualidade de vida. Brasília: Thesaurus, 2001.
- ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SILVA, P. C. da C. *Capoeira nas aulas de educação física: alguns apontamentos sobre processos de ensino-aprendizado de professores*. Revista Brasileira Ciênc. Esporte, Porto Alegre, v. 33, n. 4, out./dez. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010132892011000400007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010132892011000400007&script=sci_arttext) >. Acesso em: 10/08/2019.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros – 3ª Ed – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009*.
- SANTOS, Leidiane Oliveira. *A história e Cultura Afro Brasileira e a Lei 10639/03*. Portal Educação, 2007. Disponível em:

<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/a-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-a-lei-10639-03/12150> Acesso em 01/10/2019.

WHITEAD, Margaret. *Letramento Corporal: atividades físicas e esportivas para toda a vida*. Porto Alegre: Penso, 2019.

ZULU, M: *Idiopráxis de Capoeira*. Brasília: Autor, 1995.

## O LETRAMENTO E MULTILETRAMENTO ESPORTIVO

Magalis Bésseer Dorneles Schneider

Willian Vagner Dorneles Schneider

Norma Lucia Neris de Queiroz

### INTRODUÇÃO

O ensino brasileiro tem passado por várias mudanças na busca por soluções para o problema do abandono escolar, superlotação das salas de aula, repetência, distorção idade-série. Assim, mesmo com classes de aceleração, formação contínua de professores, avaliação por progressão dos alunos, projetos pedagógicos diferenciados e inclusivos, os problemas de aprendizagem, a dificuldades dos alunos na defasagem idade/série persistem (BAYMA, 2008).

Saviani (1999) destaca que em 1970, cerca de 50% dos alunos das escolas primárias abandonavam a escola em condições de semianalfabetismo ou de analfabetismo, isso sem considerar as crianças em idade escolar sem acesso à escola.

Desse modo, a escola surge como uma fórmula contra a ignorância e se organiza como uma agência centrada no professor, que tem o papel de transmitir o acervo cultural aos alunos e fazê-los assimilar. No entanto, no decorrer dos tempos, a escola não consegue cumprir o seu propósito de universalizar a educação e muito menos de garantir a permanência desses alunos na escola.

A escola, o ensino, a prática pedagógica, os currículos são dependentes de uma estrutura social. Desse modo, têm poder de reforçar de legitimar a marginalização ou de emancipar o aluno, dando condições para que ele aprenda, conheça, pense, conviva, se envolva, supere as dificuldades pedagógicas e se torne um ser crítico-reflexivo.

O objetivo deste capítulo é discutir o letramento esportivo por intermédio de autores que debatem a alfabetização física e uma experiência de letramento e multiletramentos por meio do esporte. A modalidade esportiva utilizada para a pesquisa foi o Rugby por meio do projeto Rugby Samambaia. A metodologia utilizada foi uma pesquisa qualitativa, pesquisa de campo, documental com fontes no sentido amplo: documentos impressos e virtuais, documentos legais, fotografias, vídeos, conteúdos e textos que não tiveram nenhum tratamento analítico (GIL, 1999).

## A ESCOLA E A EDUCAÇÃO PÚBLICA

A escola desde seu surgimento passou por diversas mudanças sociais e políticas, apesar de suas mudanças, sempre esteve debatendo sobre ações educativas que vençam a marginalidade “[...] entendida como um fenômeno inerente à própria estrutura da sociedade.” (SAVIANI, 1999, p. 04) A escola sempre foi considerada a instituição com poder para deter ou legitimar a marginalização, sendo esta um meio para reforçar as desigualdades ou promover o crescimento.

Gentili (2004) afirma que as implicações de regimes neoliberais para a educação, principalmente para a educação pública, destinada a grande maioria dos estudantes do país, agem a partir de medidas políticas e de estratégias a fim de desintegrar culturalmente a possibilidade de existência do direito à educação, bem como da garantia do direito à escola pública. O neoliberalismo se apresenta no contexto capitalista global e na retomada da hegemonia elitista. Isto é, a sociedade se divide a partir da “meritocracia”, onde alguns são considerados mais cidadãos que outros a partir do poder de consumo que estes possuem. Tendo isso considerado, o Estado, regido por políticas neoliberais, exercendo violências estruturais e simbólicas para garantir a violência do mercado.

Essa violência de mercado de caráter neoliberal atua na escola pública a partir de inúmeras políticas que ensejam a privatização, apagando assim, a possibilidade de educação democrática, pública e de qualidade para a maioria, haja vista que a educação passa a ser vista como mercadoria, cuja qualidade e acessibilidade ditará o papel do indivíduo na sociedade e, principalmente, no mercado de trabalho.

## LETRAMENTO E MULTILETRAMENTO ESPORTIVO

A palavra esportiva significa, nos dicionários de língua portuguesa, que se refere ao esporte. No entanto, *faz-se necessário* pensarmos o esporte a partir da visão sociológica de Pierre Bourdieu (1998; 1995). O autor apresenta a produção a categoria *habitus* que segundo Setton (2002):

*Habitus* é então concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano. (SETTON, 2002, p. 63)

Nesta perspectiva possibilita compreender a corporificação a partir da internalização da história nos corpos dos indivíduos. O processo de socialização do sujeito em determinadas condições sociais e históricas específicas, que moldam o corpo, internalizado valores, significados e regras de conduta.

Bourdieu (1998) expressa que a dimensão cultural tem um importante papel na produção e manutenção de uma estrutura social, dividida em classes superiores e inferiores, da dominação e da desigualdade presente na sociedade capitalista. (BUENO E RODRIGUES, 2014).

Bourdieu (1998) diz que os dominados têm vozes silenciadas, pois são moldados pelas estruturas e valores dominantes. A dominação é uma imposição simbólica dominante. Os que ocupam posições dominadas estão no campo da produção simbólica também de dominadas. Por isso, o letramento e multiletramentos esportivo necessitam a partir das práticas sociais e culturais possibilitar que os dominados expressem o próprio ponto de vista sobre o social (BOURDIEU, 1998; BUENO; RODRIGUES, 2014).

Desse modo, por intermédio do letramento esportivo é preciso construir um novo sujeito social, crítico e consciente do seu papel na sociedade. “[...] o indivíduo contemporâneo é expressão e produto de um novo *habitus* social” (SETTON, 2002, p. 67).

O letramento e o multiletramento esportivo pressupõe promover o indivíduo a um ser pensante, crítico, consciente por meio da prática social e cultural do esporte. Um corpo, moldado pelas relações sociais, culturais e

econômicas capitalistas, dominantes, ideológicas e contraditórios, faz assim necessário um novo *habitus*, uma nova consciência, um novo olhar no mundo, uma nova identidade social, considerando o mundo em constante movimento.

Sabe-se que a escola se preocupa mais com o letramento, prática social, mas com um tipo de prática de letramento, o da alfabetização, processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico, processo geralmente compreendidos como termos de uma competência individual. Assim, outras fontes de letramento como a família, a igreja, o bairro, a rua, esporte, apresentam orientações de letramento muito diferentes (ROJO, 2020).

## ALFABETIZAÇÃO FÍSICA NUMA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO

O trabalho do esporte na perspectiva do desenvolvimento humano e da educação integral não se relaciona apenas como uma atividade física, do uso do corpo, mas como prática social por meio de atividades de linguagens, arte, contextualização cultural, experiência corporal, história, língua portuguesa, ciências sociais, ciências naturais e muitas outras práticas corporais (WHITEHEAD, 2019). A diversidade de experiências da educação e o esporte, é possível que crianças e jovens encontrem práticas corporais significativas para os projetos de vida. Com suor, esforço, tentativas de erros e acertos, repetição, prazer, disputa e êxtase presentes no esporte proporcionam uma formação para transformar as realidades individual e social. São fatores que favorecem relações entre a forma como o corpo é vivenciado, apoiando aprendizagens “[...] que cada um de nós *somos um corpo*, [...]” (WHITEHEAD, 2019, p. 6) e cada movimento é um elemento marcante das culturas humanas no processo de autoconhecimento e construção de identidades.

“*Physical literacy*” ou a alfabetização física pode ser descrita como a capacidade e motivação para o movimento, contribuindo significativa para a qualidade de vida. Contudo, a sua expressão específica será particular para a realidade cultura local e social de cada lugar e as capacidades móveis de cada pessoa. Uma criança ou jovem fisicamente alfabetizado se move com equilíbrio e confiança em uma ampla variedade de situações fisicamente

desafiadoras. Além disso, o indivíduo é perceptivo em ler todos os aspectos do ambiente físico, antecipando o movimento, a imaginação, as necessidades e possibilidades. Um alfabetizado fisicamente tem uma leitura estabelecida de si mesmo, incorporada no mundo. Isso, juntamente com uma interação articulada com o meio ambiente, promovendo a autoestima, autoconfiança, a expressividade, lateralidade, sensibilidade, consciência das capacidades que oportuniza a autoexpressão fluente por meio não-verbal, comunicação e interação perceptiva e empática com os outros. Outrossim, o indivíduo tem a capacidade de identificar as qualidades essenciais que influenciam a eficácia de seu próprio desempenho de movimento, e tem uma compreensão dos princípios da saúde incorporada, com relação aos aspectos básicos como exercícios, sono e nutrição (WHITEHEAD, 2010).

A alfabetização física está interligada com o letramento esportivo, tratado aqui como letramento pelo esporte, onde o educador poderá trabalhar o esporte com a possibilidade física, corporal, mas também pedagógica, social, pelas crenças, costumes, ideologias, metodologias e outras possibilidades que deem sentido a prática social crítica e reflexiva.

A modalidade esportiva do Rugby utilizada para a análise e reflexão, o letramento esportivo está desde o contato no momento do jogo, na sistematização de regras, técnicas, mediação de conflito, nos uniformes dos times, nos países precursores dessa modalidade, no formato da bola, na competição, nas competências, habilidades e diversidade, dentre outras atividades e ações. O professor poderá utilizar a modalidade para trabalhar a perspectiva do corpo, variedades das práticas letradas, além da multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos, por meio do qual os alunos se informam e se comunicam, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio (ROJO, 2020).

Rojo (2020) diz que trabalhar os multiletramentos parte-se das culturas de referência dos alunos proporciona a imersão em letramentos críticos por meio da análise, critérios, conceitos, metalinguagem a fim de chegar a produções transformadas e redesenhadas pelos alunos.

## CONHECENDO UM POUCO DA MODALIDADE ESPORTIVA RUGBY

O Rugby rúgbi (em inglês, rugby, e no português europeu, râguebi) é uma modalidade esportiva que foi criada oficialmente em 1823 pelo estudante britânico William Webb, que, durante uma partida de futebol, pegou a bola com as mãos, desrespeitando as regras orais do *football* e avançou rumo ao campo adversário, enquanto os oponentes tentavam segurá-lo para impedir a progressão, pois o costume era de receber a bola com as mãos e em seguida chutá-la, ao invés de correr com ela. A modalidade do Rugby não é popular no Brasil, mas foi incorporado aos Jogos Olímpicos, no entanto já existe há quase duzentos anos. Muitas pessoas comparam esta modalidade com o futebol americano, mas são diferentes. Uma diferença básica é que o futebol americano o passe de bola com as mãos é para frente. E no Rugby o passe com as mãos pode ser feito para o jogador que está na mesma linha da bola ou atrás dela.

O objetivo do Rugby é levar a bola até a linha de gol do rival o máximo de vezes possível. Ganha a equipe que tiver mais pontos ao final de dois tempos de 40 minutos ou de 7 minutos, dependendo da modalidade. Mesmo que o Rugby tenha sido praticado desde os anos de 1820, somente em 1845 que as primeiras regras foram escritas. Thomas Arnold, diretor da escola de 1828, encorajou esse esporte, reconhecendo os valores pedagógicos nessa modalidade.

Rugby no processo de ensino e aprendizagem pode ser utilizado na prática social do letramento e multiletramentos, elencando estratégias, metodologias, para melhorar a perspectiva pedagógica, inclusive diminuindo as taxas de reprovação, desmotivação, autoestima e defasagem idade-série dos alunos.

## LETRAMENTO ESPORTIVO E O PROJETO RUGBY SAMAMBAIA

Conforme a história expressa no site Rugby Samambaia <https://rugby.org.br/historia>, a idealização foi realizada por dois irmãos

Cauan Felipe e Caio Girão, que decidiram ir além do jogo, pois acreditavam que o Rugby carregava muitos valores sobre igualdade.

O Rugby Samambaia surgiu com uma proposta de mostrar que a periferia também tinha o direito de praticar este esporte olímpico. Segundo relatos dos idealizadores, num país com tantas desigualdades, era preciso contribuir para mudar esse cenário. Segundo a descrição presente na página do projeto:

A luta deveria ser mais dura do que apenas levar o esporte, era preciso levar dignidade para suas comunidades. Tudo que os dois irmãos puderam conhecer por meio do esporte tornou-se obrigação replicar no lugar onde eles viviam. E é assim que o caminho dos dois se tornou o de muitos outros nos últimos anos, que agora se juntam em torno do esporte na luta pela inclusão, desenvolvimento e promoção social. O caminho ainda é árduo e estamos apenas começando nossa história, mas firmamos o compromisso para que ela sempre seja marcada em prol da luta pelos direitos humanos e acesso à uma vida mais digna em todas as esferas para quem quer que seja. (<https://rugby.org.br/integral>)

Desse modo, a organização Rugby Samambaia, tem o projeto “Rugby Integral”, que utiliza o esporte para atrair os alunos à escola, por um período diário, ofertando atividades diferenciadas no contraturno escolar. Muito além de apenas abrigar os alunos por mais tempo na escola, a metodologia tem como principal vertente a promoção do esporte como uma poderosa ferramenta multidisciplinar de ensino, aprendizagem, prática social e prática cultural.

A perspectiva multidisciplinar pedagógica do projeto é composta além dos jogos escolares, da parte pedagógica com módulos de ensino para os alunos. Os nove módulos de ensino são referentes: Linguagens e códigos; Matemática, Segurança Alimentar, Meio Ambiente; Ética e Política; Igualdade; História; Saúde e Qualidade de Vida; e Educação Física.

Cada um dos módulos converge com as agendas da Organização das Nações Unidas (ODS 2030) e os eixos transversais da Rede Esporte pela Mudança Social (REMS). O módulo da Igualdade, por exemplo, trabalha as temáticas de equidade de gênero, racismo, bullying e valorização da diversidade. A metodologia do projeto visa o desenvolvimento integral dos

alunos, considerando de que a formação é concebida de maneira multidimensional, com identidade, história, desejos, necessidades e anseios particulares.

Assim, o Rugby integral valoriza o ser humano multidimensional e os direitos coletivos, proporcionando assistência individualizada, nas mais diversas vertentes por meio do esporte e fortalecendo o comprometimento com a Educação para a Diversidade, Cidadania, Direitos Humanos e Sustentabilidade.

O projeto possibilita a inclusão do aluno na escola, por meio do desenvolvimento social, humano e educacional dos alunos atendidos. A formação é baseada na prática desportiva e em seus valores propícios a um crescimento mais saudável e humano. Além disso, a ampliação do período diário do aluno na escola, significa o afastamento dos alunos das zonas de risco e vulnerabilidade social, refletindo ainda numa imediata redução nos índices de criminalidade, violência e ocorrências ilícitas.

Assim, o projeto utiliza o esporte e a modalidade do Rugby, envolvendo ações de avaliação, formação e a descobertas de novas estratégias para sanar desafios, obstáculos que leve a melhoria do aprendizado e da educação nas escolas públicas do Distrito Federal.

O outro projeto contemplado pelo Rugby Samambaia, “Ensinando com Rugby” nas escolas foi lançado em 2014 com o objetivo de mobilizar os educadores locais com a modalidade esportiva do Rugby. O projeto oferta um programa de capacitação continuada e gratuita aos professores da rede pública de ensino, com os cursos de Rugby Escolar Nível 1 e Nível 2, além de uma série de ações, palestras para a comunidade escolar e festivais interescolares de Rugby. Ao todo, mais de 450 professores já foram capacitados pelo projeto e atualmente aplicam o esporte em 35 instituições de ensino de 12 cidades.

O relato de uma professora que utilizou a temática da bola para trabalhar pedagogicamente e dialeticamente o letramento esportivo.

*Figura 1: Bola Profissional de Rugby*



*Fonte: Topper Brasil*

1º) A professora pediu primeiro que os alunos desenhassem uma bola. Os alunos um pouco assustados sem entender o motivo de fazerem uma atividade tão básica, haja vista que a bola é redonda e todo mundo já sabe como é. Mesmo assim, todos desenharam.

2º) Após desenharem, a professora pediu que mostrassem e descrevessem o desenho. Todos desenharam a bola redonda. Então a professora questionou: existe alguma bola diferente desse formato? Todos ficaram calados. Foi o momento de problematizar o que conheciam e refletir.

3º) Então a professora apresentou a bola de Rugby e os alunos ficam surpresos. Nesse momento, aproveitou para explorar a origem do nome Rugby, a parte histórica, propondo leitura e escrita, pesquisas e reflexões.

4º) A professora utilizou essa metodologia para desconstruir modelos, paradigmas, além de trabalhar a perspectiva da prática do esporte do cotidiano de cada aluno e a perspectiva cultural dos jogos, da ludicidade. Aproveitou para solicitar uma atividade de pesquisa para a próxima aula sobre o motivo da bola ser em formato oval e não redonda.

5º) Por meio dessa experiência a professora trabalhou as práticas de letramento e multiletramentos, a perspectiva social, cultural, histórica, econômica, ambiental etc.

As características do Rugby favorecem a inclusão e aceitação das diferenças. Todos são necessários, todos são importantes, independentemente da característica física, cultural ou de gênero (PINHEIRO, 2011). Além de que, o Rugby proporciona aos seus participantes constante desenvolvimento

da coordenação, das habilidades técnicas, de tomadas de decisão, sem perder de vista a construção da autonomia moral dos praticantes, dos valores que são pilares da modalidade: espírito de sacrifício, responsabilidade, coragem, espírito de equipe, solidariedade, disciplina e respeito.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, o letramento esportivo é uma prática educativa reflexiva, de prática social de inovação para melhorar a leitura e escrita, currículos, didáticas, avaliações, metodologias, que suscite a liberdade do aluno para pensar, dialogar para transformar e mudar realidades. A alfabetização pelo letramento esportivo ou alfabetização física, numa perspectiva crítica e reflexiva, é revolucionária, pois contribui para o resgate da autoestima, construção de identidade, empoderamento em sua cultura local.

Por isso, deve-se priorizar a educação num processo de ações comunicativa, o aluno, enquanto sujeito, deve ser capacitado na vida social, cultural e esportiva, o que presume a aquisição de uma capacidade de ação funcional, mas também a capacidade de conhecer e reconhecer, problematizar sentidos, significados da realidade e da vida.

Formar com a possibilidade do letramento e multiletramentos esportivo é proporcionar aos alunos a coparticipação no ato de pensar, envolvido numa reciprocidade dialógica que não pode ser rompida. Desse modo, a formação jamais será uma transferência de saber, de sujeitos passivos, inertes, com consciências adormecidas, mas de sujeito ativo para construir sua própria identidade e história, fazer suas próprias escolhas sem obedecer cega e unicamente a uma memória incorporada e inconsciente.

## REFERÊNCIAS

- BAYMA, Hilda Freire e Assunção. *O Abandono Escolar no Ensino Fundamental Brasileiro: alguns Factores Familiares*. Dissertação de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Coimbra, 2008. Disponível:  
<[https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/7512/3/Diss\\_mestrado\\_HildaBayma.pdf](https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/7512/3/Diss_mestrado_HildaBayma.pdf) acesso 06 dez 2018>.

- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- BOURDIEU, P. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- BUENO, Igor Alexandre Silva. RODRIGUES, Francisco Xavier Freire. *A teoria dos campos de Pierre Bourdieu e o fenômeno esportivo: uma análise sobre as disputas em torno das “Obras da Copa”*. Humanidades em Contexto: Saberes e Interpretações. de jun. de 2014. Disponível: <<https://eventosacademicos.ufmt.br/index.php/seminarioichs/seminarioichs2014/paper/viewFile/1660/396> acesso 10 fev. 2021>.
- GENTILI, Pablo. *Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias*. In: Pablo Gentili. (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2004, v. , p. 228-252.
- GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- PINHEIRO, E.S.; SILVA, G.D; Rugby Tag. In OLIVEIRA, A.B. et. al. *Ensinando e Aprendendo Esportes no Programa Segundo Tempo*. N1. Maringá: ADUEM, 2011. Pág. 360-390.
- ROJO, Roxane Helena R. *Multiletramentos na escola*. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2020.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo: Cortez, 1999.
- SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 20, p. 60-70, Aug. 2002. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782002000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000200005&lng=en&nrm=iso)>. acesso 10 fev 2021. <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000200005>>.

SEM AUTOR. Rugby integral: formando o Brasil. Brasília, DF, 2020. Disponível: <<https://rugby.org.br/integral>> acesso em 26 jan de 2021.

SEM AUTOR. História do Rugby. Portal do Rugby. 21 de dezembro, 2011. Disponível: <<https://www.portaldorugby.com.br/entenda-o-rugby/historia-do-rugby>> Acesso 08 fev 2021.

WHITEHEAD, M. *Physical literacy: Throughout the lifecourse*. London, New York: Routledge, 2010.

WHITEHEAD, Margaret. *Letramento Corporal: atividades físicas e esportivas para toda a vida*. Porto Alegre: Penso, 2019.

**PARTE II**  
**PRÁTICAS DE LETRAMENTO**

## A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O ENSINO DE MATEMÁTICA E AS PRÁTICAS DE NUMERAMENTO

Rosimeire Aparecida Rodrigues

Elaine Ataíde Ferreira

### INTRODUÇÃO

Neste capítulo, pretendemos compreender como as práticas de numeramento podem promover a percepção da matemática no dia a dia, ao trabalharmos com atividades na sala de aula para o desenvolvimento do pensamento numérico e quantitativo.

Esta pesquisa envolveu a participação no Grupo de Estudos de Letramento e Numeramento (GELEN), o qual desenvolve estudos e pesquisa. Este grupo é composto por um grupo de licenciandas do curso de Pedagogia envolvidas em pesquisa e, também, em ações de extensão, com o intuito de ampliar a formação docente para o ensino de matemática nos anos iniciais.

A integração neste grupo de estudo GELEN, contribuiu para a realização de uma pesquisa sobre o numeramento presente na vida dos alunos na Educação Básica, ocasionando o desenvolvimento de uma proposta de prática com a temática “*A matemática no cotidiano: práticas de numeramento explorando rótulos e embalagens*”, no sentido de trabalharmos a matemática de uma forma diferente envolvendo os mesmos conteúdos em situações do cotidiano.

Com objetivo de compreender como as práticas de numeramento em diferentes contextos sociais, podem ser integradas ao contexto escolar em suas correlações que possam contribuir com o desenvolvimento do conhecimento matemático a partir do uso do pensamento numérico e das quantidades. Diante da exploração das informações numéricas como valores e medidas nos diversos produtos contidos nos panfletos, ao desenvolver ações que envolvam o raciocínio lógico no processo de investigação na pesquisa de preços para

promover a compreensão das operações relacionando os conteúdos matemáticos escolares com as necessidades operacionais na exploração dos produtos e seus valores numéricos para resolução de problemas.

Assim, esta pesquisa primeiramente se constituiu pela integração no grupo de estudo GELEN, com propósito de criar atividades, que visam o ensino da matemática. E assim, no grupo com as discussões foram direcionadas para que a matemática seja ensinada de forma diferente pode contribuir para uma nova visão e novos conceitos sobre ela tanto para o professor quanto para o aluno, principalmente quando a matemática é trabalhada nos anos iniciais vejo a necessidade de um olhar diferente para ela.

O presente trabalho caracterizou-se em uma abordagem qualitativa, pois buscaremos a construção do pensamento numérico enriquecendo e fomentando o ensino-aprendizagem, considerando a importância desse tipo de pesquisa enfatiza o tratamento dos dados estabelecendo observações empíricas no processo de investigação a partir das interpretações dos resultados analisados (TURATO 2005).

Nesse sentido, optamos pela pesquisa-formação nos pautamos em Josso (2004), pois enfatizamos que as práticas docente se efetivam diante da qualidade da experiência formadora quando a capacidade do saber pelo fazer constitui-se em ações futuras que poderão ser utilizadas num movimento de transformação em diversos contextos, como por exemplo, novas ideias ou situações, relações ou mesmo interações conceituais e também na ampliação da capacidade da tomada de decisões pelo uso do pensamento matemático. Assim a pesquisa-formação esteve presente neste trabalho, pois as atividades envolveram uma ação interventiva dentro do âmbito educacional, de certo modo a ação pela intervenção do trabalho que obteve um resultado.

O resultado da pesquisa foi descrito em forma de narrativa, pois colocaremos cada aprendizado adquirido em cada etapa, por não ser realizada somente em uma semana, mas um dia da semana por um período de nove semanas. As narrativas aqui representam a importância da pesquisa-formação para a formação de professores com práticas de numeramento para o ensino de matemática e da relevância da atuação na formação inicial para a apropriação dos conhecimentos da docência. Para assim fazer surgir não apenas as histórias individuais, mas uma oportunidade de aprendizagem recíproca com uma enorme riqueza de (re)significações, a partir da troca de

experiências com as práticas de numeramento desenvolvidas na sala de aula pelo grupo de licenciandas e compartilhadas no grupo (JOSSO 2004).

Primeiramente organizamos o planejamento em encontros compartilhados no grupo GELEN, diante da necessidade de que os estudos teóricos fossem articulados com a prática, pensamos em como seria possível dar sentido aos conteúdos matemáticos com o uso de algo próximo do aluno na escola. Assim nos momentos de socialização no grupo, sugerimos a possibilidade de propor uma prática que viesse contribuir com a aprendizagem matemática a partir da manipulação, leitura e interpretação das informações presentes nos panfletos (supermercado, cosméticos, eletrônicos...), organizamos um plano das atividades, que ao ser compartilhado no grupo teve uma ótima aceitação, apresentamos para a coordenação escolar teve um grande interesse e se mostraram aberta à realização da proposta.

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA

Para a formação de professores, na atual sociedade precisamos nos adequar a novas formas de ensino, pois as mudanças ocorrem constantemente e é necessário um profissional capacitado. As maneiras de ensinar às vezes se tornam difícil, pois quando não acompanhamos as mudanças sociais e culturais ficamos desatualizados. Assim vemos que faz necessária uma formação de qualidade para que possa possibilitar aos professores o ensino com acompanhamento como uma maneira de se constituir profissionalmente e pessoalmente. De acordo com Moretti e Moura (2004, p. 350) promove “[...] a competência como o diferencial pessoal que possibilita ao sujeito estabelecer relações como o novo. Evidentemente, subentende-se que a competência possibilita a ação do sujeito em situações novas [...]”, dando à formação um olhar que esteja voltado às transformações.

Podemos dizer que quando o sujeito constrói sua competência, ele modifica suas ações, ele se reorganiza, pois a competência possibilita o sujeito a criar, a buscar o novo, novas maneiras de procurar uma melhor educação, Moretti e Moura (2004, p. 350) vem indagando sobre “[...] considerar que uma competência deva ser capaz de adaptar-se a situações novas.”, com isso,

compreendemos que a competência possibilita ao professor a mostrar suas habilidades profissionais, pois um professor que constitui competências muda muitas situações tanto de ensino quanto de aprendizagem na sua atuação nas atividades escolares, além disso, vemos que essa competência é algo construído individual, a partir do momento em que o sujeito estabelece uma relação com algo inovador para o seu crescimento profissional.

Desenvolvendo mais esta competência, o professor pode criar e organizar propostas de ensino como um meio de constituir e desenvolver atividades que possam favorecer a aprendizagem crítica. Neste sentido Moretti (2005), ressalta:

Trazendo esse conceito para o ambiente escolar temos que a atividade principal do professor é ensinar e sua necessidade é organizar o ensino de modo a favorecer a aprendizagem de seus alunos. Sendo o objeto da atividade do professor a atividade de ensino e o processo de elaboração trabalho é a atividade humana adequada a um fim e orientada por objetivos, temos que o professor se forma professor ao objetivar a sua necessidade na atividade de ensino. (MORETTI 2005, p. 3)

Neste sentido, buscamos uma formação que pode contribuir com uma transformação tanto pessoalmente quanto profissionalmente que possa beneficiar o processo de criação e de inovação com o professor sendo o mediador no desenvolvimento do conhecimento e assim provocar no aluno a vontade de aprender ao fazer para a apropriação.

Consideramos assim, a necessidade de uma formação voltada para a aprendizagem na área da matemática. Pensamos que essa disciplina é considerada por muitos, como difícil, pode ser algo mais ampla, significativa e flexível aos alunos. Neste momento pensando nos alunos, vemos que o ensino precisa ser olhado de forma mais criteriosa, não é apenas nos anos iniciais, ela gera fracassos e muitos hoje não constroem nem o desejo de aprender, matemática.

Atualmente no decorrer do curso de Pedagogia, na UFT/Campus de Arraias - TO não tem aprofundamento sobre como ensinar matemática, sendo apenas uma disciplina sobre fundamentos e metodologia do ensino de matemática, vemos a necessidade de ampliar a formação para termos maior aprofundamento dos conteúdos e de como ensinar, e assim muitos chegam à

docência com dificuldades e sem gosto pela matemática, transmitindo esses sentimentos para os alunos, atuando como meros transmissores dos conteúdos deixando de lado a arte de refletir, questionar.

Neste contexto, compreendemos que o conhecimento é variável a cada pessoa, então precisamos de uma formação, que não fica permeada apenas uma forma de ensinar que, o professor seja inovador buscando está sendo coerente com a realidade que ele irá trabalhar, pois vemos a atividade de ensino como um meio de contribuir para essa situação. E neste sentido o professor se forma, promovendo uma ação que pode transformar o ensino-aprendizagem.

Percebemos o quanto a matemática está relacionada na nossa vida, e precisamos dela, para nos relacionarmos e desenvolver várias coisas. Neste sentido Libâneo ressalta:

Os sistemas de ensino e as escolas encontram-se, presentemente, frente a novas demandas formativas. Estudos recentes sobre os processos do pensar e do aprender, para além da acentuação do papel ativo dos sujeitos na aprendizagem, insistem na necessidade de os sujeitos desenvolverem habilidades de pensamento, competências cognitivas. (LIBÂNEO 2004, p. 114)

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, os alunos precisam trabalhar a sua capacidade de aprender, buscar pelas suas habilidades, ter competência de criar, inovar e inventar, pois eles têm capacidades, buscar por maneiras que os ajudem na aprendizagem.

O professor pode vir a ter essas habilidades e precisam também estar sempre se atualizando diante a modernidade, tem que ter capacidade de crescer e aprender, pois é necessário aprender para ensinar, o professor não é o detentor do conhecimento, mais o mediador e orientador que busca pelo conhecimento, que direcionam o aluno para a produção/criação do seu próprio conhecimento, e nesta troca de conhecimentos o professor também aprendem, assim aprendendo ensinando e ensinando e aprendendo. Portanto, neste novo contexto o professor precisa as vezes reaprender para poder ensinar. Libâneo indaga:

A didática atual tem se nutrido dessas investigações em busca de novos aportes teóricos para atender a necessidades educativas

presentes, especialmente as relacionadas com a formação de professores, considerando-se que a escola básica continua sendo um dos lugares de mediação cultural para a escolarização. As mudanças nas formas de aprender afetam as formas de ensinar, em vista da subordinação das práticas de ensino à atividade de aprendizagem e às ações do aprender e do pensar. Sendo assim, o que se espera da aprendizagem dos alunos também deverá ser esperado de um programa de formação dos próprios professores. (LIBÂNEO 2004, p. 115)

Compremos neste sentido que a escolas precisam orientar os alunos a pensarem, e estabelecer pensamentos próprios, um ensino com clareza, portanto as formas de ensinar tornam-se complicadas para aprender, em uma escola existem vários tipos de alunos que têm diferentes culturas, contexto familiar e etc. Assim precisamos de uma maneira ampliada de ensinar, pois precisamos sempre estarmos procurando por novos caminhos para uma melhor aprendizagem.

Nestas considerações podemos compreender que a aprendizagem, não se ocorre isolada, há vários contextos para que a mesma se ocorra, e muito está relacionado com o contexto social, cultural do indivíduo. Neste sentido, Matos vêm discorrendo:

Como aspecto da prática social, a aprendizagem envolve a pessoa na sua globalidade. Isto implica não apenas uma relação com actividades específicas, mas uma relação com comunidades sociais – implica tornar-se participante, membro, um tipo de pessoa (identidade). Nesta perspectiva, a aprendizagem só parcialmente ou incidentalmente implica tornar-se capaz do envolvimento em actividades novas [...]. (MATOS 2012, p. 67)

Assim, entendemos o quanto é importante e necessário estar relacionando as experiências que o aluno tem, nos conteúdos trabalhados em sala, seus conhecimentos adquiridos com o sociocultural, auxiliando isso na formação da sua própria identidade, se relacionando e entendendo em que contexto está incluído, compreendendo e trabalhando os conteúdos de uma forma prática, e assim o professor envolvendo a inovação, nas novas formas de aprender.

## O ENSINO DE MATEMÁTICA ENVOLVENDO PRÁTICAS DE NUMERAMENTO

Diante das práticas de numeramento percebemos que o ensino de matemática trata de algo que é necessário ser vista diferente para promover o uso do pensamento matemático. Sendo assim, o pouco gosto de estudar, de participar das atividades da disciplina é bem-visto, e isso exigiu muita dedicação, motivação e estímulo durante a prática deste trabalho, que foi desenvolvido envolvendo a matemática com o meio social dos alunos, pois nos pautamos na concepção de numeramento, tendo como base teórica os pressupostos de Mendes, quando relata:

[...] a pluralidade do numeramento se manifesta pela diversidade de práticas sociais existentes em torno das noções de quantificação, medição, ordenação e classificação em contextos específicos, em que os diversos usos dessas noções estão estreitamente ligados aos valores socioculturais que permeiam essas práticas. (MENDES 2005, p. 7)

Com base no que Mendes defende, percebemos que o numeramento está envolvido em diferentes contextos sociais e culturais, e com ele podemos está modificando nossa metodologia, ao trabalharmos diferentes conteúdos matemáticos que envolvam a realidade dos alunos, pois o numeramento nos possibilita ver onde estão incluídos no nosso meio as coisas que aprendemos e a importância de aprender tal conteúdo.

Com isso notamos que a matemática sendo trabalhada de modo diferente com coisas e fatos que estamos envolvidos, traz mais sentido para os alunos, pois eles percebem o quanto precisamos da matemática no nosso dia-a-dia, sendo necessário que o professor faça isso, de modo que possam proporcionar aos alunos a capacidade de pensar, refletir, tornarem autônomos, não ficar apenas em uma sala de aula passando exercícios, sem mesmo saber para quê, seus alunos irão usar durante toda sua vida, precisamos ter noção do motivo de ensinar tal conteúdo e que os alunos também, para que eles tenham seu próprio senso crítico.

Nesse sentido, vemos a necessidade de englobar práticas de numeramento, em que ao fazer uma leitura dos números, compreendamos que é necessário não só apenas resolver uma operação, mas em que contexto

social podemos perceber esse conteúdo. Para isso consideramos que a formação para o ensino de matemática exige “motivações e necessidades matemáticas em cada um desses espaços sociais, exigindo dos indivíduos especificidades diversas com relação ao conhecimento matemático” (FERNANDES JUNIOR 2015, p. 127).

Partindo desse contexto, podemos analisar que o numeramento pode transmitir uma visão ampla dos conhecimentos adquiridos no âmbito escolar e relacioná-los com as experiências do dia a dia, e assim podendo criar atividades matemáticas com criatividade, desenvolvendo competências e habilidades, através das práticas de numeramento envolvendo os alunos de modo ativo. Assim o numeramento vai além de transmitir conceitos, não somente letrar matematicamente, mas implica em explorar o raciocínio lógico, a atenção dos alunos, torna se valorizado a forma estruturada do pensamento.

Nesse sentido, para um professor trabalhar com o numeramento é necessário que busquem novas metodologias que envolvam o cotidiano, que os alunos possam construir uma relação com a matemática, no entanto que as práticas não sejam tão convencionais. Considerando o aluno um ser capaz de criar, pois pensamos que o numeramento possa aprimorar seus conhecimentos, pois proporciona a eles a desenvolver o raciocínio lógico dedutivo, a autonomia, criar sua própria identidade e favorecer na interação e na convivência enquanto indivíduo e muito mais valores que favoreçam a formação de conceitos.

Então como futuros educadores têm que promover um ensino de qualidade, que favorecem formação pessoal que os estimule a buscar pela autonomia. Com base no que Fernandes e Junior relatam:

[...] o papel do professor [...] promover interações e práticas educativas que gerem processos reflexivos, tanto para os estudantes quanto para si mesmo, desencadeando a constante reflexão, avaliação e reelaboração de suas metodologias pedagógicas. Visando oferecer condições intelectuais para que os estudantes possam apropriar-se dos conhecimentos, saberes e competências escolares que possam utilizar dentro e fora dos ambientes educacionais. (FERNANDES JUNIOR 2015, p. 123)

Além disso, podemos analisar que o professor é um ser que pode auxiliar no bom desenvolvimento do aluno, e neste sentido avaliando sua prática que possa beneficiar na aprendizagem, sendo um professor flexível.

## A PRÁTICA DE NUMERAMENTO COM O USO DOS PANFLETOS

Trabalhando as aulas de matemática situações envolvendo a exploração dos panfletos tendo em vista o numeramento, de modo que promovesse a compreensão de conceitos numéricos e quantitativos de matemática de forma que fosse possível integrar situações do cotidiano dos alunos da turma com os conteúdos curriculares para poder ampliar saberes e tornando se uma maneira significativa de aprender.

Essa pesquisa consiste em mostrar como as práticas de numeramento em diferentes contextos, contribuem para desenvolvimento do conhecimento matemático. Diante da exploração das informações numéricas como valores e medidas nos diversos produtos contidos nos panfletos. Desenvolvendo atividades que envolveram o raciocínio lógico no processo de investigação na pesquisa de preços para promover a compreensão das operações, relacionando os conteúdos matemáticos escolares com as necessidades operacionais na exploração dos produtos e seus valores numéricos para resolução de problemas.

Para iniciarmos o trabalho em sala apresentamos o planejamento para a professora da turma, expomos a proposta e, também, a explicação da temática que estava no plano sobre o tínhamos a pretensão de fazer com uma proposta de aproximadamente 8 semanas, sendo um encontro semanal de acordo com o horário da turma nas aulas de matemática que poderia vir a ampliar a aprendizagem matemática. Tivemos o cuidado de selecionar os conteúdos a serem usados, com base no Referencial Curricular do Tocantins - 2018, sendo eles: os números naturais: leitura, escrita e comparação de quantidades; números decimais: leitura, escrita e comparação de quantidades, operações (algoritmos): adição, subtração, divisão e multiplicação situações problemas operacionais. Nesse sentido, conforme as concepções de Shulman (1987), apresentadas por Mizukami (2004):

A base de conhecimento para o ensino consiste de um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender, em diferentes áreas de conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino. Essa base envolve conhecimentos de diferentes naturezas, todos necessários e indispensáveis para a atuação profissional. (MIZUKAMI 2004, p. 38)

Com base neste parágrafo, pudemos perceber que o professor precisa conhecer os diferentes modos e interpretações de cada realidade, ter habilidade e criatividade para desenvolver atividades, projetos e demais coisas, para um bom aperfeiçoamento profissional e isso se constitui pela prática.

Na observação nos apresentamos para a turma e informamos que naquele dia estaríamos observando-os. A professora estava revisando os números pares e ímpares e logo passou uma fichinha para a turma onde teriam que identificar e relacionar, percebemos que ela tinha uma boa interação com os alunos, eles gostavam muito dela, era uma turma muito animada, eles ajudavam uns aos outros, e a estrutura da sala que eu achei um pouco pequena para o quantitativo de 15 alunos, mas nada impossível para uma boa aprendizagem, nas paredes tinham atividades realizadas por eles, durante esse horário lá, eles perguntavam algumas coisas:

Aluno (1):	<i>Tia por que você está aqui?</i>
Pesquisadora:	<i>Estou realizando uma pesquisa?</i>
Aluno (2):	<i>Sobre o que?</i>
Pesquisadora:	<i>Sobre matemática e sua presença no nosso dia a dia</i>
Aluno (1):	<i>Eu não gosto de matemática!</i>
Aluno (2):	<i>Também não, ah eu acho que gosto só um pouquinho, para realizar as continbas!</i>
Pesquisadora:	<i>Isso, mas a matemática não serve só para realizar as continbas, ela está no nosso dia a dia!</i>
Aluno (1):	<i>Onde?</i>
Pesquisadora:	<i>Vou explicar para vocês nas próximas aulas, pode ser?</i>
Eles:	<i>Pode!</i>

Nesse dia notamos que alguns alunos que não gostavam de matemática, assim nos preocupamos, por pensar que eles não poderiam participar ou até mesmo não gostar das aulas, mas pensamos positivo, com base nesta reflexão nos reportamos a Mizukami (2004 p. 39), quando relata que, de acordo com Shulman (1987) “[...] durante o exercício profissional os professores acabam construindo um novo tipo de conhecimento da área específica, que é melhorado e enriquecido por outros tipos de conhecimentos.” Diante disso, compreendemos que na prática educativa, quando o indivíduo está na docência e consegue perceber e analisar o que precisa melhorar, mesmo que seja, o que ele já tem constituído, pois isso, às vezes não é o bastante para qualidade das aulas, então, é necessário buscar sempre a mais.

Iniciamos o trabalho com os alunos com uma roda de conversa, em que os alunos se apresentaram muito animados, logo começamos a apresentação da proposta para as aulas de matemática, isso foi feito com uma roda de conversa. Assim, iniciamos com as apresentações, dizendo quem sou e perguntando qual era o nome de cada um deles, e todos se apresentaram, depois os questionamentos:

Pesquisadora:	<i>Você gosta de matemática? E por quê?</i>
Aluno (1):	<i>Não gosto, e não sei por quê!</i>
Aluno (2):	<i>Mais ou menos por que é difícil</i>
Aluno (3):	<i>Gosto, porque preciso dela, na minha vida</i>
Pesquisadora:	<i>Você precisa dela por exemplo, aonde?</i>
Aluno (3):	<i>Pra mim contar dinheiro, minha mãe me disse isso!</i>
Pesquisadora:	<i>Ab sim.</i>
Aluno (10):	<i>Eu não gosto. É complicado</i>

Assim, grande parte da turma reafirma o não gostar de matemática, logo após isso apresentamos um panfleto (que eu tinha levado para exemplificar como seria o projeto) e perguntamos: Neste panfleto podemos trabalhar matemática?

A maioria da turma disse que não, *pois não havia continhas no panfleto*. Neste momento percebemos que tinham dificuldade de ver a matemática de outra maneira além das operações, logo respondemos que sim: *que poderíamos trabalhar a matemática através do panfleto*. Ao finalizar a roda de conversa, a

participação deles seria fundamental, e que era para eles pensarem de produtos que faziam parte do seu dia a dia, como por exemplo: uma lista de compras, e está eles poderiam fazer sozinhos ou com a ajuda dos pais, e que fossem guardando embalagens limpas e conservadas, para uma realização de uma atividade especial na última aula. Explicamos que essa nossa atividade depende de todos nós, e que seria mais produtiva com uma maior quantidade de produtos representados pelas suas embalagens.

Listamos nomes de produtos como: Arroz; feijão; carne; Bombril; sabão em pó; molho de tomate; creme de leite; cartão de memória E alguns que eles falaram: Detergente; sofá; batom; perfume; sabonete e vários outros produtos. Após isso, classificamos juntamente com os alunos, os produtos para cada sessão. Eles ficaram um pouco com dúvida em identificar os produtos eletroeletrônicos, mas quando explicamos o que seria eletrônico eles começaram a identificar mais rápido.

Aluno (4):	<i>Tia, o que são produtos eletrônicos?</i>
Pesquisadora:	<i>São coisas que precisam, por exemplo, de energia elétrica ou bateria para funcionar, que são elétricos! Ou mesmo sistema elétricos!</i>
Aluno (4):	<i>Ah, então celular é um produto eletrônico.</i>
Pesquisadora:	<i>Por quê?</i>
Aluno (4):	<i>Por que ele precisa de energia para carregar, e sem energia, quando ele descarrega não conseguimos usar.</i>
Aluno (5):	<i>Ah... a câmera fotográfica também é! Pois é um produto elétrico!</i>
Pesquisadora:	<i>Verdade!</i>

E assim eles terminaram identificando tudo com facilidade. Com isso, trabalhamos os agrupamentos, no sentido de relacionar os elementos de cada conjunto (seção: alimentação, cosméticos, higiene, móveis e eletrônicos) de acordo com suas semelhanças. Essa atividade foi muito interessante, pois podemos perceber que ao passo que eles identificavam os produtos já iam inserindo em grupos diferentes, e isso evidencia que eles possuem noções básicas de conjuntos, no final da aula, pedimos a eles que levasse para a próxima aula, dois produtos diferentes, os identificassem e anotassem o valor/preço de cada um deles e disso dependia a nossa próxima aula.

Na exploração dos panfletos, relembramos com a turma oralmente como o apoio da professora as operações de adição e de multiplicação que já

havam sido abordadas pela professora em aulas anteriores, levamos os panfletos que tinham produtos variados, então começamos a fazer problemas oralmente para eles:

Sendo o primeiro: “Maria precisa de um caderno e de uma tesoura, para completar sua lista de material escolar, mas Maria tem apenas 20 reais. Ajude a Maria a fazer essa compra?”.

Depois dessa pergunta a eles, em uma roda no chão, em grupo de três alunos, eles tiveram que procurar no panfleto esses dois produtos para comprar, muitos deles iam aos produtos mais caros, os mais bonitos, neste problema dois alunos acertaram.

Aluno (1):	<i>Tia, esse é mais bonito e essa tesourinha rosa também!</i>
Pesquisadora:	<i>Olhem os produtos e analisem os preços.</i>
Aluno (5):	<i>Tia, só tem três tesouras aqui com o mesmo preço, tenho que pensar bem, porque tem essas tesouras por R\$ 9,99, então meu caderno tem que ser menos de 10 para não passar de 20 reais.</i>
Pesquisadora:	<i>Isso, Enzo.</i>
Aluno (6):	<i>Ah achei aqui, tem esse caderno aqui mais barato, menos de 10 reais.</i>

Ressaltamos que os alunos 5 e 6, pensaram muito rápido e realizaram o cálculo mental e registraram no próprio panfleto. Surpreendemo-nos com a compreensão deles, evidenciando assim a prática de numeramento, pois muitos abrirem os panfletos e já iam logo escolhendo os cadernos mais bonitos, sem analisar os preços. Mas com a discussão no grupo isso foi mudando, devido as necessidades de relacionar a quantidade de dinheiro aos valores de cada produto, bem como a soma deste não podiam ultrapassar os vinte reais.

Em seguida o segundo problema de multiplicação: “André comprou 4 pacotes de laranja, ainda faltou o dobro da quantidade de pacotes que ele comprou, quantos pacotes de laranja André terá ao todo?”

Logo após relembramos que o dobro significa 2 vezes, e eles fizeram as operações, e assim recebemos três maneiras de resposta:

$$2+4+4=10$$

$$2 \times 4=8$$

$$2 \times 4+4=12$$

O resultado certo foi 12 pacotes de laranja a maioria dos alunos acertaram, pois eles prestaram atenção quando eu disse o dobro da quantidade que o André já tinha, e perceberam que dobro tinha a ver com multiplicação, e que a quantidade que ele comprou seria 4, por que no início ele comprou 4 pacotes. E assim eles conseguiram resolvendo oralmente.

Diante das respostas obtidas percebemos que apesar da relação entre o conceito de dobro e multiplicação ter sido estabelecido por uma maioria, foi possível identificar que as interpretações diante dos cálculos apresentados, ainda carecem de atenção, pois os parâmetros operacionais mostram que o processo aditivo ainda é confundido com o multiplicativo.

Ao analisar o processo operacional com base na resolução das multiplicações segundo Fayol (2012), a multiplicação pode ser estabelecida como uma relação entre quantidades, ou seja, a partir da sequência de múltiplos ou pelo processo da própria tabuada, porém, foi possível identificar nas respostas dos alunos que esses dois modos ainda não foram apropriados pelos alunos, visto que continuam produzindo erros ao estabelecerem relações. Vejamos que isso pode ter ocorrido talvez pela falta de atenção considerando que eram operações básicas ou pela dificuldade na interpretação e até mesmo por não terem recorrido ao pensamento numérico fazendo o uso da memória ao comparar a quantidade que André já possuía e que este deveria adquirir o dobro disso.

Necessitando para isso, atenção por parte da professora quanto a realização dos processos operacionais envolvendo a resolução das operações mentalmente e na forma escrita, para que possam reconhecer os fundamentos e desenvolver o uso dos algoritmos de um modo evolutivo criando codificações que represente a compreensão e o funcionamento dos processos operacionais ao elaborarem os próprios modos de calcular (FAYOL, 2012).

Na exploração dos panfletos dando continuidade, propusemos questões de subtração e divisão observando os panfletos: O primeiro problema: “Duas crianças foram no mercado e gastaram ao total R\$ 22,00. Quanto cada uma pagou se elas dividiram a despesa igualmente?” Quando perguntamos a eles, o aluno (8) questionou: *que tinham que saber quem que comprou o que?* Propusemos que supondo que se fosse ela e um dos seus colegas como, por exemplo, o aluno (11), e, que se comprassem um brinquedo, para dar a um amigo, diante disso, ela falou: *que teriam que dividir*

os 22 reais para ela e o seu colega. Então pedimos que ela mesma fizesse isso usando os lápis que eles tinham no estojo, depois de dividir ela encontrou o resultado, onde ficaram onze reais para cada. Percebemos que ela tinha desenvolvido a estimativa, que ela já tinha.

Depois o segundo problema de subtração: “A Marina, recebeu 20 reais para uma encomenda de compra de um produto do panfleto, sendo um kit desamarelador e um tonalizante de cabelo. O dinheiro foi suficiente? Quantos reais ela gastou?”.

Para esse problema a turma recebeu dois tipos de panfletos diferentes para a resolução eles tinham que procurar dentre os panfletos onde e/ou qual deles estavam os produtos da compra, onde ao procurarem eles viram que estavam no panfleto “lojas americanas”, ao encontrarem iniciamos um debate:

Pesquisadora:	<i>Me digam em que sessão esse panfleto se os produtos de encaixam?</i>
Eles:	<i>Na seção de cosméticos!!!! (vários ao mesmo tempo)</i>
Pesquisadora:	<i>Isso mesmo! Agora quero que procurem no panfleto o kit desamarelador.</i>
Aluno (7):	<i>O que e isso tia?</i>
Pesquisadora:	<i>É um produto que tira o amarelo do cabelo!</i>
Aluno (7):	<i>Ah, é tipo tinta para pintar cabelo?</i>
Pesquisadora:	<i>Mais ou menos, mas esse é para apenas tirar o amarelo do cabelo!</i>
Aluno (7):	<i>Entendi, acho que esse que minha mãe usa.</i>

E assim, é perceptível conseguiu achar o produto, e grande parte dos alunos encontraram rapidamente junto com ele encontraram o tonalizante no panfleto, que estava do lado do desamarelador e circularam os dois produtos. Então fomos questionando: sobre quanto custava cada produto, para resolver o problema proposto, e perceberam que os 20 reais não seriam suficientes e assim viram que seria uma operação de subtração, que tinha que tirar, eles sabiam bem a subtração.

Depois analisamos juntos os valores de cada um dos produtos percebendo que praticamente todos tinham compreendido e resolvido o problema. Evidenciando assim a relevância de estimular no aluno o uso de relações como: comparação e classificação na seleção dos produtos constituindo a capacidade de representação de conceitos a partir da análise investigativa ao procurarem no panfleto identificar quais eram e quanto custavam através de um caminho próprio de cada um.

Nesse sentido, notamos que para desenvolver uma boa aula é necessário saber sobre o conteúdo, não passar uma atividade sem entender o motivo dela, pois os alunos precisam saber o porquê está estudando aquele conteúdo, por isso é relevante esclarecer aos alunos o que vai ser trabalhado, e para o quê, tendo o propósito de enriquecer as propostas metodológicas e contribuir com a aprendizagem.

Na feirinha, começamos a aula organizando o registro dos preços com os alunos, e logo em seguida, organizamos a sala para a feirinha. Nesta atividade houve um grande envolvimento da turma toda, acreditamos pelo fato de muitos terem ido ao mercado ou lojas com a família ou por termos investigado diferentes produtos e valores nos panfletos utilizados nas aulas anteriores.

Logo em seguida, distribuimos uma quantidade de dinheiro para todos e explicamos que eles poderiam comprar os produtos que dessem para comprar com o total de dinheiro que tinham recebido, e poderia ser os produtos que eles quisessem, mas analisando os preços e a necessidade do produto para o seu cotidiano e assim iniciamos nossa feirinha.

Logo que começaram a comprar ocorreu a seguinte situação:

A aluna (8) que tinha 20 reais, e comprou um biscoito de 2 reais, veio até o caixa, então passamos o troco errado de propósito para ela, e ela falou:

Aluna (8):	<i>Tia, você me passou o troco errado!</i>
Pesquisadora:	<i>Passei não!</i>
Aluna (8):	<i>Você tinha que me passar 18 reais, e aqui só tem 16, falta 2 reais, olha aí!</i>
Pesquisadora:	<i>Nossa! É verdade.</i>

Percebemos então que ela estava bem atenta aos trocos, e esse comportamento não é muito comum durante nosso dia a dia, as vezes nem percebemos, isso porque nem sempre ficamos atentos ou mesmo muitos nem se preocupam em corrigir. Ao provocar tal situação tivemos o propósito de alertar a turma sobre a importância dessa atitude do aluno, pois ao terem esse cuidado em suas ações cotidianas estariam relacionando o que foi trabalhado na sala para a vida. Assim, vários alunos realizaram várias compras, mas sempre analisando a quantidade de dinheiro que tinham em

mãos, e assim trataram de cuidar do tipo de produto, do valor desse produto e principalmente da necessidade de aquisição de cada produto.

Teve um momento que um aluno fez uma compra de leite ninho e custavam 13 reais, assim ele pagou vinte reais e teve o cuidado de conferir o troco. Logo depois, houve um momento extremamente interessante, pois, a aluna Natália ao comprar um pacote de tempero *Sazon* no valor de R\$ 3,50. Ela pagou com 4 reais, mas teve que recorrer ao uso dos dedos para verificar que quantidade de dinheiro seria suficiente. E disse que: *se custar três reais e cinquenta centavos seriam necessários então, quatro reais.*

Para finalizar, fizemos uma roda de conversa perguntando sobre a feirinha, o que eles gostaram, se acharam fácil, difícil, complicado ou outros. Então, eles responderam:

- Que gostaram muito por ser diferente;
- Que por ser divertido e legal de fazer as operações;
- Que a única coisa que faltou foi os produtos terem algo dentro das embalagens;
- E que tinham aprendido muitas coisas com as aulas sobre como usar a matemática da escola no seu dia a dia;

E por fim, disseram que todas as aulas de matemática poderiam ser assim divertidas como as que tínhamos trabalhado.

Com o propósito de validar as atividades enquanto prática de numeramento, com o objetivo de promover o uso do pensamento numérico em situações e fatos a partir da realidade dos alunos. Começamos a aula de avaliação das aprendizagens pedindo que desenhassem ou relatassem por escrito o que tinham entendido nas nossas aulas, os que não queriam copiar e nem desenhar conversamos, pois às vezes o aluno não consegue se expor só em desenho e escrevendo ou as vezes ao contrário, então conversamos sobre os panfletos, a feirinha, as operações vivenciando a realidade dele, análise de preços, eles começaram a falar sobre ter gostado da aula, uma aluna que a professora havia mencionado que não gostava de participar das aulas e que ela era muito quieta na sala.

Diante disso, concordamos que a avaliação é um “Processo que ocorre durante e após a instrução, tanto via checagem constante e informal de

compreensões, possíveis dúvidas e/ou equívocos dos alunos, quanto vias sistemáticas mais formais de avaliação”, de acordo com a concepção de Mizukami (2004, p. 43). Com isso, em linhas gerais, percebemos que podemos estar avaliando os alunos durante a execução das atividades e/ou depois, que nem sempre o aluno consegue se expressar, por exemplo, em uma prova objetiva, onde as vezes um desenho, uma conversa com eles podemos estarmos avaliando-os, o que eles sabem e aprenderam de verdade.

Desta forma conseguimos desenvolver atividades matemáticas, possibilitando ao aluno o reconhecimento da realidade e valorizando a forma de aprender, mas também (re) aprendem novos conceitos, pois quando o professor consegue mostrar ao aluno a importância e a utilização do que vai ser trabalhado, bem como o motivo e o porquê está sendo trabalhado, pode trazer interesse e participação nas aulas, neste sentido pode obter mais significado do conteúdo e melhores resultados.

Portanto, o educador tem que buscar, por atividades que possam ajudar o aluno a compreender melhor o conteúdo de maneira ampla, coletivamente trabalhando a socialização. Constantemente notamos situações que vem a nos deixar mudar na forma de agir. Vivemos em construção, nos modificamos sempre, e é necessário, para o nosso crescimento e nossa identidade e autonomia, trazendo a criticidade que contribuíram para a competência profissional e pessoal.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Perante todo o trabalho desenvolvido na temática “A matemática no cotidiano: Práticas de numeramento explorando rótulos e embalagens” esperamos que possa favorecer e contribuir para o desenvolvimento dos professores quanto às competências para ensinar matemática, que seja algo significativo, lúdico e prazeroso no ambiente escolar.

Buscamos mostrar também o quanto é importante o professor está inovando, criando trazendo coisas do âmbito externo da escola para trabalhar em sala, e podemos perceber o quanto isso pode trazer resultados positivos, desenvolvendo com mais habilidades, e que possa ser um trabalho que aumenta mais a sua independência em sala de aula, criando e inovando.

Notamos que podemos estar inserindo situações do nosso cotidiano na sala de aula, isso pode criar mais sentido ao conteúdo a ser trabalhado,

desenvolvendo as habilidades tanto do professor quanto do aluno que servirá para toda a vida. Desenvolvendo a construção do conhecimento dos alunos e os tornando sujeitos donos do seu próprio conhecimento, terem autonomia em determinadas situações matemáticas, para que no futuro consigam lidar com as situações do meio em que convive.

Contudo, as atividades matemáticas desenvolvidas, consideramos que foi um instrumento que contribuiu para a aprendizagem dos alunos, juntamente com o conteúdo do referencial curricular - TO (2018), onde frisa a importância dos conteúdos a serem trabalhados no terceiro ano dos anos iniciais, vemos o quanto usando a realidade dos alunos com esses conteúdos tornou muito mais eficaz a aprendizagem, ampliando melhor a memória, a atenção, a reflexão, o lógico-dedutivo alguns avanços que percebemos que torna mais difícil a serem desenvolvidos quando não tem sentido e significado para ambos.

Destacamos então, o quanto a pesquisa contribui para uma reflexão sobre a maneira de ensinar matemática, objetivando uma melhoria no ensino-aprendizagem do aluno, tornando uma aprendizagem mais flexível e significativa. Neste sentido, a pesquisa contribuiu para o crescimento do conhecimento da pesquisadora, permitindo o desenvolvimento da criatividade na pesquisa. Assim esperamos que sirva como referencial para outras pesquisas. Pois percebemos que este tema merece mais atenção e reflexão não somente dos professores da Universidade mais de todos que buscam por melhorias no ensino-aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Referencial Curricular do Ensino Fundamental das escolas públicas do Estado do Tocantins: Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano. 2ª Edição /* Secretaria de Estado da Educação e Cultura. Palmas -TO, 2018.
- FAYOL Michel. *Numeramento: aquisição das competências matemáticas.* Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Eitorial, 2012.
- FERNANDES, Rúbia Juliana Gomes Fernandes, JUNIOR Guataçara dos Santos, Reflexões: alfabetização, letramento e numeramento matemático. Revista práxis, 2015.
- LIBÂNEO, José Carlos. A aprendizagem escolar e a formação de professores na

perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade.  
2004.

MATOS, João Filipe Lacerda. *Aprendizagem e prática social Contributos para a construção de ferramentas de análise da aprendizagem matemática escolar*. 2012.

MENDES, Jackeline Rodrigues. *Reflexões sobre numeramento: práticas sociais de leitura e escrita em torno do conhecimento matemático*, In: Congresso de leitura do Brasil, 15, Seminário de Educação Matemática, Campinas: ALB, 2005.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman*.2004.

MORETTI, Vanessa Dias. *A atividade de ensino na formação contínua de professores de matemática*. 2005.

MORETTI, Vanessa Dias; MOURA, Manoel Oriosvaldo de. *A Formação Docente na Perspectiva Histórico-Cultural: em Busca da Superação da Competência Individual*. 2004.

SHULMAN, Lee S. *Knowledge and teaching: foundations of the new reform*. Harvard Educational Review, v. 57, n. 1, p. 1-27, Feb. 1987.

Disponível em:

<<https://hepgjournals.org/doi/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>

>. Acesso em: 25 abr. de 2020.

TURATO E. R. *Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa*. Revista de Saúde Pública, 2005. Jun. 39(3):507-14.

## VIESES DA LEITURA: FORMAÇÃO DO LEITOR E SUA RELAÇÃO COM A LEITURA

Gislene de Sousa Oliveira Silva

Sidelmar Alves da Silva Kunz

Norma Lucia Neris de Queiroz

Confissão de Cabôco  
*Se seu doutô não acredita  
 Se sou criminoso ou não,  
 Tá aqui a faca assassina  
 E o sangue nas minhas mão.  
 Como prova da traição,  
 Tá aqui a carta, doutô.  
 Lhe peço um grande favô.  
 Antes de vossa senhoria  
 Me mandá lá pras prisão,  
 Me leia aqui essa carta  
 Pr'usabê como Maria  
 Preparava a traição.  
 (Zé da Luz)*

### INTRODUÇÃO

“Imagine agora o doutô; Quanto é grande o meu sofrê. Sou duas vez criminoso. Que castigo, que horrô! Que crime não sabê ler! Assim, aconteceu com o caboclo que se desesperou ao constatar a inocência e lealdade da esposa naquela carta, escrita por ela e lida pelo “seu dotô”. Mas o que fazer naquela hora? Maria já estava morta. Tudo por culpa dele, que não tinha aprendido a ler?”.

Zé da Luz<sup>1</sup> denuncia, nesses versos, a desdita sorte daquele que vive à margem de uma sociedade letrada. O poeta demonstra, pela voz do caboclo, sua indignação com a condição daquele que não lê. O indivíduo se vê como algoz, considera-se inferior e se deprecia. O poema “Confissões de Caboclo” promove discussões sobre diversos aspectos, entre eles, a relevância da leitura no mundo contemporâneo. Desse modo, neste artigo, interessa-nos discutir alguns “*viases*” que contribuem para a reflexão sobre esse tema, considerando o processo de formação do leitor e sua relação com a leitura.

## AFINAL, QUAIS SÃO AS CONDIÇÕES BÁSICAS PARA ACESSAR O MUNDO?

No sentido denotativo, de acordo com o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, ler significa: “1. fixar a vista e a mente no texto (que está escrito, desenhado, falado). 2. Proceder à leitura pode ser: 3. Ler por baixo: de letrair. 4. Interpretar o que está escrito. 5. Devanear, disparar” (AURÉLIO *ON LINE*, 2016, s/p). Etimologicamente, a palavra leitura origina-se do latim clássico *legere* e tem como um dos seus significados a ideia de “ensinar”.

Ler pode estar relacionado ao olhar. Essa perspectiva é defendida por Coracini (2005), ao dizer que ler depende de como o leitor ou o expectador olha um objeto ou um texto de forma direta, atravessada ou enviesada, em consonância com seu meio social e suas expectativas. Porém, “nem sempre ou quase nunca tais expectativas são conscientes. Mas até mesmo essa percepção – de maior ou menor consciência – depende da concepção de leitura que adotamos” (CORACINI, 2005, p. 19).

De acordo com Soares (2002, p. 29), a palavra ler traz em seu significado “[...] pelo menos três níveis de leitura, a alfabetização, a tradicional interpretação e, por fim, a construção de sentido”. Então, ler significa ir muito além de decifrar códigos de maneira mecanizada; envolve compreender e interpretar de forma que o leitor perceba sentido no que lê.

---

<sup>1</sup> Severino de Andrade Silva foi “alfaiate de profissão”. Um dos maiores poetas populares do Brasil. Mais conhecido como Zé da Luz, marcou o imaginário nordestino. Expôs sentimentos de saudades, de homem forte, daquele que tem a coragem de mostrar publicamente, em versos; críticas sociais.  
Disponível em: <[www.paraibacriativa.com.br/artista/ze-da-luz](http://www.paraibacriativa.com.br/artista/ze-da-luz)>. Acesso em: 24 set. 2018.

A compreensão se efetiva a partir da viabilidade do lido com o esperado. Ler e compreender subjazem ao que seja relevante para quem lê. E o indivíduo pode descobrir novos significados e acrescentar expectativas ao seu modo de ver e estar no mundo, a partir de cada oportunidade de leitura.

Yunes (2003) complementa essa ideia, quando menciona que ler comporta a ideia de poder significar e, concomitantemente, transformar-se em significante. Ler é condição básica para os sujeitos entrarem em contato com o conhecimento. O direito de ler estende-se a todos como forma de desenvolver suas potencialidades de aprendizagem, crescimento pessoal, desenvolvimento da linguagem e comunicação.

Porém, Cândido (2011, p. 174) alerta sobre o esforço que é “[...] reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo”. O autor afirma que, para se reconhecer os direitos humanos, é necessária a educação e a autoeducação de todos.

Infere-se, a partir disso, que a reivindicação pelo direito de ler está implícita no poema de Zé da Luz, ao dar voz àquele “caboclo” que denuncia ser um “crime” não saber ler. Nessa condição, o indivíduo fica marginalizado, haja vista que aprender a ler é essencial para sua integração em uma sociedade grafocêntrica, permeada por situações de leitura e escrita. Nesse sentido, ler oportuniza adquirir autonomia; fazer parte não como mero espectador, mas como personagem atuante e participativo no meio em que vive. De outra forma, o indivíduo pode se tornar figurante na leitura, caso apenas decodifique os sinais escritos.

Soares (2000) reflete a respeito dos indivíduos alfabetizados que se apropriaram do código da língua através do processo de alfabetização, mas que não adquiriram competência para o uso da leitura e escrita em práticas sociais diversas, denominadas de *letramento*<sup>2</sup>. A autora retoma conceitos sobre alfabetização e letramento, defendendo a proposta de “indissociabilidade” entre os dois processos, nas perspectivas pedagógicas, teórica e prática.

Isso significa que o processo de alfabetização acontece concomitantemente com o letramento. Mas o que vem acontecendo, é a perda da especificidade da alfabetização, que se tornou um dos fatores que

---

<sup>2</sup> “A invenção do letramento no Brasil acontece em meados dos anos de 1980. Uma das primeiras obras a registrar o termo letramento foi de Leda Verdiani Tfouni (1988) - *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*” (SOARES, 2004, p. 06).

mais contribuem para o fracasso na aprendizagem da leitura e da escrita em escolas brasileiras (SOARES, 2004).

O indivíduo estabelece contato com o mundo letrado em que nasce e convive socialmente por intermédio de diferentes formas de comunicação e práticas sociais da linguagem. Mesmo não conhecendo o processo de codificação/decodificação alfabética, pode ser considerado letrado, pois participa de um ambiente letrado, por meio de sua percepção e envolvimento social. Goulart (2006) corrobora com essas afirmativas ao fazer referência aos sujeitos “escolarizados” e “não escolarizados”, que, de alguma forma, são afetados pelo fenômeno do letramento, o que ocorre em situações sociais em que a leitura é essencial.

Sobre adultos alfabetizados e letrados, Soares (2000) afirma que:

Um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se interessa em *ouvir* a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se *dita* cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, *letrado* porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e escrita. (SOARES, 2000, p. 08)

Street (2014) trata do cuidado com o ato de “julgar” o indivíduo em relação ao seu conhecimento, pois, ideias errôneas sobre o “analfabetismo” debilitam muitos adultos por suas dificuldades de leitura e escrita, associando-as à ignorância, atraso mental e incapacidade social. Se, por outro lado, forem consideradas as variedades de letramento, em diferentes contextos, e a gama de habilidades cognitivas e sociais associadas igualmente à oralidade e ao letramento, a agenda muda e o estigma fica sem sentido (STREET, 2014). De acordo com o autor, todos apresentam alguma dificuldade de letramento em determinados contextos, sendo necessário falar em letramentos no sentido plural, pois, cada situação exige uma habilidade, uma prática social específica.

É importante destacar o caráter particular da formação do indivíduo. Ao longo da vida, cada pessoa acumula experiências, conhecimentos, práticas de leitura e escrita que lhe são próprias. Cabe ressaltar o relevante papel do

social na formação do indivíduo, com a oportunidade de interagir com outrem. Porém, cada um tem o seu processo de letramento, e este pode capacitá-lo a se tornar um sujeito mais ativo em relação ao seu crescimento pessoal e sua postura em sociedade.

Soares (2000, p. 76) diz que Freire foi “[...] um dos primeiros educadores a realçar o poder ‘revolucionário’ do letramento”, por defender que este, dependendo do modelo ideológico, poderia ser o propulsor da mudança social do indivíduo alfabetizado, consciente da realidade à sua volta e capaz de transformá-la, por meio da leitura e escrita. Nesse sentido, o indivíduo agiria a partir de seus valores prévios, adquiridos em experiências ao longo de sua vida.

Freire (1989, p. 09) diz que “[...] leitura do mundo precede a leitura da palavra”. E afirma que sua leitura de mundo teve início na infância, através da curiosidade de menino, em busca da compreensão do mundo ao seu redor. A leitura da palavra ocorreu de forma natural, pois foi alfabetizado decifrando palavras familiares. “Não era algo que se estivesse dando superpostamente ao seu mundo particular” (FREIRE, 1989, p. 09). Como bem destaca Britto (2012), a leitura de mundo é necessária para enfatizar a relevância da leitura da palavra, a fim de que o indivíduo possa ampliar sua maneira de ser e se perceber no contexto social.

Essa percepção se dará à medida que seja oportunizado ao sujeito o contato com práticas sociais e culturais diversas. Como diz Street (2014, p. 44), o letramento é, acima de tudo, “[...] o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais”. O autor ressalta a importância do envolvimento do indivíduo com o contexto social, com vistas a compreender a necessidade de sua participação em práticas diversas, inerentes a diferentes situações. Enfim, é importante que o sujeito perceba o sentido de sua atuação em sociedade, como forma de desenvolver sua capacidade de se relacionar, e formular opiniões de forma crítica, responsável e consciente.

## LEITURA, INTERAÇÃO E PRODUÇÃO DE SENTIDOS

Parte-se do pressuposto de que a leitura, como prática social, envolve a interação autor-texto-leitor, como forma de assegurar a construção de sentido

do texto por parte do leitor. Os conhecimentos do texto e os do leitor estabelecem uma inter-relação dinâmica, mas não de dependência, posto que cada qual pode realizar uma leitura própria do que foi lido.

Kleiman (2002) esclarece que a leitura, como prática social, considera os aspectos ligados a cada situação, e, principalmente, o sujeito e seus saberes. Realça, ainda, que o discurso de cada sujeito, bem como suas particularidades, diferencia os modos de ler. A partir do que a autora apresenta, observam-se inúmeras leituras, que podem ser feitas a partir de um único texto, considerando a diversidade de características que cada leitor apresenta.

Há uma relação de ação do leitor sobre o texto e do texto em relação ao leitor. Nesse sentido, ao ler, o sujeito adquire novos conhecimentos e significados para sua vida, os quais vão interferir em seus novos posicionamentos perante outras leituras a serem feitas. Para completar, Yunes (2003) acrescenta que o leitor pode, em outra época ou oportunidade, estar diante de um texto já lido anteriormente e fazer outra leitura. Isso se justifica pelo fato de o leitor ter tido outras vivências, a partir das quais novas experiências foram acrescentadas ao seu modo de ser, de ver as coisas, de sentir. Portanto, “[...] são muitas mais as leituras que, aliás, de algum modo afetam os próprios textos” (YUNES, 2003, p. 49).

No mesmo sentido, Goulemot (2011, p. 116) assegura que “[...] a cada leitura o que já foi lido, muda de sentido, torna-se outro”. Cada leitor, a partir de suas experiências, traz consigo, a cada nova leitura, uma biblioteca particular, formada por memórias de outras leituras e de outras situações vivenciadas, condizentes com sua cultura, forma de ver o mundo, e de acordo com o segmento social ao qual pertence (GOULEMOT, 2011). Nesse processo, ele adquire experiências para contribuir com sua formação leitora. Sendo assim, a leitura pode ser compreendida como processo interativo entre os atores envolvidos, a saber, autor-leitor-texto e, entre o leitor e diferentes textos.

Sobre as vivências do leitor, Lajolo (2000) afirma que a relação de interatividade depende da maturidade do leitor, adquirida no decorrer de muitas outras leituras. “Leitor maduro é aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e das vidas” (LAJOLO, 2000, p. 53). A autora entende como leitor maduro o sujeito capaz de adquirir

conhecimentos por meio das leituras que fez, e da associação destas com cada leitura recente. Portanto, verifica-se nesse leitor a habilidade de aproveitar das situações de leitura e interação com autor e texto para potencializar sua compreensão de leituras futuras. Com isso, ele se aprimora, como leitor e como sujeito ativo, no meio em que vive.

Nessa relação, ler significa “[...] ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa construir respostas que integram parte das novas informações ao que já se é” (FOUCAMBERT, 1994, p. 05). A partir desse momento, o leitor torna-se ativo no processo de leitura, deixando de ser apenas decodificador dos códigos da língua, de maneira que consegue relacionar o que lê com a leitura de outros textos ou experiências já vivenciadas. Chartier (2011, p. 116) diz que “Ler é fazer-se ler e dar-se a ler. Em outros termos, dar um sentido é falar sobre o que, talvez, não se chegue a dizer de outro modo e mais claramente. Portanto, seria permitir uma emergência daquilo que está escondido”.

Ler abrange a disposição do sujeito em se envolver e se doar na leitura em um exercício de descoberta. Nessa relação, o indivíduo estabelece conexões entre aquilo que lê e suas vivências, para construir sentidos. Ao passo que essa atividade se torna frequente, mais experiências lhe são acrescentadas. Dessa forma, o sujeito adquire mais habilidade para futuras leituras, com a possibilidade de melhorar a interação e, também, a capacidade de fazer inferências com sua realidade.

A leitura envolve processos cognitivos múltiplos e pode desencadear as bases de atividades de metacognição<sup>3</sup>, envolvendo o saber do próprio indivíduo que, por consequência, pode se tornar mais suscetível a mudanças (KLEIMAN, 2002). A leitura deixa de ser uma simples extração de informações para marcar, no trajeto do leitor, a possibilidade de transformação a partir de cada ato de ler.

É importante proporcionar ao leitor a conscientização de si mesmo e de sua evolução a cada leitura. Participando de sua própria formação, ele tem as informações escritas, e, ainda, outros conhecimentos para inferir. A

---

<sup>3</sup> Metacognição é a ação de pensar e refletir sobre os próximos pensamentos, ou sobre a atividade mental de si mesmo. É também conhecida como cognição sobre a cognição. Disponível em: <<http://superdotacao.com.br/a/5/o-que-e-metacognicao>>. Acesso em: 24 set. 2019.

respeito do conhecimento, Koch e Elias (2012) esclarecem que cada texto é produzido de determinada forma, de maneira que pode exigir do leitor um conhecimento prévio sobre o tema ou assunto. Isso não impede a busca por novos conhecimentos, para que o leitor consiga compreender o texto e produzir sentidos com a leitura.

A interatividade com o texto exige esforço do leitor, visto que o conhecimento prévio é essencial para a construção de sentidos. Vale ponderar “[...] que mesmo a interlocução se dê a partir de uma exploração minuciosa do texto, buscando ‘esgotar’ todo estudo que ele suscita, por meio de construção e reconstrução de leituras possíveis”. (GERALDI, 2012, p. 95) Em algumas situações de leitura, pode acontecer de o leitor não conseguir produzir, de imediato, sentidos. Nesse caso, é necessário, por parte do leitor, maior dedicação no estudo do texto, considerando aspectos como a forma e em que situação foi produzido, além de outros pormenores que fazem parte dos múltiplos recursos utilizados pelo autor na escrita do seu texto.

Koch e Elias (2012) chamam de contexto tudo o que possa contribuir para a descoberta do sentido pelo leitor. Para entendimento do texto, as autoras adotam

a metáfora do *iceberg*, que tem uma pequena superfície à flor da água (o explícito) e uma imensa superfície subjacente, que fundamenta a interpretação (o implícito), podemos chamar de contexto o *iceberg* como um todo, ou seja, tudo aquilo que, de alguma forma, contribui para ou determina a construção do sentido. (KOCH; ELIAS, 2012, p. 59)

A partir do que as autoras apresentam como relevante para a construção do sentido da leitura, o leitor terá como propósito esmiuçar mais o texto e suas particularidades, pois mais conhecimento é exigido dele.

Manguel (2002, p. 201) assevera que “[...] o mundo, que é um livro, é devorado por um leitor, que é uma letra no texto do mundo; assim, cria-se uma metáfora circular para a infinitude da leitura. Somos o que lemos”. A respeito do sujeito leitor e suas leituras, Ferreira (1999) chama a bagagem de leitura de “biblioteca vivida”, que consiste na “memória de leituras anteriores e dados culturais” do leitor. Não há, jamais, sentido constituído imposto pelo livro; é preciso construí-lo (FERREIRA, 1999).

Refletindo sobre o que fazer para que uma pessoa se torne leitora, Pêtit (2013) afirma que esta é uma questão relacionada ao meio social. Mas, pondera que “[...] a leitura pode ser uma história de famílias. Mesmo nos meios populares, existem famílias em que o gosto pela leitura se transmite de geração para geração. E, inversamente, nos meios socioeconômicos abastados, existem famílias em que a leitura não tem boa reputação” (PÈTIT, 2013, p. 34).

Por assim ser, compreende-se que, para uma criança se tornar leitora, é de extrema importância que estabeleça contato, desde cedo, com livros e situações de leitura; que seja ouvinte; que alguém lhe conte histórias na hora de dormir; que conviva com pessoas que tenham paixão por ler.

Quanto ao aspecto social, é importante o incentivo à leitura por parte de ações governamentais. Britto (1999) chama a atenção para as campanhas brasileiras que destacam o ato de ler como, simples e puramente, momento de prazer e viagem. O autor critica e se declara contra esse tipo de posicionamento, que vê a leitura como hábito sempre agradável e de fácil execução. Na mesma direção, Abreu (2001) afirma que campanhas que incentivam a leitura de entretenimento não deveriam ser foco de ações do Estado. Essa é uma estratégia utilizada pelas editoras comerciais, que têm a ganhar com o consumo desses livros. Segundo a autora, esse tipo de leitura pode ser chamada de leitura sem objeto, pelo modo como é tratado o ato de ler: bom, provocador de prazer.

Britto (1999) define leitor como aquele que, além da alfabetização e de certo domínio do código e de sua funcionalidade prática, estabelece para si certa frequência de leitura, gostando ou não, tendo prazer ou não. O objetivo maior deve ser a inserção do indivíduo na sociedade, bem como o acesso a valores, sistemas de referência e processos de significação autorizados pelo discurso escrito. Para tanto, o exercício da leitura exigirá do leitor um esforço intelectual, físico, além de muita paciência.

A leitura como processo interativo pressupõe a participação ativa do leitor para se apropriar do texto e explorá-lo. É na interação autor-texto-leitor que o sujeito tem a oportunidade de compreender e produzir sentidos em relação ao que lê. “O texto não é um produto acabado, que traz tudo pronto para o leitor receber de modo passivo” (KLEIMAN, 2002, p. 36). Na compreensão de Chartier (1999),

Aprendido pela leitura, o texto não tem de modo algum – ou menos totalmente – o sentido que lhe atribui seu autor; seu editor ou seus comentadores. Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas essa liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. (CHARTIER, 1999, p. 77)

Ao falar sobre as “limitações” em práticas de leitura, o autor se refere a épocas anteriores, em que o leitor interpretava o texto conforme as práticas de leitura de cada contexto. A capacidade de ler era restrita a poucos, considerados aptos a “decifrar” o que estava escrito. Isso exigia postura passiva do leitor diante do texto, pois o autor era soberano em relação ao que escrevia.

Diferentemente, na concepção de leitura como interação, o leitor tem a oportunidade de dialogar com o texto e o autor. O foco redireciona para esse diálogo. Nesse sentido, destaca-se o valor do conhecimento como suporte para o leitor na construção de sentidos da leitura e do texto. Loís (2010) assevera que o leitor precisa considerar o fio condutor do texto ao ler e interpretar. Cada um tem uma forma de ler e compreender, porém, não será considerada qualquer leitura.

Koch e Elias (2009, p. 14) ratificam essa afirmativa ao ressaltarem que o sentido do texto é construído pelo leitor, respeitando as “sinalizações” do autor. Para tanto, “[...] o leitor deve assumir uma atitude ‘responsiva ativa’ ao interagir com autor e texto”, e se espera que ele “[...] concorde ou não com as ideias do autor, complete-as, adapte-as etc.” (KOCH; ELIAS, 2009, p. 14). Porém, as ideias contidas no texto não podem ser desertadas por ele. É fundamental que, na interação, o leitor não divague e se distancie do diálogo com o texto e o autor. Logo, é conveniente o alargamento das atividades de leitura como forma de amadurecimento do leitor, o que é um processo gradativo, contínuo, e particular de cada um.

Pontua-se que toda vez que um leitor faz uma nova leitura ele carrega nela uma carga acumulada de outras leituras já feitas que vão dirigir à sua maneira de ler o texto. Há uma interdependência entre a compreensão do que se lê com outras leituras feitas. Segundo Smith (1989, p. 210), “[...] quanto

mais lemos, mais somos capazes de ler”. Assim, a escassez de leituras pode tornar a compreensão do texto mais difícil. Como se pode ver, a interação leitor-texto-autor se efetiva melhor a partir da capacidade do leitor de relacionar a leitura recente com outras já realizadas.

Smith (1989) declara que,

a cada vez que um novo texto é lido, algo novo tende a ser aprendido sobre ler diferentes tipos de textos. O aprendizado da leitura não é um processo de se acumular um repertório de habilidades específicas, que torna todos os tipos de leitura possíveis. Em vez disso, a experiência aumenta a habilidade para ler estas espécies diferentes de texto. (SMITH, 1989, p. 210)

Compreende-se que o leitor não tem um padrão para orientá-lo em como proceder em cada leitura. As habilidades são construídas ao longo das atividades leitoras, a cada nova situação de interação com o texto, pois, toda leitura e texto possuem suas particularidades, assim como cada indivíduo tem uma formação específica. Com o transcorrer do tempo, novas experiências possibilitam que o leitor se torne mais apto a ler, podendo ter maior facilidade em perceber o implícito.

Orlandi (1995, p. 69) afirma que as “[...] leituras possíveis em certas épocas não o são em outras. Nós lemos diferentemente um mesmo texto em épocas, condições, diferentes”. Sendo assim, um mesmo texto possibilita uma pluralidade de sentidos, pois depende de quem o lê e de particularidades, como: modo de vida, conhecimentos, lugar social, entre outras.

Outro fator relevante e que precisa ser considerado, na visão de Coracini (2005), é o aspecto histórico-social ao qual a leitura está condicionada. A produção de um determinado sentido, pelo leitor, está estreitamente ligada às regras e leis do momento. A autora afirma que:

cada leitura realiza um corte na superfície aparentemente una e homogênea do texto, corte que, como na cirurgia, é suturado a cada nova leitura, a cada momento em que o leitor produz sentido, interpreta, ou seja, traduz. Falar de sutura é, pois, falar da impossibilidade de uma superfície textual homogênea, fechada, completa; é falar de marcas deixadas por cada leitura – que é sempre interpretação e tradução e, por isso mesmo, produção de outro (s) texto (s) –, pontos que permanecem como sinais da

disseminação dos sentidos, múltiplos, plurais, imprevisíveis.  
(CORACINI, 2005, p. 33-34)

O texto é suscetível a diferentes leituras, preconizadas pelo modo de ler, que é autônomo. A produção de sentidos de um mesmo texto, ou de outros diferentes, está interligada a quem faz a leitura. Isso promove o desenvolvimento do indivíduo, pois modifica sua maneira de perceber outras realidades, de forma que, toda vez que apreende uma informação nova, amplia sua capacidade de produzir sentidos. Nessa oportunidade, expande seu conhecimento de mundo e de outras situações e realidades, diferentes da sua, bem como passa a conhecer maneiras distintas e únicas de perceber um mesmo texto.

Nos dizeres de Lajolo (1993, p. 106), “[...] cada leitor tem a história de suas leituras, cada texto a história das suas. Ao buscar sentidos para aquilo que lê, o indivíduo entrelaça suas leituras de mundo com os vários significados de um texto ou livro lido”. A autora compreende o sujeito como um leitor “maduro” quando,

em contato com o texto novo, faz convergir para o significado deste o significado de todos os textos que leu. E, conhecedor das interpretações que um texto já recebeu, é livre para aceitá-las ou recusá-las, e capaz de sobrepor a elas a interpretação que nasce de seu diálogo com o texto. Em resumo, o significado de um novo texto afasta, afeta e redimensiona os significados de todos os outros. (LAJOLO, 1993, p. 106)

A interatividade leitor-texto-autor permite uma concepção de leitura que ultrapassa o ato mecânico de decodificar, proporcionando ao leitor postura ativa em relação ao que lê. Dessa forma, a cada nova leitura, o leitor tem a possibilidade de conhecer mais sobre ele mesmo, os outros, e acerca do meio em que vive. Nesse processo, o indivíduo cresce e amplia sua visão de mundo, podendo se tornar ativo perante a própria realidade, como também nas relações sociais humanas.

Certeau (2014) define leitor como:

o produtor de jardins que miniaturizam e congregam um mundo. Robinson de uma ilha a descobrir, mas “possuído” também por seu próprio carnaval que introduz o múltiplo e a diferença [...].

Ele se desterritorializa, oscilando em um não lugar entre o que inventa e o que modifica. Ora efetivamente, como caçador na floresta, ele tem o escrito à vista, descobre uma pista, ri, faz “golpes”, ou então, como jogador, deixa-se prender aí. Ora perde aí as seguranças fictícias da realidade: suas fugas o exilam das certezas que colocam o eu no tabuleiro social. Quem lê, com efeito? Sou eu ou o quê de mim? (CERTEAU, 2014, p. 245)

O autor se vale de metáforas para exemplificar os trajetos percorridos pelo leitor ao desbravar leituras, em um processo contínuo de “desterritorialização” de si mesmo. Nesse entretempo, conflitos invadem o leitor, o desestruturam, e, assim, ele “caça”, joga, e até mesmo foge de outras certezas, diferentes das de sua realidade. A leitura provoca dúvidas, questionamentos e desconfortos que instigam a reflexão do “leitor maduro” (LAJOLO, 1993). O indivíduo, através do diálogo e interação, dispõe suas “certezas” em confronto com o texto e autor. Abastece e aprimora conhecimentos como forma de se perceber e se posicionar frente ao mundo à sua volta.

Pelo exposto, reconhece-se como essencial a relação de diálogo e interatividade, em referência aos aspectos sócio-históricos e culturais de cada indivíduo, para a efetiva compreensão, no processo de se fazer leitor. Isso porque a relação do leitor com o texto, em uma atividade de interação, pede que ele se dedique e se conscientize desse processo, o que exige um grande esforço na produção de sentidos daquilo que lê. A partir desse ponto de vista, o “foco” desta pesquisa volta-se para a análise das produções sobre o tema leitura.

## ENSINAR DA LEITURA

Pensar um indivíduo capaz de se perceber como sujeito das próprias ações e apto a ampliar a compreensão de si mesmo e do mundo, exige consciência e postura questionadora, para que se desenvolva a eficácia do posicionamento crítico diante de situações diversas e inusitadas. Acredita-se que a leitura pode oportunizar a reflexão, por parte do indivíduo, sobre seu modo de pensar; além do que, incita a formação de sua consciência crítica e sua percepção como sujeito.

De acordo com Silva (1995, p. 53), a “[...] leitura crítica sempre é geradora de expressão: o ‘revelar’ do próprio leitor, levando-o a participar do destino da sociedade a qual pertence”. No mesmo sentido é a compreensão de Manguel (2002, p. 06), que afirma que “[...] lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial”.

Depreende-se o quanto a leitura é inerente ao indivíduo e se ressalta a relevância do seu papel para a formação nos aspectos particular e social. Pela característica grafocêntrica da sociedade, fica difícil comunicar sem a leitura e a escrita. Além disso, seria complicado “[...] imaginar um sistema educacional onde a leitura e escrita não estivessem presentes” (SILVA, 1995, p. 36). Portanto, o valor da leitura é notório.

Então, por que parte significativa da sociedade ainda é de analfabetos ou de pessoas que apresentam dificuldades de leitura e compreensão? Além desse, Silva (1995, p. 36-37) faz outros questionamentos: “[...] se a leitura está tão amarrada à educação dos indivíduos, então por que existe tanta aversão à leitura nos dias de hoje? Se a leitura serve a propósitos de formação e de informação, então por que esse distanciamento tão patente entre as pessoas e os livros?”.

As indagações do autor fazem lembrar, conforme anunciado na introdução desta pesquisa, que, apesar de pesquisas anteriores realizadas pelo INAF<sup>4</sup> apontarem avanços no sistema educacional brasileiro, a mais recente, de 2015, mostra um índice baixo de pessoas com domínio de habilidades de leitura, compreensão e interpretação de textos. É ainda muito significativa a quantidade de pessoas que leem de forma superficial e não conseguem compreender e interpretar textos. Mais pessoas encontram-se alfabetizadas, contudo, a qualidade em relação à compreensão leitora não corresponde a esses dados.

Profissionais da educação ou de outras áreas, sensibilizados com essa problemática, por meio de seus estudos e pesquisas, buscam possíveis

---

<sup>4</sup> O Indicador de Alfabetismo Funcional é pesquisa em parceria com o Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa, apoio do IBOPE Inteligência. Seu objetivo é mensurar o nível de alfabetismo da população brasileira entre 15 e 64 anos. Disponível em: <[http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/inaf2011\\_2012.aspx](http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/inaf2011_2012.aspx)>. Acesso em: 18 jun. 2016.

caminhos para a solução de problemas relacionados à leitura. Nesse cenário, a escola é responsabilizada pela educação formal e pelo acesso aos conhecimentos gerados pela sociedade ao longo dos anos. Por assim ser, é elementar que o indivíduo aprenda a ler, de modo a estabelecer contato com o espaço tomado pela escrita.

No entendimento de Silva (1995),

Numa sociedade letrada, os veículos escritos são necessários para a própria sobrevivência e atualização dos homens nesse tipo de sociedade. [...] Assim, 'ler' é um direito de todos os cidadãos; direito este que decorre das próprias formas pelas quais os homens se comunicam nas sociedades letradas. (SILVA, 1995, p. 50)

Para melhor participação do indivíduo em sociedade, a codificação e decodificação dos sinais escritos são fundamentais. Ainda, é imprescindível o contato com leituras que desenvolvam sua capacidade de interagir com o texto e as ideias do autor, compreender o lido, pensar sobre e se posicionar. Nesse processo, a cada nova leitura, aumentam as oportunidades de aperfeiçoamento das habilidades de discussão; de relacionar saberes e conhecimentos; de expandir a consciência de si mesmo e do outro para adquirir poder de "voz".

De acordo com Jouve (2002, p. 125), "[...] o leitor não é um indivíduo isolado no espaço social; a experiência transmitida pela leitura desenvolve um papel na evolução global da sociedade". Considera-se, portanto, a importância da leitura como meio de emancipação do comportamento e de atitudes do sujeito em sociedade. Isso porque, segundo o autor, a partir do momento em que o leitor observa no texto aspectos diferentes dos de sua realidade, isso o incomoda, fazendo-o admitir outras expectativas.

Dessa forma, desconstrói-se o já estabelecido para agregar algo novo, de maneira que a visão de mundo do sujeito não será a mesma, ao ser crescida de novas experiências, que lhe são únicas. Para Jauss (1978, p. 259 apud JOUVE, 2002, p. 138), "Se a leitura tem um impacto no leitor, é porque ela relaciona o universo do sujeito com o texto. O leitor, ao reagir positiva ou negativamente a essa experiência, sai dela inevitavelmente transformado".

Diante dos argumentos sobre a importância da leitura, questiona-se: É possível ensinar a leitura? Muito já se discutiu sobre o papel da escola na formação do leitor. Fernandes (2007) destaca a criação de programas,

instituições, leis, congressos, movimentos e campanhas, com a finalidade de formar o leitor e melhorar o acesso à escolaridade de qualidade.

A agenda governamental brasileira, principalmente a partir do final do século XX, tem se voltado para a ampliação da produção e circulação de livros, principalmente por meio de compras de didáticos e de literatura infanto-juvenil. O objetivo é fortalecer e alavancar o ensino da leitura. Isso, segundo Fernandes (2007), fez com que o Brasil se tornasse o oitavo mercado editorial do mundo. Por assim ser, é muito significativo o fato de a escola poder ampliar o acervo da biblioteca através desses programas. E o que se espera é que essa ação seja amparada por leis e outros movimentos em favor da leitura. Porém, é preciso que essas medidas repercutam em melhor formação leitora dos indivíduos.

No tocante ao desempenho dos alunos em relação à leitura, Zilberman (2009) assegura existir no Brasil uma crise da escola associada à leitura, o que envolve desde aspectos ligados à estrutura física do espaço escolar, como materiais de ensino, bibliotecas mal estruturadas, salas de aula, e outros; até o pouco reconhecimento dos professores e demais profissionais. De acordo com a autora, tudo isso contribui para o desempenho insatisfatório em relação à aquisição do conhecimento.

Na mesma perspectiva, Rojo (2009) demonstra preocupação em relação ao modo como os indivíduos concebem o ato de ler, a partir de suas experiências na escola. Segundo a autora,

Se perguntarmos a nossos alunos o que é ler na escola, possivelmente estes dirão que é ler em voz alta, sozinho ou em jogral (para avaliação de fluência entendida como compreensão) e, em seguida, responder um questionário onde se deve localizar e copiar informações do texto (para avaliação de compreensão). Ou seja, somente poucas e as mais básicas das capacidades leitoras têm sido ensinadas, avaliadas e cobradas pela escola. Todas as outras são ignoradas. (ROJO, 2009, p. 79)

De acordo com Britto (2012), há duas dimensões para o ensino da leitura. A primeira ocorre no âmbito do alfabetismo básico, a saber, o desenvolvimento do domínio do código escrito (decifração). Nessa perspectiva, a aprendizagem da leitura viabiliza a realização de tarefas da vida diária em que o uso da escrita está pressuposto, e, ainda, contribui para uma

postura mais pragmática acerca do uso do código escrito. Na segunda dimensão, a leitura propicia o envolvimento com os produtos da cultura, sendo voltada para a formação das pessoas, o que compreende experiências e vivências intensas, metódicas e consistentes, com o conhecimento em suas diversas formas de expressão.

Conforme a segunda dimensão apresentada por Britto (2012), a leitura está associada à emancipação do indivíduo quando oportuniza seu contato com diversas realidades de leitura e escrita na sociedade da qual faz parte. Dessa forma, propicia o desenvolvimento da capacidade crítica, e, ao mesmo tempo, aperfeiçoa a aquisição da autonomia do leitor. Soares (1995) concorda com esse posicionamento ao dizer que a leitura é essencialmente um processo político e, como tal, exige dos formadores de leitores – alfabetizadores, professores, bibliotecários – postura política.

Soares (1995) adverte que, esses formadores, caso estejam conscientes da “força de reprodução” que a leitura pode instigar, terão postura de luta contra essa força e em favor da abertura de “espaços de contradição” e oportunidades para o questionamento do leitor. Porém, os formadores não politizados são incapazes de assumir essa atitude, tornando-se reprodutores fiéis da leitura.

Freire (1987, p. 45) caracteriza o formador consciente e politizado como um educador problematizador, “[...] que refaz, constantemente, seu ato cognoscente<sup>5</sup>, na cognoscibilidade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também”. Acerca desse processo de formação crítica, o autor preconiza:

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se

---

<sup>5</sup> Que conhece ou tem a capacidade de conhecer (Aurélio on-line). Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com>>. Acesso em: 06 ago. 2016.

crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada.  
(FREIRE, 1987, p. 45)

Nesse princípio da problematização por meio de desafios, defendido por Freire, ocorre a valorização do indivíduo como aquele que pensa e é capaz de questionar. O trabalho com a leitura na escola, motivado por esse preceito, instiga a reflexão sobre o conhecimento, ao fortalecer a capacidade crítica e de posicionamento do sujeito. Mediante a atitude do “professor problematizador”, o educando se vê livre para opinar, expor suas ideias, dialogar com o que lê, para a construção de sentidos.

Assim, nesses momentos de discussões, o professor abre caminhos para que o educando se conscientize e perceba a leitura como um canal para outros conhecimentos e a percepção das contradições e tensões de sua realidade. Isso o instiga a pensar e repensar conceitos próprios e ampliá-los. Em vista disso, à escola é dada a atribuição de estabelecer práticas de leitura focadas na formação do sujeito-leitor.

Soares (1998) considera que o acesso à leitura tem caráter positivo, com benefícios indiscutíveis ao sujeito, seja para deleite, para enriquecer o conhecimento, ou como forma de participação social mais significativa. Pêtit (2009) também apresenta reflexões que corroboram esse posicionamento. Segundo a autora,

Ainda hoje, com muita frequência, alguns mediadores do livro, alguns professores e assistentes sociais, gostariam de encerrar os leitores vindos de meios sociais desfavorecidos em leituras consideradas ‘úteis’, ou seja, aquelas que supostamente lhes serviriam de forma imediata em seus estudos ou na procura de emprego. Ou então lhes concedem algumas leituras de ‘distração’, dois ou três *best-sellers* de baixa qualidade. O resto é reservado à ‘alta cultura’, à elite. (PÊTIT, 2009, p. 77)

Pêtit (2009) não concorda que a leitura tenha utilidade imediata aos menos favorecidos. Para a autora, ao entrarem em contato com textos, livros e outros, os sujeitos estabelecem relação com perspectivas distintas e, assim, podem refletir sobre sua própria realidade. Portanto, a autora defende a “[...] descoberta do texto pelo leitor: seu encontro com as palavras que lhe permitiriam simbolizar sua experiência, dar um sentido ao que vive e construir-se” (PÊTIT, 2009, p. 78).

Dessa maneira, Britto (2012, p. 78) conclama que “[...] é preciso redefinir a concepção de leitura”. Com isso, a leitura (e, também, a escrita) deixa de atender as funções de entretenimento ou praticidade da vida, e passa a formar o senso crítico do leitor. No mais, é relevante a valorização do sujeito e de sua individualidade, no exercício de formação de atitudes e ações, em situações adversas em relação as que está acostumado.

Cabe destacar que é dirigida à escola a maior responsabilidade pela formação do leitor. Essa formação ocorre por meio de práticas de leitura delineadas para desenvolver a compreensão crítica, bem como despertar o protagonismo do sujeito na interação com texto, e diante do conhecimento a ser adquirido. Enfim, almeja-se uma leitura que ultrapasse a mera decodificação e busca por informações. Castrillon (2011) ratifica a necessidade de uma educação que se volte para o indivíduo e o reconheça como sujeito.

Para atingir esse objetivo, a autora ressalta a leitura e a escrita como fundamentais. Porém, faz algumas ponderações.

Definitivamente, acredito que se tem negado o caráter político que devem ter a educação e qualquer tentativa de promover a leitura [...], pois isto exige mudanças sociais urgentes para as quais a leitura é um instrumento fundamental. Negar esse caráter político impede de dar à promoção da leitura a dimensão que teria se as maiorias a adotassem como instrumento necessário para melhorar suas condições de vida. É também negar o que há de político no supostamente apolítico. (CASTRILLON, 2011, p. 61)

Na concepção (ou concepções) de ensino da leitura, está implícito o posicionamento político da sociedade da qual a instituição faz parte. Na visão de Freire (1989, p. 15), a “[...] neutralidade da educação, que leva à negação da natureza política do processo educativo, é um mito”. Castrillon (2011) também reforça que não é possível negar o caráter político da educação, supostamente considerada apolítica. Sendo assim, pode-se afirmar que os envolvidos com o ensino da leitura, como pessoas inseridas em um determinado meio social, carregam posicionamentos acerca de diferentes assuntos, situações ou pessoas, mesmo que sejam influenciados, ou até mesmo persuadidos por outros.

De acordo com Geraldi (2012), isso reflete na prática pedagógica da escola, sendo necessário considerar que:

Toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade, com mecanismos utilizados em sala de aula. Assim, os conteúdos, o enfoque que se dá a eles, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, o relacionamento com os alunos, tudo corresponderá, nas atividades concretas de sala de aula, ao caminho pelo qual se optou. (GERALDI, 2012, p. 40)

Diante das afirmativas do autor, entende-se que a prática na escola está impregnada por escolhas políticas, a partir de parâmetros muitas vezes desconhecidos. A educação e a leitura sempre estiveram “a favor de poucos”, afirma Castrillon (2011). Assim, essas concepções de ensino da leitura carregam interesses de uma minoria, visto que distanciam o sujeito e o colocam, cada vez mais, em uma posição passiva diante do texto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É relevante assinalar que a utilização de um livro por um grupo social é marcada pelas relações de poder existentes na sociedade, as quais se dão em meio a disputas. Nesse tocante, é de fundamental importância repensar as concepções acerca da educação e, conseqüentemente, a respeito do ensino da leitura. Dado que a escola, bem como a leitura, mesmo sem a plena consciência disso, estão o tempo todo assumindo uma postura em defesa de posições na sociedade e impactam diretamente nas possibilidades de transformação social.

Dessa forma, as mudanças serão possíveis, desde que o foco do ensino da leitura seja a conscientização do sujeito e do seu poder de ação perante esse processo. Pensando nisso, o trabalho com a leitura na escola deve ser múltiplo, amplo e profundo contemplando a leitura informativa, literária, pragmática, dentre outras. Esse trabalho precisa ser dinâmico com o objetivo de ocasionar uma visão ampla e significativa das especificidades da leitura, tendo em vista que nem sempre a leitura é agradável e, em face disso, exige entusiasmo e o conhecimento dos sujeitos e de suas necessidades.

A leitura deve favorecer a construção de pensamento autônomo e precisa ser concebida como um importante recurso para o acesso ao mundo. Não pode ser restrita a mera obrigação que desconstitui o conjunto de significados e sentidos do que está sendo lido. Assinala-se, dessa forma, que o ensino da leitura não pode ser planejado a partir de suposições do que seja necessário para o sujeito. Haja vista que, nessa perspectiva, o indivíduo não percebe finalidade no que é proposto e fica alheio, o que compromete o seu envolvimento em sua formação como leitor, visto que lhe é negada a oportunidade de participação e diálogo com a leitura.

Ressalta-se, ainda, que se faz necessário refletir sobre posturas autoritárias adotadas na escola, pois, mesmo que se tenha uma biblioteca com acervo significativo e bom espaço físico, nem sempre são garantidas as oportunidades pedagógicas para as práticas de leitura. No contexto escolar, o trabalho com a formação do leitor reflete as escolhas metodológicas e estratégias do formador.

Diante disso, defende-se uma postura de ensino da leitura que tenha como princípio a formação de um sujeito que perceba e valorize a busca pelo conhecimento, e entenda a leitura como atividade necessária ao longo da vida, e não somente na escola. O trabalho com a leitura requer olhar para o sujeito como um elemento essencial no processo de sua própria formação leitora, sendo capaz de interagir com a leitura e construir sentidos significativos para si mesmo.

Destarte, é fundamental instigar a participação do indivíduo e incitá-lo a dialogar com o texto, interagir e questionar, a fim de despertar o senso crítico para seu empoderamento. Portanto, a formação leitora pode capacitar o sujeito a adquirir postura ativa frente às situações a serem enfrentadas, tanto no aspecto individual como no social.

## REFERÊNCIAS

AURÉLIO ON-LINE. *Dicionário*. 2016. Disponível em:

<<https://dicionariodoaurelio.com>>. Acesso em: 24 set. 2018.

BRITTO, Luiz Percival Leme. *Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio*. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

- BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitura e Política. In: BRITTO, Luiz Percival Leme. *Leitura: Teoria e Prática*, n. 33, ano 18, p. 3-8, jun. 1999.
- CÂNDIDO, Antônio. O Direito à Literatura. In: *Vários Escritos*. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.
- CASTRILLÓN, Silvia. *O Direito de Ler e Escrever*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.
- CERTEAU, M. *A Invenção do Cotidiano – Artes de fazer*. Trad. Ephraim Ferreira Alves. 22 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- CHARTIER, Roger. *Práticas da Leitura*. Trad. Cristiane do Nascimento. 5 ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.
- CORACINI, Maria José R. Faria. Concepções de Leitura na Pós-Modernidade. In: LIMA, Regina Célia de Carvalho Paschoal (Org.). *Leitura: Múltiplos olhares*. Campinas: Mercado das Letras, 2005.
- FERNANDES, Célia Regina Delácio. *Leitura, literatura infanto-juvenil e educação*. Londrina: EDUEL, 2007.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. *Pesquisa em Leitura: Um estudo dos resumos de dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no Brasil, de 1980 a 1995*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas, SP, 1999.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. 3 ed. São Paulo: Anglo, 2012.

- GOULART, Cecília Maria Aldigueri. Oralidade, escrita e letramento. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (Orgs.). *Práticas de leitura e escrita*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger. *Práticas da Leitura*. Trad. Cristiane do Nascimento. 5 ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.
- JOUVE, Vincent. *A leitura*. Trad. Brigitte Hervor. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- KLEIMAN, Ângela. *Oficina de Leitura: Teoria e Prática*. 9 ed. Campinas: Pontes, 2002.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2012.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6 ed. São Paulo: Ática, 2000.
- LOIS, Lena. *Teoria e prática da formação do leitor: leitura e literatura na sala de aula*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. Trad. Pedro Maia Soares. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. 405 p.
- PETIT, Michèle. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. Trad. Celina Olga de Souza. 1 ed. São Paulo: Editora 34, 2013.
- PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Trad. Celina Olga de Souza. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2009.
- PERES, Selma Martines (Org.). *Leitura: história e práticas*. 1 ed. Goiânia: Editorial, 2013.

- ROJO, Roxane (Org.). *A prática de linguagem na sala de aula*. São Paulo: Mercado das letras, 2005.
- SOARES, Magda. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel (Orgs.). *Leitura e perspectivas interdisciplinares*. 4 ed. São Paulo: Ática, 1998.
- SOARES, Magda. *Letramento: Um tema em três gêneros*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SOARES, Magda. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Revista Brasileira de Educação, nº 25, jan./abr. 2004.
- STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola, 2014.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura na escola e na biblioteca*. 5 ed. Campinas: Papyrus, 1995.
- SMITH, F. *Compreendendo a leitura: Uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ORLANDI, Eni (Org.). *Leitura e interpretação*. Rio de Janeiro: PROLER, 1995.
- YUNES, Eliana.; OSWALD, Maria Luiza. *A experiência da leitura*. São Paulo: Loyola, 2003.
- ZILBERMAN, R. et al. (Orgs.). *Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, ALB, 2009.
- ZILBERMAN, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

# A APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA E O TRABALHO COM OS GÊNEROS TEXTUAIS: UMA EXPERIÊNCIA NO BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO

Kelly Alves Rocha dos Santos

Graciely Garcia Soares

## INTRODUÇÃO

Sabemos que à escola foi dada a incumbência de ensinar a ler e escrever e, por intermédio dela, o sujeito possa ter acesso aos saberes necessários para participar ativamente da cultura escrita em que estiver inserido. Silva (1995, p. 21) aponta a importância de “conviver com a linguagem escrita e apropriar-se dela, como leitor e produtor de textos, com seus usos sociais e funções diversificados produzidos social, histórica e culturalmente na sociedade”. Por essa razão, é fundamental que os estudantes se apropriem, efetivamente, dos usos sociais da produção textual e cabe à escola pensar situações de leitura e escrita nas variadas esferas em que circulamos.

A partir dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), autoras da teoria da psicogênese da língua escrita, os métodos tradicionais de alfabetização foram ferrenhamente criticados, com dados científicos retratando o processo evolutivo pelo qual passam os aprendizes na reconstrução do sistema de escrita alfabética. As autoras influenciaram (e ainda influenciam) a elaboração de propostas curriculares e defendem que, ao se apropriar da escrita, o sujeito se depara com um sistema e não com um código, como apregoavam (e ainda defendem) os antigos métodos de alfabetização.

Diante de tais reflexões, esse estudo buscou analisar a relação entre a apropriação do sistema de escrita alfabética e o trabalho com os gêneros

textuais no desenvolvimento da linguagem escrita dos estudantes e sua compreensão sobre o uso social de tais gêneros. A pesquisa foi realizada em 2019, em uma escola pública do Distrito Federal, em turmas de 1º e 2º anos do Bloco Inicial de Alfabetização.

O estudo estrutura-se em quatro partes. Inicialmente discutem-se as principais teorias que orientam apropriação do sistema de escrita alfabético e sua relação com o ensino e aprendizagem dos gêneros textuais. Na segunda parte trazemos a metodologia, no qual assumimos a pesquisa qualitativa como base (observação participante e diagnoses com os estudantes), a caracterização dos sujeitos e as técnicas de investigação utilizadas. Em seguida, trazemos a análise dos dados, no qual apresentamos os resultados obtidos nas duas turmas acompanhadas. Fechando nosso texto, expusemos nossas considerações finais, recuperando o objetivo do estudo e os principais achados da pesquisa.

## O TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICO

O avanço das pesquisas no campo da leitura tem nos mostrado que ler é uma atividade complexa e que envolve, além dos conhecimentos fonéticos, questões semânticas, culturais, ideológicas e filosóficas. Acreditando nessa perspectiva, Kleiman (1993) considera esse campo como uma atividade cognitiva que pressupõe uma série de estratégias conscientes e inconscientes que vão além da decodificação e que auxiliam o leitor a ler melhor. A autora também traz esse eixo como uma prática social, apresentando objetivos e necessidades determinadas na interação entre o escritor e o leitor: ler para quê? Com que objetivos? Para interagir com quem? Por que motivo?

Por isso, a aprendizagem inicial da leitura requer estratégias adequadas para que ocorra a compreensão e o domínio progressivo da tarefa de ler. Conforme realça Solé (1998, p. 13), é importante que “os recursos de ensino tornem os alunos bons leitores, que sintam prazer e gosto pela leitura e, se possível, que se apaixonem por ela”. Ensinar a ler precisa ser um ato inclusivo e de cidadania, pois é por meio da leitura que os sujeitos ampliarão seus conhecimentos, qualificando sua participação em nossa sociedade letrada.

Brandão (2006) argumenta que o trabalho que se faz com o texto na sala de aula poderá ser determinante para a formação de um leitor ativo, crítico, inteligente e questionador. Assinalamos que é fundamental a articulação entre os processos de alfabetização e letramento, já que concordamos com Soares (2016) e Morais (2019) quanto à importância de assegurar a apropriação da escrita alfabética no contexto dos diversos gêneros textuais. Entendemos, assim como os autores, que é possível também, reservar momentos específicos para o trato didático das diferentes unidades linguísticas.

Autores como Schneuwly e Dolz (2004) defendem a ideia de que o ensino da produção de texto precisa possibilitar que as crianças tenham autonomia na escrita dessa unidade linguística no contexto escolar, a fim de que interajam, sistematicamente, por meio da produção escrita, além da oralidade. No caso da alfabetização, acreditamos que oferecer situações diversificadas sobre as práticas de linguagem oral e escrita favorece a aprendizagem do sistema notacional e mobiliza atitudes de leitores e escritores mais autônomos. É fundamental que os estudantes tenham a oportunidade de produzir textos para interagir na escola e, também, fora dela.

Tendo em vista a importância do contato com diferentes gêneros textuais, Brandão (2006) sinalizam que, em cada etapa escolar, é necessário garantir a variedade de circulação dos textos, bem como a produção de escritos com diversos aspectos estruturais, tais como: (1) gêneros da ordem do narrar (conto de fadas, fábulas...); (2) gêneros da ordem do relatar (relato de experiência, notícia, biografia...); (3) gêneros da ordem do argumentar (texto de opinião, carta ao leitor...); (4) gêneros da ordem do expor (verbete, relatório científico...); (5) gêneros da ordem do descrever ações (receita culinária, regras de jogo...).

O trabalho com gêneros textuais propõe uma exploração e vivência de situações em que para os estudantes podem se tornar um momento prazeroso e de avanço no processo cognitivo de reconstrução do sistema alfabético.

De acordo com Morais (2012), para que a criança se aproprie deste sistema, não basta conhecer as letras, mas internalizar e estabelecer articulações entre suas propriedades, sem esquecer que a ludicidade e o uso social da língua são elementos que costuram todo esse aprendizado.

Porém, sabemos que não é fácil para o professor alfabetizador desenvolver, na criança, a compreensão do sistema de escrita alfabético e ortográfico e, ao mesmo tempo, conduzir o processo de produção de texto. Os estudantes precisam ter a chance de atribuir sentidos à escrita, ter autonomia para aprofundar suas leituras, utilizando-se, para isso, da linguagem oral e escrita nos seus usos e funções sociais.

Nosso estudo, conforme realçamos, destaca o sistema de escrita alfabética e os gêneros textuais, analisando o papel que esses eixos assumem na empreitada de alfabetizar letrando. Apresentamos, a seguir as nossas escolhas metodológicas.

## METODOLOGIA

Considerando a natureza de nosso estudo, a pesquisa qualitativa é a que mais se alinha ao objeto de investigação, a fim de compreendermos os diversos fenômenos interativos de um dos espaços mais privilegiados a pesquisa em educação: o cenário da sala de aula.

Os sujeitos participantes da pesquisa eram estudantes e professoras que pertenciam a duas turmas dos anos iniciais do Bloco Inicial de Alfabetização (uma turma de 1º ano e outra 2º ano). No que se refere aos perfis profissional e acadêmico das professoras que contribuíram com o estudo, ambas atuavam no turno matutino. A docente do 1º ano fez ensino médio/magistério, cursou pedagogia e pós-graduação *lato sensu* em orientação educacional. Já a professora do 2º ano, também cursou o magistério, pedagogia em nível de graduação e pós-graduação *lato sensu* em educação infantil.

Para a produção de dados, recorreremos à técnica da observação participante como um instrumento de produção de dados fundante na/para a apropriação de informações fidedignas ao contexto da sala de aula.

Com o intento de alcançar algumas das implicações da prática pedagógica no processo de aprendizagem dos estudantes, aplicamos, ao final do ano letivo de 2019, algumas atividades voltadas para o sistema de escrita alfabética e de produção de textos. Para a produção de texto na turma de 1º ano desenvolvemos com os estudantes o gênero *bilhete* e com a turma do 2º ano o gênero *carta*.

Para o tratamento dos dados produzidos, recorreremos à análise de conteúdo temática que, para Bardin (2016), consiste em um conjunto de

técnicas que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na turma de 1º ano, iniciamos o primeiro dia das diagnoses mantendo a rotina que a docente já realizava com as crianças: *calendário* e *quantos somos*. Começamos explicando às crianças que elas produziram um bilhete. Assinalamos que o gênero textual *bilhete*, se alinha, segundo Soares (2020), à categoria *interativos*, muito frequente no trabalho de alfabetização.

Realçamos que, em conversa anterior com a docente, ela afirmou que era um gênero textual já explorado, portanto, conhecido dos estudantes. Na ocasião, as crianças perguntaram a quem endereçar o texto. Como estava próximo do natal, alguns optaram por destinar para papai Noel, para as mães, pais, primos, amigas(os), tias, entre outros. Frisamos que esse encaminhamento não estava previsto em nossa proposta, entretanto, pelo filtro que obtivemos com as atividades anteriores, decidimos, então, por essa proposição.

Compreendemos, ainda, que é fundante, em se tratando da atividade de produção textual, uma exploração prévia do modelo, assim como a elaboração de um contexto significativo e real. Todavia, entendemos que a elaboração de um texto já enfocado na sala de aula poderia render uma análise interessante a despeito do perfil de saída desses estudantes nesse eixo.

Conversamos com as crianças que refletissem sobre o que iriam escrever, entendendo, também, que a mensagem deveria ser clara, a fim de que o destinatário compreendesse o conteúdo.

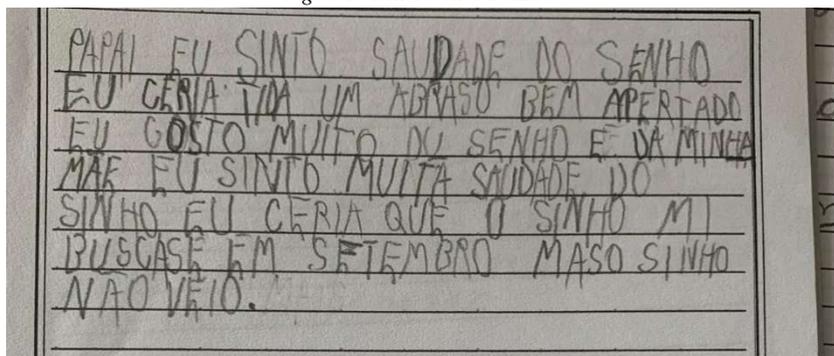
Passando a explicitar o processo de produção de dados na turma de 2º ano, realçamos que a professora da turma conduziu a rotina do *calendário*, *quantos somos* e reforçou que as crianças estavam acostumadas com a presença da pesquisadora na sala. Situou os estudantes acerca da condução das atividades seguintes e reiterou a importância do envolvimento das crianças, acrescentando que os dados seguiriam para a universidade. Essa informação esteve acoplada a um apelo da docente pelo “bom comportamento” das crianças.

De modo semelhante ao 1º ano, no caso dessa turma, o gênero textual carta tinha sido explorado, previamente, pela docente. Aliás, esse diálogo, marcado pela escolha, foi em concordância com ela. A fim de obtermos um perfil da turma nesse quesito, encaminhamos a atividade de produção da carta. Frisamos que podiam escolher um destinatário e seguirem com a escrita.

Para Marcuschi (2008), o ato de produzir um texto não se apresenta com uma simples sequência de palavras escritas ou faladas, mas, sim, “um evento, um sistema de conexões entre vários elementos, sons, palavras, enunciados, e aspectos linguísticos” (p. 80). Nesse sentido, a escola tem o papel de proporcionar às crianças o desenvolvimento da linguagem escrita.

Selecionamos, para um breve diálogo, duas produções (1º e 2º anos) em que o conteúdo dos textos evidenciou o tema: família. A Figura 1, que segue, representa a escrita de um estudante do 1º ano:

*Figura 1: Gênero textual bilhete*



Conforme a Figura 1, assinalamos a autonomia na escrita expressa pela criança, sobretudo considerando que estava no 1º ano. Há uma compreensão, uma legibilidade evidente. O estudante apresenta um avanço expressivo nas relações grafofônicas. Em se tratando das características do gênero textual, por outro lado, entendemos que essas não foram contempladas.

Em se tratando das marcas a oralidade, Soares (2020, p. 266) realça que “quando as crianças estão aprendendo a usar a língua escrita para escrever textos, é natural que escrevam como falam”.

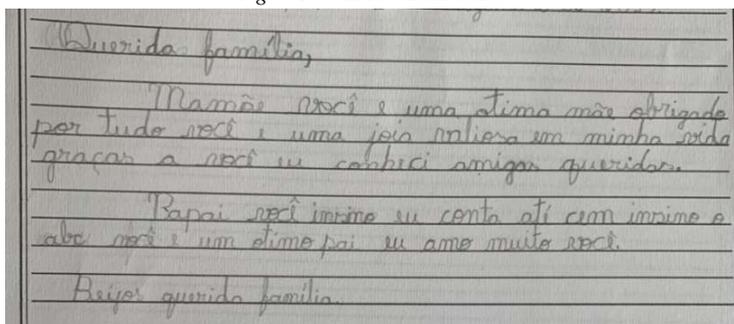
Essa produção demonstra o quanto é importante oportunizar, por meio de alternativas didáticas diversificadas, a prática de leitura, compreensão

e produção textuais. Em se tratando desse último eixo, é muito importante que haja um ensino sistemático das características dos gêneros textuais abordados, de modo a conferir uma apropriação, por parte do aprendiz, desses aspectos e, assim, poder avançar no processo de planificação e escrita. Contrariando o que constatou Oliveira (2010), é fundante que essa atividade não seja realizada de forma solitária, sem uma mediação prévia.

A perspectiva de alfabetizar letrando remete a essa ultrapassagem dos muros escolares, já que os textos são unidades de significação que marcam as relações sociais de interatividade.

A escrita, a seguir, de uma estudante do 2º ano, apresentou características do gênero: carta de agradecimento. Além disso, assegurou aspectos cruciais da normatividade da língua: paragrafação, pontuação, entre outros que conferem, junto à textualidade, completude ao texto. Esse foi o desenho/perfil predominante da turma de 2º ano. Vejamos a Figura 2:

Figura 2: Gênero textual Carta



Inferimos que a articulação entre a análise linguística (sistema de escrita alfabética e ortografia), acoplada ao letramento podem ter favorecido o avanço na produção textual. Interessante destacar que a mestra pouco favoreceu a leitura durante as aulas acompanhadas, por parte dos estudantes, já que monopolizou esses momentos. Afirmamos isso, porque a pesquisa realizada por Oliveira (2010), entre outros resultados, atestou essa prática, sobretudo entre as professoras do 1º ano, mas uma solidão vivida pelo aprendiz no momento da produção de textos. Mais uma vez, acreditamos que, didatizar o alfabetizar letrando é oportunizar, por meio de encaminhamentos didáticos diversificados, a autonomia e o avanço na apropriação da leitura e da escrita.

Ao nos remetermos ao contexto das observações e das diagnoses, entendemos que estamos diante de um complexo mosaico marcado por essa tríade: professor-estudante-objeto de conhecimento. Conforme explicitamos, houve aproximações e distanciamento entre as duas turmas, certamente arcadas por singularidades de cada estudante, do grupo-classe, bem como das escolhas didáticas e pedagógicas acionadas pelas docentes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar a análise das produções dos estudantes é possível concluir, que no trabalho com gêneros textuais, as professoras demonstraram ter desenvolvido com os estudantes tal objetivo. A docente do 1º ano, fez uso desse recurso, porém não promoveu tanto o incentivo pela leitura deleite, diferentemente da professora do 2º ano que acentuou mais a leitura e produção de texto em todas as aulas, marcando fortemente as propriedades do sistema de escrita alfabética, englobando em suas aulas uma diversidade de gêneros textuais, desafiando seus estudantes a tal compreensão.

A docente do 1º ano ao desenvolveu bem menos atividades com gêneros textuais, durante as aulas observadas proporcionou os gêneros de fácil compreensão, como os bilhetes e contos de fadas, não proporcionando suas especificidades.

Nesse sentido, podemos inferir que apesar de algumas limitações das docentes, em especial a do 1º ano, em parte, as duas alcançaram alguns objetivos do ciclo de alfabetização como a produção de um pequeno texto, apresentando algumas dificuldades ortográficas, mas passível de leitura e interpretação, pois tanto no bilhete quanto na carta os dois estudantes fizeram o uso social da escrita.

Nesse sentido, entendemos que a criança pode se envolver no processo de construção de seu conhecimento sobre o sistema de escrita alfabética ao mesmo tempo em que avança na sua autonomia quanto à escrita de outras unidades linguísticas, incluindo os gêneros textuais.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

- BRANDÃO, A. C. P. O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando estratégias de leitura. In: SOUSA, I. P.; BARBOSA, M. L. F. F. (Orgs.). *Práticas de leitura no ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. São Paulo: Artmed, 1985.
- KLEIMAN, A. B. *Oficina de leitura: teoria & prática*. Campinas: Pontes, 1993.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2008.
- MORAIS, A. G. *Sistema de escrita alfabética*. Melhoramentos: São Paulo, 2012.
- MORAIS, A. G. *Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- SILVA, J. Q. G. *Tipologia textuais e a produção de textos na escola*. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1995.
- SOARES, M. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.
- SOARES, M. *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e escrever*. São Paulo: Contexto, 2020.
- SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SCHNEUWLY, B, DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, São Paulo.

## PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DOS ANOS INICIAIS

Norma Lucia Neris de Queiroz

Sidelmar Alves da Silva Kunz

Magalis Bésseer Dorneles Schneider

### INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem como objetivo discutir a experiência de pesquisa interventiva desenvolvida com duas classes de alunos em processo de alfabetização do 2º ano do ensino fundamental em duas escolas públicas do Distrito Federal, bem como aspectos da prática docente das respectivas professoras que puderam ser repensados durante o período de 2010-2018. Essa pesquisa foi realizada por uma das coordenações do Projeto de Pesquisa do Observatório da Educação – OBEDUC-FE/CAPES, cuja fundamentação teórica ancorou-se na perspectiva histórico-cultural e, metodologicamente, na Epistemologia Qualitativa para construção e análise das informações.

O ponto de partida desta pesquisa foi identificar as concepções das professoras envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, as matrizes acerca da organização do trabalho pedagógico quanto à avaliação, à proposição ativa e criativa de estratégias pedagógicas, bem como as necessidades dos alunos no percurso da alfabetização/letramento e por último os elementos constituintes relevantes na parceria entre OBEDUC e escolas estudadas, indicados pelos participantes do estudo. Sendo assim, o espaço de formação dos profissionais de ensino foi pensado como um momento propício para reflexão e seu desenvolvimento, auxiliando-os na constituição profissional dessas professoras.

O Observatório de Educação é um programa de incentivo a estudos e pesquisas na área de educação, vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento

de Pessoal de Nível Superior (CAPES), à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) com o propósito de articular o Programa de Pós-Graduação, os cursos de licenciaturas e escolas de educação básica, bem como estimular a produção de pesquisas científicas que possibilitassem compreender a dinamicidade do espaço educativo e os processos nele envolvidos.

A pesquisa, aqui, apresentada aporta-se à ação interventiva conectada com as necessidades apresentadas pelos alunos que se convertem em “nós” em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como o diálogo reflexivo com os profissionais de ensino, especialmente, os docentes do 2º ano do ensino fundamental de duas escolas públicas que participaram do OBEDUC e das turmas atendidas.

Os espaços de diálogo propiciados na interação dos pesquisadores, professores e estudantes de graduação e pós-graduação trazem à tona os sentidos e significados produzidos acerca de como estes compreendem e constituem sua prática pedagógica. Sendo assim, elementos simbólicos presentes em suas falas desnudam concepções pautadas em uma Pedagogia Tradicional mesmo sem se dar conta deste processo. Percebe-se, ainda, que há necessidades e desejos por parte desses professores de buscar o trabalho pedagógico marcado pela previsibilidade e prescrição presentes nessa tendência pedagógica (LIBÂNEO, 1985).

O momento de reflexão propiciado pelas discussões ancoradas nos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, demonstra que a criação de um espaço dialógico impulsiona a reflexividade do professor. Tacca (2004) ressalta que o contato com o “outro social” pode ser encarado como um espaço de colaboração em seu desenvolvimento intelectual, afetivo e social. Nesse sentido, a sintonia dos diálogos possibilitados pela pesquisa e as necessidades de formação dos profissionais podem retroalimentar seu fazer pedagógico vertendo-se em novas possibilidades de atuação.

Entende-se que o docente, em seu trabalho pedagógico, por meio da ação interventiva, com vistas ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, cria situações que favorecem essa aprendizagem, principalmente quando este, consegue perceber no outro, lacunas ou mesmo potencialidades que podem ser desenvolvidas com estratégias pedagógicas específicas. A

criação de estratégias assertivas para cada necessidade encontrada depende do olhar investigativo empreendido, assim como, das relações e vínculos estabelecidos com os alunos durante os momentos de interação (TACCA, 2006).

Nesse sentido, captar a necessidade do outro, principalmente no campo da aprendizagem, requer uma perspicácia no olhar, na sensibilidade para perceber as facilidades e dificuldades, nos porquês que paralisam, restringem e cerceiam a compreensão do que é ensinado. O fio condutor capaz de alinhar essa trama perpassa, muitas vezes, pela capacidade que o professor tem de despertar a segurança no aluno, estabelecendo uma relação de troca e de confiança, criando desta forma, uma conexão que o possibilita a aprender (VIGOTSKI, 2003, 2004).

Dessa forma, compreende-se que ações pedagógicas propositivas no processo de ensino-aprendizagem desafiam o docente a ampliar seus conhecimentos no intuito de alavancar o desenvolvimento das potencialidades do aluno em espaços que promovem o diálogo e a troca, a partir de uma relação que envolve a afetividade e a ação pedagógica pautadas na promoção do desenvolvimento de ambos (CHARLOT, 2000; FREIRE, 1997).

## METODOLOGIA

A presente pesquisa constituiu-se em um processo dialógico e dialético por compreender a processualidade dos sujeitos pesquisados em seu espaço de atuação, bem como as tensões e conflitos experimentados como momentos de enfrentamento, ruptura e desenvolvimento. Nesse sentido, pauta-se nos princípios da Epistemologia Qualitativa discutida por González Rey (2005), os quais buscam compreender um fenômeno em uma perspectiva desafiadora na construção e na interpretação das informações e na produção dos resultados. Aponta González Rey (2005, p. 5) que “A Epistemologia Qualitativa defende o caráter construtivo interpretativo do conhecimento, o que de fato implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se nos apresenta”.

Sendo assim, a escolha desta proposta epistemológica corrobora com esta pesquisa quanto à possibilidade de gerar inteligibilidade ao que se propõem, buscando um ponto de encontro entre passado e presente e apontamentos futuros. O pesquisador constitui-se em um elemento partícipe

e ativo da pesquisa, não somente como produtor de um conhecimento, mas como aquele que também produz sentidos e significados e que confronta, dialoga e reflete sua história nesse percurso. A produção intelectual do pesquisador é inseparável de suas experiências, sendo marcada por sua história, crenças representações e valores, seus sentidos e significados expressam a sua constituição subjetiva no curso da pesquisa (GONZALEZ REY, 2005).

Portanto, a pesquisa é um momento dinâmico, complexo, dialógico e sistêmico de produção contínua, de mobilização e articulação do momento empírico e do teórico que permitem a criação do pesquisador, a especulação, que jamais será algo pontual, mas que possibilitará sempre amplos desdobramentos. A interpretação do investigador não se caracteriza por meio de categorias preestabelecidas deixando perder a riqueza e a diversidade do objeto de estudo, mas por categorias que prezem o processo diferenciado e a singularidade daquilo que se propõe estudar (GONZÁLEZ REY, 2005).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta perspectiva, a análise e interpretação das informações foram agrupadas nas seguintes dimensões: mudanças de aprendizagem dos alunos em relação à alfabetização e letramento, concepções sobre ensino, aprendizagem e avaliação dos profissionais de ensino das escolas estudadas, estratégias pedagógicas e avaliação dos participantes acerca da parceria entre OBEDUC e escolas estudadas.

Analisando e interpretando as informações de modo geral foi possível apurar de um lado, o resultado mais importante desta pesquisa que foi impulsionar o processo de alfabetização e letramento de aproximadamente 360 alunos no período de pesquisa até o momento de encerramento. Esse resultado sinaliza um dos princípios significativos da educação, isto é, todos podem se alfabetizar e se emanciparem como sujeitos de direitos. Nesse sentido, criar condições para a aprendizagem desses alunos que já estavam de certa forma perdendo a confiança em si mesmos para aprender a ler, a escrever e a elaborar cálculos matemáticos e pode fazer a diferença e a escola cumprir sua função social na sociedade contemporânea.

Por outro lado, esses resultados não são conquistados de forma simplista, eles dependem de diversos fatores. Quanto às concepções de ensino

e aprendizagem foi possível identificar que inicialmente os profissionais de ensino das escolas pesquisadas já estavam tentando desenvolver um trabalho pedagógico diferente com suas turmas, mas havia um conflito entre usar estratégias novas que não dominavam bem e aquelas que eles sempre usavam e alfabetiza seus alunos desde sempre.

Esses profissionais de ensino não conseguiam abrir mão do ensino de conteúdos como: letras, sílabas e palavras que segundo eles consideravam importantes “para dar a base da alfabetização e preparar os alunos para lerem textos e conteúdos importantes para sua vida futura e previstos no currículo” [Profa. Vilma]. Esse conflito foi percebido desde as primeiras incursões no campo empírico e, ao mesmo tempo nas escolas estudadas, as professoras e a coordenação pedagógica valorizavam a aplicação, a correção, a tabulação dos dados e os resultados evidenciados pelos alunos no “teste” da psicogênese da língua escrita<sup>1</sup>, bem como o agrupamento dos alunos com base nos níveis de escrita demonstrados, Carolina, coordenadora da Escola A relatou que o grupo de professores do 2º ano decidiu iniciar o ano letivo com um reagrupamento diferenciado, como nos depoimentos a seguir:

**Carolina:** A gente já decidiu trabalhar com o reagrupamento<sup>i</sup> desde o começo do ano. A gente já aplicou o teste da psicogênese e cada professor vai ficar com um grupo. A Leila vai ficar com os PS [pré-silábicos], até mais ou menos dia 8 de abril nas primeiras duas horas e meia todo dia. Depois do recreio até as cinco horas eles voltam pra sua turma, pra não perder o contato com o professor e seus colegas, né? (Registro gravado em áudio)

Os profissionais da escola B valorizam de forma semelhante à avaliação da aprendizagem dos alunos a partir do “teste” da psicogênese da língua escrita. A Professora Vilma destaca que esse “teste” dá segurança ao professor, porque diz aquilo que o aluno já sabe. Isto pode ser comprovado no depoimento a seguir:

---

<sup>1</sup> Abordagem psicogenética embasada em Ferreiro e Teberosky (1979) que acompanha a gênese e o processo de desenvolvimento da escrita na criança a partir de três grandes níveis: pré-silábico, silábico e alfabético, os quais também apresentam subdivisões em seu interior (MACIEL, 2004).

**Vilma:** Eu sei que muita gente fala que nós da alfabetização ficamos presas ao teste da psicogênese. Só que o uso dele dá segurança. Vemos aquilo que o aluno já aprendeu, já sabe e ainda me dá dicas de que grupo vou colocar no reagrupamento (entrevista semiestruturada).

Com base nessas informações, interpreta-se que o valor atribuído a esse tipo de atividade (“teste da psicogênese”) é algo significativo para os professores alfabetizadores naqueles contextos e que o papel da escola está associado, principalmente, ao preparo dos alunos para obterem bom desempenho na leitura e escrita. Por outro lado, o “teste da psicogênese” é usado por eles para ajudá-los a agrupar os alunos em atividades de alfabetização. Este aspecto merecia uma discussão mais aprofundada, no entanto, nosso tempo, aqui, é restrito e outras dimensões também importantes precisam ser abordadas. Além dos instrumentos mencionados para a construção das informações mencionadas anteriormente, lançou-se mão dos registros do diário de campo com informações das observações da prática pedagógica e dos encontros de intervenção direta do grupo de pesquisadores com os alunos, foi possível identificar que a organização do trabalho pedagógico em sala de aula pautava-se em uma metodologia expositiva, de repetição dos conteúdos para memorização e formação de hábitos, tendo em vista o desenvolvimento do aluno no processo de alfabetização.

Já o grupo de pesquisa em sua intervenção inseriu atividades como leitura e escrita coletiva de textos desde o primeiro momento e essas atividades tinham como objetivo principal a reflexão dos alunos sobre a língua escrita e seus desdobramentos: o texto, as palavras, as letras e sílabas iniciais e finais contextualizadas.

Na conjuntura desses fatores, percebe-se que a prática pedagógica dos professores se encontrava estreitamente relacionada à apropriação, pelo aluno, do sistema linguístico formal. Isto é, o professor conduz sua prática pedagógica centrada em atividades de Língua Portuguesa, considerando que essa estratégia é determinante para que o aluno aprenda a ler e escrever e para tal eles acreditam que o “teste da psicogênese” pode dar-lhes mais indicações sobre o desenvolvimento do aluno e de sua prática pedagógica.

Tal perspectiva apresenta limitações tanto para o aluno quanto para o professor em diferentes dimensões do desenvolvimento de ambos, especialmente, na aprendizagem escolar, tendo em vista que outras áreas do conhecimento ficam reduzidas ou até mesmo desconhecidas pela ênfase que é dada aos procedimentos voltados para a área da linguagem. E, mesmo entre os alunos considerados em estágio avançado desse processo, a concepção tradicional, na qual os professores baseiam sua prática, impõe limites às atividades realizadas, uma vez que se mostram repetitivas e com poucos espaços para que a aprendizagem ocorra a partir dos interesses ou das experiências do aluno.

Em relação à avaliação com o teste da psicogênese nas turmas de alfabetização, seus usos e costumes, perpassa um caminho de contradições. O currículo em movimento da Secretaria de Educação do Distrito Federal (2016) difunde que a avaliação formativa é a mais adequada ao projeto de educação e, nessa perspectiva, a avaliação se desenvolve objetivando o comprometimento com o processo e não apenas com o produto da avaliação.

No Distrito Federal, assim como no restante do país, as escolas utilizavam também a avaliação, denominada de Provinha Brasil (PB)<sup>2</sup>, criada em 2007, cuja aplicação ocorre em duas edições, no ano, nas turmas de 2º ano do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), objetivando, de acordo com a proposta do Ministério da Educação<sup>3</sup>, ser uma avaliação que diagnostica o nível de alfabetização e letramento, em leitura e matemática dos alunos que se encontram matriculados nas escolas públicas brasileiras, visando o direcionamento da ação pedagógica cotidiana a ser desenvolvida na escola.

Embora seja parte integrante do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, proposto pelo MEC, a PB não tinha fins classificatórios; seu objetivo maior era apoiar o docente a construir uma prática educativa de qualidade, especialmente, o processo de alfabetização.

Em recente estudo, realizado nas escolas públicas do Distrito Federal, foi possível constatar que, de acordo com o modo em que se utilizava a PB, o

---

<sup>2</sup> <http://provinhabrasil.inep.gov.br/web/provinha-brasil/apresentacao>. Acesso em 10 de julho de 2014.

<sup>3</sup> Atividade na qual os professores, após a realização da psicogênese da língua escrita, agrupam os alunos de acordo com os resultados evidenciados nessa avaliação. A partir disso, professores e coordenadores da escola planejam atividades que possam atender aos estudantes considerados no mesmo nível.

processo pode tanto viabilizar alternativas voltadas para a melhoria do ensino, como pode servir para avaliar os alunos no intuito de comparar e responsabilizar os próprios alunos pelo seu desempenho, sobressaindo, nesse percurso de aplicação e análise dos resultados desse instrumento, muito mais os aspectos burocráticos do que a especificidades dos contextos e processos educativos, correndo o risco de fazer com que a PB encerre-se em si mesma (DIAS, 2014).

É fato que em nossas escolas, todos avaliam e são avaliados. Nessa perspectiva, entende-se ser importante a busca de constituição de um processo avaliativo que seja propiciador de uma ação pedagógica que possa alavancar a qualidade do processo ensino e aprendizagem dando-lhe um sentido que seja inerente àquele que aprende e àquele que ensina, tornando-os cada vez mais comprometidos com uma prática pedagógica com vistas a construir um saber, cada vez mais singular e significativo, contemplando, assim, as necessidades de aprendizagem dos alunos.

Percebe-se que o entrelaçamento da educação com a vida, vai tornando o processo educativo carregado de sentido para os sujeitos que o protagonizam. Um processo em que professor e aluno se afinam em relação às concepções, às ideias e aos sentimentos e que, conseqüentemente, podem vir a repercutir nas situações que envolvem o processo avaliativo.

Por meio da análise e interpretação das informações percebe-se que os professores concebiam a avaliação como um momento, no qual o aluno devia apresentar indícios de que aprendeu o que foi ensinado. Logo, se não apresentavam “bons resultados” nas avaliações, significava que não aprenderam. As avaliações utilizadas pelos professores são padronizadas na escola, com características classificatórias e repetitivas. Tais avaliações são sempre iguais, os alunos são sempre avaliados da mesma forma. (VASCONCELOS, 2009). A cada mudança no desempenho do aluno nestes testes, sua classificação variava.

As avaliações eram voltadas apenas para leitura e escrita, algo muito questionado ao longo da pesquisa, pois existem muitas outras dimensões que devem ser valorizadas e trabalhadas no processo educativo das crianças e conseqüentemente avaliadas (FREITAS, SORDI, MALAVASA, FREITAS (2009).

Ao longo dos encontros e discussões sobre o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, os professores avançaram no trabalho com textos, saindo da palavra isolada e introduzindo na prática gêneros textuais diversos, assim como a produção de textos, especialmente, os professores da Escola B. Apesar da resistência, um dos professores da Escola A que demonstrava resistência em aderir ao uso de novos gêneros começou a utilizar alguns deles, como por exemplo, a escrita de bilhetes e a leitura de textos literários em sala de aula. Neste sentido, entende-se e percebe-se como um avanço no sentido de que a introdução do texto contextualiza situações aprendidas de alguma forma, de modo mais completo e assim, pode torná-las mais significativas para os alunos.

Outro momento muito importante para a mudança na visão dos professores sobre formas de ensinar e aprender, foram os momentos em que o grupo pesquisador entrava em sala de aula e trazia formas diferentes de ensinar, o professor participava desses momentos juntamente com os alunos, podendo intervir no que quisesse. Nesses momentos, os professores puderam participar de perto dessas estratégias de ensinar aprender.

Foi possível identificar que os professores desenvolveram um novo olhar para a avaliação (Provinha Brasil), ou seja, passaram a vê-la na direção do objetivo principal do instrumento que foi analisar os resultados de seus alunos para redefinir objetivos e estratégias de ensino de sua prática pedagógica para atender às necessidades de seus alunos. Inicialmente, os professores explicitaram que viam essa avaliação como mais uma tarefa demandada pela Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Ainda, verificou-se que as discussões com os profissionais da educação foram importantes para despertar neles que deviam ir além do cumprimento de uma demanda da Secretaria de Educação, pois conhecer e refletir sobre o processo de avaliação pode auxiliar a prática pedagógica, especialmente, no que diz respeito ao trabalho da alfabetização com o letramento e o numeramento (DIAS, 2014).

Em análise das informações, observou-se que o estudo das habilidades e competências tratadas na matriz de referência da Provinha Brasil (BRASIL, 2011) desvelou para os professores o que eles poderiam trabalhar na alfabetização, mas ainda deixavam de lado o trabalho com o letramento importante para os alunos, bem como habilidades que ajudariam na

interpretação de textos, por exemplo, a inferência e a relação da parte com o todo. Em relação a essas questões, os professores assumiram que algumas questões da Provinha Brasil eram muito difíceis para seus alunos e que eles só estudavam isso mais tarde como nos depoimentos a seguir:

**Silvia** – Na Provinha, têm questões muito difíceis. Meus alunos não dão conta de fazer, aquelas de interpretação de texto (inferência). Eles só vão aprender isso, lá no 5º ano.

**Valeria** – Meus alunos não conseguem fazer inferência e não dá para ensinar agora no 2º ano, a maioria está começando a ficar alfabético só na metade do ano.

Com os depoimentos, foi possível inferir que a dificuldade apresentada em primeiro lugar para trabalhar o letramento, em especial, as habilidades requeridas na Provinha Brasil, como por exemplo, “relacionar a parte ao todo” e “identificar a inferência” são dos professores. Sabe-se que no nosso cotidiano, utilizamos essas habilidades na prática com muita frequência, por isso elas passaram a compor o currículo escolar. Entretanto, se os professores não têm o conhecimento sobre esse conteúdo, eles não vão trabalhar com seus alunos. Ignorar esses conhecimentos traz prejuízos significativos para os alunos e vai refletir sobre toda sua trajetória escolar em todas as áreas de conhecimentos.

Quando se analisou a parceria entre OBEDUC e as escolas estudadas, foi possível identificar diversos pontos positivos levantados por todos os participantes, especialmente, a realização de ações pedagógicas junto aos alunos e professores, bem como a avaliação da repercussão desse procedimento em seu processo de formação. Para o alcance deste objetivo primeiramente houve a aproximação do grupo de professores por meio de reuniões e discussão sobre os momentos de intervenção junto aos alunos. Com isso, houve abertura por parte das escolas participantes e a disponibilidade dos professores para que fossem constituídos, junto com o grupo de pesquisadoras, os encontros de formação.

Ao longo desses encontros de formação, observou-se uma visão positiva da parceria entre o OBEDUC e as escolas. Todavia, percebe-se, na constituição da ação formativa, momentos diferenciados. Na instituição denominada de Escola A, percebemos que questões relacionadas à

organização da rotina escolar e à quantidade de atividades com as quais os professores se envolviam, eram fatores frequentemente lembrados como dificuldades para os encontros de formação (MARTINEZ, TACCA, 2011; TACCA, 2004, 2006).

Embora tenhamos sido bem recebidas desde nossa inserção nas escolas. Nesse sentido, analisa-se que tal recepção foi considerada como fator importante para que os docentes se aproximassem da pesquisa. Apenas o professor Fábio que desde o início teve oportunidade de participar do projeto, resistiu um pouco e foi se inserindo aos poucos, até se aproximar de fato para discussão por meio dos encontros de formação.

Já a escola B esse processo ocorreu de forma contínua, mantendo seu grau de envolvimento e abertura ao projeto desde o início: disponibilidade de espaços formais e informais para a realização das ações pedagógicas com os professores e alunos; e participação ativa tanto nos encontros promovidos pelo OBEDUC na universidade quanto aos da escola. Para confirmar essa participação, destacamos como exemplo, o momento no segundo semestre de 2011, quando a escola convidou, na pessoa de sua diretora e da pedagoga escolar, o grupo do OBEDUC para tratar do tema inclusão, dificuldades de aprendizagem e ação pedagógica frente a isso, no momento de coordenação coletiva para todos os professores da escola, numa quarta-feira.

Foi, então, um momento muito rico, no qual todos os professores que atuavam em regência puderam ouvir e serem ouvidos frente a tais questões e entender um pouco melhor o papel do OBEDUC, na escola. Nesse dia, foram relatados alguns casos atendidos na intervenção feita pelos pesquisadores e partilhadas algumas estratégias utilizadas no atendimento pedagógico com os alunos considerados pela escola, como aquelas que apresentam “dificuldades de aprendizagem”. Registra-se, neste momento, que muitos docentes da escola se surpreenderem com a leitura do processo de aprendizagem de alguns alunos feita pela equipe de pesquisadores. Reportando-nos à importância da discussão dessa experiência, do diálogo frente aos desafios de ensino-aprendizagem com os quais se depara na escola. A partir desse momento, a cada semestre, a equipe de pesquisadores fazia um encontro desse por semestre até o encerramento da pesquisa.

Quanto às ações pedagógicas com os alunos, elas foram desenvolvidas até o final de 2018, havendo momentos em que eram realizadas na sala de

aula juntamente com os professores ou em outra sala apenas com a equipe de pesquisadores. Essa dinâmica permitiu que houvesse entre os participantes e o grupo de pesquisa a troca de informações e sugestões que pudessem ser implantadas durante a intervenção com os alunos.

Na Escola A, pode ser mencionado como exemplo, dois momentos significativos dessa aproximação: o interesse e disposição da professora Leila em utilizar com toda a turma atividades semelhantes àquelas realizadas pelo projeto de pesquisa com os alunos participantes da intervenção; e as sugestões do professor Fábio para que fossem modificadas as atividades aplicadas, no intuito de que todos os alunos pudessem socializar suas produções, o que foi feito desde então.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante essas considerações, foi é possível conceber duas possibilidades de aproximação entre a pesquisa e a prática pedagógica na experiência que vivenciamos. A primeira encontra-se relacionada aos encontros de formação, os quais tiveram participação assídua dos professores de ambas as escolas e que manifestaram interesse em sua continuidade, visto que a discussão, sobre a Provinha Brasil, no que se refere a sua finalidade, como avaliação diagnóstica, promoveu momentos de reflexão acerca da prática pedagógica diária. Fato que levou o grupo a refletir sobre a pertinência ou não, da ação docente no desenvolvimento das habilidades previstas para o nível de escolarização em que essa avaliação ocorre.

Como outra possibilidade, assinalamos as experiências trocadas entre as pesquisadoras e os docentes de ambas as escolas, a partir do momento de intervenção, o que para nós tem também funcionado como uma forma de aprofundamento de nossas percepções sobre as concepções e crenças que fundamentam a prática pedagógica.

Concluimos, portanto, que essas possibilidades que se apresentaram como aproximação entre o projeto de pesquisa e a prática docente, corroboraram nossa percepção de que, em sua trajetória, o projeto obteve avanços importantes que se caracterizam pelo enfraquecimento de uma imagem que vincula ações dessa natureza a uma ajuda exterior, despersonalizada e ineficaz, para a abertura e participação dos professores nas ações propostas e ressignificação de sua prática pedagógica.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL, Ministério da Educação. *Guia de Correção e Interpretação de Resultados*. Brasília, 2011.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- DIAS, Elisângela Teixeira Gomes. *Provinha Brasil e Regulação: Implicações para a Organização do Trabalho Pedagógico*. Disponível em: <http://gepa-avaliacaoeducacional.com.br/provinha-brasil-e-regulacao-implicacoes-para-a-organizacao-do-trabalho-pedagogico>>. Acesso em: 10 de jul. de 2014.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos teóricos*. Brasília, 2014.
- FREITAS, L.C.; SORDI, M.R.L.; MALAVASI, M.M.S.; FREITAS, H.C.L. *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 18 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GONZÁLEZ REY, Fernando Luís. *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação*. 2 ed. São Paulo: Thomson Pioneira, 2005.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.
- MARTINEZ, A, M E TACCA, M.C.V.R. *Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência*. Campinas: Alínea, 2011.

- TACCA, Maria Carmen V.R. (org). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas: alínea, 2006.
- TACCA, M.C.V.R. Além de professor e de aluno: a alteridade nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. In: MITJÁNS, A.M.; SIMÃO, L.M. (Orgs.). *O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia*. São Paulo: Thomson, 2004.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. 4ed. São Paulo: Libertad, 2009.
- VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- L. S. *Psicologia Pedagógica*. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

## **P A R T E I I I**

### **EDUCAÇÃO E A LEITURA DE MUNDO**

## O USO DO FÓRUM COMO ESPAÇO DE REFLEXIVIDADE NUMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO A DISTÂNCIA DE PROFESSORES DE BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS

Cleonice Bittencourt

Katilen Squarisi

### INTRODUÇÃO

Tendo em vista o contexto de pandemia causado pela COVID-19 e necessário isolamento físico no Brasil e no Mundo, os professores são convocados por gestores em todas as instâncias, a fazer uso dos espaços digitais e virtuais para garantir o direito à aprendizagem desde a Educação Infantil até o ensino Superior.

Nesse texto, propõe-se trazer reflexão sustentada no aporte teórico da psicanálise e da educação sobre uma experiência de formação continuada de professores da Educação Infantil consolidada a partir do Ambiente Virtual de Aprendizagem – Moodle. Tem como escopo principal apresentar e refletir sobre a formação originada por uma Política pública nacional para professores de 0 a 8 anos, incluindo, os profissionais da Educação Infantil.

Para o MEC, a formação continuada de professores como política nacional é componente essencial da profissionalização e da valorização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e pautar-se no respeito à experiência adquirida e no direito dos profissionais do magistério de buscarem atualização e aperfeiçoamento ao longo da vida. (BRASIL,2016, p. 03)

Considerando o direito à formação continuada em atualização e aperfeiçoamento, prevista em Lei. A política pública nacional, no âmbito do Distrito Federal, foi ofertada para os professores da Educação Infantil, e essa formação concretizou-se por meio da modalidade de Educação a distância.

A formação continuada de professores está prevista na meta 1 do Plano Nacional de Educação – PNE, lei 13.005/2014, que prevê dentre outras estratégias “[...]promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior.”(BRASIL, 2014).Nesta perspectiva, no Brasil, a Política Nacional de Formação de Professores inicial e continuada, também é realizada desde 2005 por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil, tendo seus cursos ofertados na modalidade de Educação a distância – EAD.

Tendo por base relato de experiência de atuação da primeira autora - ao adequar os objetivos da formação continuada e dos objetos de aprendizagem digitais para o curso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem - a intenção é manter a posição ética de pensar os sujeitos que participam das relações docentes com os bebês e crianças bem pequenas a partir do primordial fortalecimento de vínculos.

Refletiu-se sobre as possibilidades da formação continuada do professor da creche, por meio de um curso ofertado via Educação a distância, este oriundo da política pública, que sugere dentre outras possibilidades o de desenvolver o letramento para os bebês e crianças bem pequenas desde os primeiros meses.

De igual modo, tendo o escopo de oferecer uma visão do letramento amplo, a política pública proposta considera que no contato com as primeiras experiências de leitura, o bebê já está inserido na cultura do letramento por meio do brincar, das primeiras relações estabelecidas em seu contexto familiar, bem como no contexto da creche com os professores.

Ao abordar a leitura por bebês a Base Nacional Comum (2018, p. 42) diz:

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. (BRASIL, 2018, p. 42)

Neste viés, é necessário que o professor tenha ciência desse processo para a constituição da criança. Portanto, a proposta de formação continuada do professor da Educação Infantil a partir da política pública, acionou atores em todos os âmbitos: federal, estadual e municipal. Desse modo, partiu-se do material de apoio indicado pela Secretaria de Educação Básica do MEC e elaborado pelo Ceale<sup>1</sup> - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. No Distrito Federal ocorreu por meio da Educação a Distância – EaD com o suporte do Ambiente Virtual de Aprendizagem – Moodle.

Nesse sentido, daremos ênfase neste trabalho à reflexão a partir da experiência de atuação como formadora na IES<sup>2</sup> da primeira autora ao pensar a adequação/adaptação para o Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA, em 2 etapas de Formação desmembradas em módulos: I) a proposta aos professores da Educação Infantil de reflexão sobre sua práxis; II) na ação docente com os bebês é possível aprender. Conforme dito por Freire, “os homens são seres do que fazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo” (FREIRE, 1987, p. 121).

A formação ocorreu por meio da Educação a distância em ambiente virtual, com encontros presenciais em formato de seminários. A Política Pública ofereceu aos professores reflexão sobre o fortalecimento de vínculo com bebês na docência por meio da leitura. Nessa perspectiva, reconhece-se como mais uma das Políticas Públicas proposta a partir do Marco Legal para a Primeira Infância como compromisso dos governos Federal, Estadual e Municipal, no ano de 2017, com o propósito de viabilizar a formação do professor de Educação Infantil atuantes desde a creche até a pré-escola. Destaca-se a citação com base no Marco Legal:

Art. 16. A expansão da educação infantil deverá ser feita de maneira a assegurar a qualidade da oferta, com instalações e equipamentos que obedeçam a padrões de infraestrutura estabelecidos pelo Ministério da Educação, com profissionais qualificados conforme dispõe a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro

---

<sup>1</sup> <http://www.ceale.fae.ufmg.br/>

<sup>2</sup> A Instituição de Ensino Superior, contribuiu dentre outros papéis com a formação, seleção dos materiais, produção de pesquisas sobre docência e outros, estudos de casos, escritas de artigos científicos.

de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e com currículo e materiais pedagógicos adequados à proposta pedagógica.(BRASIL, 2016)

Tendo a posição ética sustentada pela teoria da psicanálise, temos por objetivo pensar os sujeitos que compõem as relações docentes e discentes “[...]de modo que é quase impossível que o mesmo método educativo possa ser uniformemente bom para todas as crianças”.(FREUD, 1933/1980, p. 167), em especial, quando estamos tratando das relações entre bebê e docente, em que desde os primeiros contatos com os adultos são marcados por identificações que produzem vínculos, presentes diariamente na função de cuidar e educar na docência com os bebês e crianças bem pequenas<sup>3</sup> no cenário educativo da creche.

Desse modo, atentemo-nos para as ideias de vínculo proposta por Bion(1963) , cujas proposições afirmam que as questões de natureza emocionais produzem o elo entre duas ou mais pessoas. Salienta-se que no contexto da Educação Infantil, especialmente no contexto da creche, constrói-se elos.

As Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2012), reforça que a Educação básica compreende a Educação Infantil, a qual se inicia na creche e pré-escola, ou seja, desde 0 até os 5 anos de idade. Nesse sentido, a política pública, da qual tratamos, aloca as possibilidades de formação para a leitura desde os primeiros vínculos, na relação construída entre o bebê, crianças bem pequenas e professores nas relações possíveis no cotidiano da creche.

O estudo caracterizado como um relato de experiência, procurou discorrer sobre a formação continuada dos professores da Educação Infantil, suscitando reflexão sobre as possibilidades de que o educador ao utilizar o espaço virtual de aprendizagem, para “recordar, repetir e elaborar” (FREUD, 1914) e pensar sua formação, em um movimento de trazer à tona rudimentos de sua prática docente em vínculos, entre educadores e bebês, tendo o dispositivo de leitura como aliado.

---

<sup>3</sup> Utilizamos o termo para nos referirmos às crianças de 0 a 3 anos(creche), conforme o currículo em movimento da Rede de Ensino Pública do Distrito Federal e Base Nacional Comum, onde as autoras atuam como professora e orientadora educacional.

Ante ao estudo pelo relato de experiência a proposta de se trabalhar a leitura e a escrita desde a primeira etapa da Educação Infantil (STEMMER, 2007), ou seja, desde a creche (0 a 3 anos), considera-se as limitações e as possibilidades da formação continuada dos professores a partir da Política Pública Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2017).

Aponta-se uma preocupação em não enquadrar a formação em “um mesmo método educativo”, como já censurado por Freud. Porém, proporcioná-los, um espaço de reflexão, sobre sua própria atuação no contexto de creche, e tendo o Ambiente Virtual de Aprendizagem como um “espaço biográfico” (ARFUCH, 2010) de reflexividade e produtor também de subjetividades, que fosse possível, retornar as experiências para ressignificar sua função docente, revivendo os processos inconscientes que advém dessas relações (BITTENCOURT; ALMEIDA, 2016).

### **Do espaço biográfico ao dispositivo: à experiência de “Recordar, repetir e elaborar”**

Ao pensar o design para a transposição dos conteúdos e dos objetivos foi necessário ressignificar os objetos de aprendizagem para o Ambiente Virtual, adequando-os para a formação de professores da Educação Infantil. Além disso, também nos preocupou como fazer valer a ética de não considerar os sujeitos, no caso os professores, como iguais, mas respeitando-os em suas posições intersubjetivas. Para Birman:

o tema do sujeito em psicanálise é de ordem estritamente intersubjetiva. Vale dizer, a ideia de sujeito implica necessariamente um outro sujeito como contraponto fundamental para a sua constituição e reconstituição permanente. Este só se constitui a partir de um outro que, como intérprete e possibilitador de objetos de satisfação, fornece as condições de possibilidade para a sua estruturação. (BIRMAN,1991, p. 130)

Dessa maneira, os documentos orientadores da formação já indicavam apontamentos com orientações, normatização e possibilidades. Sustentando como um dos fins a ampliação da experiência, a expansão de percepções de mundo e a ampliação de ações do cotidiano (BRASIL, 2016).

Logo, retomamos a percepção freudiana de que na crença que o “mesmo método educativo”, não possibilita o valorar de experiências e percepções, avaliamos que para o ambiente virtual de aprendizagem seria necessários espaços de discussão que permitissem trocas de experiências e vivências, considerando um movimento que aos professores fosse possível repensar suas práticas e suas ações docentes numa totalidade de refletir sobre o educar e o cuidar em contexto de creche.

Desta elencamos os eixos para a compreensão da experiência como proposições:

- a) Eixo 1 -Proposição - Imersão no processo de recordar e elaborar;
- b) Eixo 2 -Proposição - Repetir o passado e repensar o futuro;
- c) Eixo 3- Proposição - Elaborar os sentidos da prática.

### ***Proposição 1- Imersão no processo de recordar e de elaborar: o uso do dispositivo Memória Educativa***

Considerando o processo de imersão em recordar e elaborar, propôs-se conforme os objetivos anteriormente previstos que os professores realizassem um exercício de repensar e elaborar a díade docência e formação, optou-se por convidá-los a refletir a respeito das relações entre docência e Educação Infantil a partir da linguagem e cultura escrita, por meio do dispositivo Memória Educativa, que segundo Almeida e Bittencourt (2018) no dispositivo:

é possível pensar a escrita da Memória Educativa como a palavra contida na enunciação mínima do professor, com poder de construir uma verdade histórica e produzir uma nova relação a partir de suas vivências, reconstruindo sua identidade de educador, com repercussões no ensinar e aprender, e ressignificando sua prática independente do cenário pedagógico em que atua. (ALMEIDA e BITTENCOURT,2018, p. 02)

Acredita-se, portanto, que ao oportunizar aos professores reviver o passado, que segundo Sarlo (2007) é carregado de conflitos e de subjetividades. Permitiu-se que trouxessem à tona informações do passado que os levassem a “Recordar, repetir e elaborar” (FREUD, 1914/1980) o

processo de ser e tornar-se docente na Educação Infantil, de modo a não apenas reproduzir a experiência e vivências passadas como algo a ser lembrado, mas repensar a ação, trazendo em seus escritos representações e significados de ordem simbólica. Pois, para Freud (1889/1990, p. 291), “[...] os elementos essenciais de uma experiência são representados na memória pelos elementos não essenciais da mesma experiência”.

Sobre as representações, no desenho e na adequação do curso para o Ambiente Virtual, cria-se a possibilidade de que na escrita de sua memória educativa, os professores elaborem e inscrevam suas ações e sua função docente de modo que possam repensar sentidos e pensamentos, e até comportamentos de sua infância. Tanto no ambiente da escola, família e contexto social. E ali, comparece os processos identificatórios e até mesmo transferenciais do passado como algo presentificado na relação com seus bebês, com repercussões em sua identidade reeditando a ação de ensinar e aprender.

Ao convocar os professores à escrita da memória educativa, convidamo-la a pensar nas relações e nas interações no cuidar e no educar de crianças tão pequenas (bebês). Além disso, incitamos as provocações do processo de docência, a sua percepção sobre os bebês como “sujeitos de direitos” e aprendizagem, os sentidos e significados encontrados no cotidiano da função, o enodamento do laço social entre os bebês e os docentes, bem como outros profissionais que cerceiam o ambiente.

As ações possíveis ao cuidar de bebês e crianças bem pequenas, repensando não apenas a atuação docente. Porém, as transformações e adaptações pelas quais também lhe são inerentes, às relações de cultura estabelecidas entre si. Por fim, o lugar da leitura nas relações e na cultura contemporânea. Entende-se, portanto, que nas relações: “No momento em que a boca encontra o seio, ela encontra e absorve um primeiro gole do mundo. Afeto, sentido, cultura estão copresentes e são os responsáveis pelo gosto das primeiras gotas de leite” (AULAGNIER, 1975, p. 43).

### ***Proposição 2 – Repetir o passado e repensar o futuro: o Fórum em discussão***

Ao intencionar que os professores retomassem suas experiências e sua história docente, trazendo-as para o debate por meio do já vivido no espaço

educativo, propôs-se o uso da ferramenta fórum para incitar a discussão com seus pares.

Desse modo, ancorou-se nas ideias de Mia Couto (2014) para convidar aos docentes a pensar e compartilhar a experiência de elaboração e escrita da Memória educativa de modo que fosse aceitável “Guardar memórias, contar histórias e semear o futuro”. Pois, ao reviver o acontecido, “não precisamos da história para compreender o passado, mas, para suportar o presente e projetar um futuro possível” (TANIS, 1998, p. 32), de ser e tornar-se professor(a) de bebês e crianças bem pequenas.

### ***Proposição 3 - Elaborar os sentidos da prática: as brincadeiras como vínculos***

Ao propormos a discussão dos sentidos subjetivos produzidos nas trocas com base no par professor-bebê no cotidiano da prática docente, convocando-os para que refletissem sobre os vínculos possíveis a partir da realização de brincadeiras, discutindo também “seu papel como formadora de leitores e produtores de texto.” (BRASIL, 2016). A relação professor-bebê na creche é “uma tarefa que exige da equipe um olhar diferenciado sobre a criança em constituição, e uma abertura para fazer de sua prática uma interrogação permanente capaz de provocar uma mudança de posição junto à criança que cuida e educa” (MARIOTTO, 2009, p. 125).

Nesse sentido, propôs-se que por meio dos fóruns de discussão o reviver da experiência das leituras realizadas por si, com e para os bebês e num movimento de colaborar e socializar considerando um processo de reflexividade apresentaram-nos e a seus pares as obras lidas nos encontros com os bebês e consigo mesmos.

Desse modo, entendemos que os professores ao participarem da formação a partir da Política Pública, e ao utilizarem o espaço do ambiente virtual de aprendizagem como espaço de reflexão, diante da propositura de elaboração da Memória educativa e reflexividade no processo de compartilhamento, socialização e colaboração por meio dos fóruns de discussão, propiciamos aos professores de crianças e bebês a pensar a docência, no momento em que por meio do espaço de reflexão da formação foram convocados a “recordar, repetir e elaborar” em um movimento contínuo de construção de si e do outro.

Salienta-se que ao trazer a discussão e a reflexão sobre a visão dos bebês como autores e leitores tendo como escopo, o convite dos autores ao explorar “a potencialidade das relações profundas entre leitura, literatura e vínculos precoce” (BRASIL,2016, p. 13) a partir de uma abordagem com foco também em autores de base psicanalítica, refletiu-se por meio de fóruns de discussão tendo como mote.

as possibilidades de leitura de mundo realizada por eles e mediada pelas pelos vínculos estabelecidos por pais e professores, e laços sociais estabelecidos com o Outro. (BRASIL,2016, p. 13)

Pensar as possibilidades de leitura para além dos livros, nos remete também a pensar nas identificações e nos vínculos possíveis entre bebês e professores que se presentificam na constituição psíquica dos sujeitos, em especial, os bebês. Dentre as questões que se desvelam dessas relações estão as funções materna e paterna que acabam circundando as relações, já que ali os bebês se constituem.

Ao exercer a função do cuidar e educar os professores na relação com os bebês estabelecem laços importantes uma vez que na função de maternagem quase sempre está presente o laço amoroso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa perspectiva, ao propor o desenho do curso ofertado por meio da metodologia da Educação a distância, redesenhando a proposta para o Ambiente Virtual de Aprendizagem, optamos por fazer uso de ferramentas digitais e dispositivos que proporcionassem o revelar de si e do outro em prática ao discorrer-se sobre sua própria práxis. Considerando o uso do dispositivo Memória Educativa e a ferramenta fórum.

Em síntese, centramos a discussão com os professores permitindo que eles estabelecessem vínculo grupal (ENRIQUEZ, 1999) fazendo do fórum de discussão um espaço de desvelamento de suas vivências e suas experiências, de modo que as subjetividades e as singularidades comparecessem.

Os temas que envolvem a construção da linguagem, por meio das relações com bebês, foram trabalhados a partir do compartilhamento de músicas produzindo um espaço de ludicidade por meio de experiências literárias e vínculos afetivos de troca com efeitos nos modos de brincar e se

relacionar com os bebês na creche. Portanto, destaca-se que a legislação brasileira considera o período de 0 a 3 anos como uma etapa inicial da Educação básica, ou seja, a Educação Infantil, em que são atendidos os bebês e crianças bem pequenas.

Ao tratar do bebê, Crespim (2016), considera essa fase como um tempo do nascimento do humano. Essa fase é fundante na construção dos laços que permeiam o desenvolvimento afetivo, social e psíquico, que para Winnicott (1975), pode ser elaborado ao brincar, de modo que o bebê possa ao fantasiar e imaginar desenvolver-se. Logo, consideramos que nos momentos que os professores brincam com os bebês, seja por meio dos cantos e acalantos, a eles são dados a capacidade de imaginar, fantasiar e criar, conforme dito por Freud

todos, no íntimo, somos poetas... A ocupação favorita e mais intensa da criança é o brinquedo ou os jogos. Acaso não poderíamos dizer que ao brincar toda criança se comporta como um escritor criativo, pois cria um mundo próprio, ou melhor, reajusta os elementos de seu mundo de uma nova forma que lhe agrade? (FREUD,[1907-1908]-1996, p. 127)

Nessa perspectiva, podemos inferir que na proposta de formação a partir da política pública para além de enquadrar os professores no “furor pedagógico”, que nos adverte Lajonquière (2001), pensamos que foi possível possibilitar aos professores em formação repensar sua prática, expressar-se via EAD, mediados pelo Ambientes Virtual de Aprendizagem, e encontros presenciais, por meio da linguagem que estão permeadas por sentidos de subjetividades, que se desvelam dos laços sociais construídos com seus pares de profissão.

Ao recordarem, ao repetirem e ao elaborarem as relações estabelecidas com seus bebês no contexto da Educação Infantil, os professores reviveram a experiência de ser e tornar-se docente de bebês, no momento de escrita da Memória Educativa e compartilhamento nos fóruns, de modo a trazer para sua formação o pensar a cultura dos bebês que é acessada cotidianamente quando os professores acessam suas linguagens ao falar, cantar, ler e permitir percebê-los que “[...] são também sujeitos da linguagem e da cultura. Recebem um nome, transformam a vida daqueles que os acolhem, afetam a

realidade em torno deles e são afetados pela vida emocional e social da mãe e da família” (BRASIL, 2016, p. 49) e dos professores da creche.

Em análise ao supramencionado, entende-se que a opção pelo uso dos espaços virtual de discussão representado por meio do fórum de debate, objetivou-se trazer possibilidades de trocas subjetivantes, em que a experiência de acolher, de cuidar e de educar bebês rompessem com o ambiente físico da sala de aula.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Inês Maria Marquez Zanforlin Pires.;BITTENCOURT, Cleonice Pereira do Nascimento.(2018). “The Writing of Educational Memories as a Significant Research Device.” *ATINERS Conference Paper Series*, Athens. Disponível em: <https://bitlybr.com/gBJ7v>. Acesso em: 24/05/2019.
- ARFUCH, Leonor.(2010). *O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea*. Rio de Janeiro: EDUERJ.
- AULAGNIER, Piera. (1975 [1991]). *Observações sobre a estrutura psicótica*. In: KATZ, C. S. (Org) et al. “Psicose – Uma leitura psicanalítica.” 2 ed. São Paulo: Escuta.
- BION, Wilfred. (1963-1966). Ruprecht. *Elementos de psicanálise* (J. Salomão, trad.; E. H. Sandler e P. C. Sandler, revs.). Rio de Janeiro: Imago.
- BIRMAN, Joel. (1991). “Sujeito, singularidade e interpretação em psicanálise.” *Physis* [online], vol.1, n.2, pp.126-142. ISSN 0103-7331.Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73311991000200007>. Acesso em: 20/01/2021.
- BITTENCOURT, Cleonice Pereira do Nascimento, ALMEIDA, Inês Maria Marquez Zanforlin Pires. (2016)“Identidade e subjetividade docente no Ambiente Virtual de Aprendizagem.” *Artefactum-Revista de estudos em Linguagens e Tecnologia*. v. 13, n.2. Disponível em: <https://bitlybr.com/xN8ao>. Acesso em: 20/05/2020.

- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. (2016). *Bebês como leitores e autores: Coleção Leitura e escrita na educação Infantil*, v.5. 1. ed. Brasília - DF: MEC / SEB.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. (2016). *PNAIC Pacto Nacional*. v. 5.1. ed. Brasília - DF: MEC / SEB.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. (2017). *PNAIC Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Documento Orientador*. 1. ed v. 1. Brasília - DF: MEC / SEB.
- BRASIL, *Portaria nº N° 826, de 7 de julho de 2017*. (2017). Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação - PNME. Brasília - DF. Disponível em: <https://bitlybr.com/9Wpx5>. Acesso em: 15/11/2018.
- BRASIL, Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. (2014). *Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências*. Brasília, DF.
- BRASIL, Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília. - DF: MEC / SEB.
- CRESPIN, Graciela. (2016). *À escuta de crianças na educação infantil*. 1. ed. São Paulo: Instituto Langage.
- ENRIQUEZ, Eugene. (1999). *Da borda ao Estado: Psicanálise do vínculo social*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- FREIRE, Paulo. (1987) *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREUD, Sigmund. (1990 [1889]). *Lembranças encobridoras*. (1990 [1889]). Em Sigmund Freud. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud (J.Salomão trad. vol. XXII). Rio de Janeiro: Imago. Rio de Janeiro: Imago. p. 285-304.
- FREUD, S. (1980[1914]). *Recordar, repetir e elaborar* (Novas recomendações sobre a técnica da Psicanálise II). In S. Freud, Edição standard

brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud (Vol. 12, pp. 191-203). Rio de Janeiro: Imago.

FREUD, Sigmund. (1980[1933]). *Conferência XXXIV, Explicações, Aplicações, Orientações*. In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud (J.Salomão trad. vol. XXII) Rio de Janeiro: Imago. p. 167-191.

FREUD, Sigmund. (1990 [1914]). *Algumas Reflexões Sobre a Psicologia do Escolar*. In: FREUD, Sigmund. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud (J.Salomão trad. vol. XXIII). Rio de Janeiro: Imago. p. 285-289.

FREUD, Sigmund. (1996- [1907/1908]). *Escritores Criativos e Devaneio*. In: FREUD, S. Gradiva de Jensen e outros trabalhos. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro – RJ: Imago. p.133-143.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. (2001). *A infância e a educação nos tempos sombrios do narcisismo*. In: Anais do Colóquio Franco-Brasileiro, Universidade de Paris XIII.

MARIOTTO, Rosa Maria Marini. (2003). “Atender cuidar e prevenir: A creche, a educação e a psicanálise”. *Estilos da Clínica*, 8(15), 34-47. Disponível em:  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415). Acesso em:21/01/2021.

MARIOTTO, Rosa Maria Marini. (2009) *Cuidar, educar e prevenir: as funções da creche na subjetivação de bebês*. São Paulo: Escuta.

SARLO, Beatriz. (2007). *Tempo Passado: cultura da memória e guinada subjetiva*. São Paulo: Companhia das Letras/ Belo Horizonte, UFMG.

STEMMER, Márcia Regina Goulart S. (2007). *A Educação Infantil e a Alfabetização*. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (orgs.). *Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil? Em defesa do ato de ensinar*. Campinas, SP. Editora: Alínea. p.125- 145.

TANIS, Bernardo. (1998). *Memória e Temporalidade: sobre o infantil em psicanálise*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

WINNICOTT, Donald. Woods. (1975) *O brincar & a realidade*. Trad. J. O. A. Abreu e V. Nobre. Rio de Janeiro: Imago.

#### FILME CITADO

COUTO, Mia. (2014) *Guardar Memórias, Contar Histórias e semear o futuro*.

# A PERCEPÇÃO DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS ACERCA DA AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DO ENSINO MÉDIO

Sidelmar Alves da Silva Kunz

Gilvan Charles Cerqueira de Araújo

Cristiano Rodineli de Almeida

Norma Lucia Neris de Queiroz

## INTRODUÇÃO

Este trabalho parte dos conceitos de qualidade educacional, expressão espacial e indicadores educacionais, que os utilizamos para manifestar as percepções dos coordenadores pedagógicos que fizeram parte da pesquisa. Os coordenadores escolhidos atuam em escolas da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) que obtiveram os melhores desempenhos no Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília (PAS/UnB)<sup>1</sup>.

O estudo que identificou o conjunto das dez escolas com os melhores desempenhos das quais selecionamos cinco para essa análise, pautando-se nos seguintes critérios principais de avaliação<sup>2</sup>:

1º) o escore bruto dos estudantes de uma determinada escola ao longo de todos os anos de participação desta instituição;

---

<sup>1</sup> Com base em resultados produzidos em pesquisa doutoral intitulada “A expressão espacial da qualidade da educação do Distrito Federal, a partir da lente do PAS/UnB – contribuição para o aprimoramento dos indicadores de avaliação do ensino médio”.

<sup>2</sup> Centro de Ensino Médio Setor Oeste, Centro de Ensino Médio Asa Norte, Centro de Ensino Médio Taguatinga Norte, Centro de Ensino Médio 09 da Ceilândia, Centro de Ensino Médio Setor Leste, Centro de Ensino Médio 1 do Guará, Centro Educacional 1 de Brazlândia, Centro de Ensino Médio Ave Branca, Centro de Ensino Médio Paulo Freire e Centro de Ensino Médio 2 da Ceilândia.

2º) exigência de uma participação regular ou contínua no PAS/UnB, no qual foram selecionadas apenas instituições educacionais de ensino médio que participaram ao menos de três edições do PAS/UnB, com vistas a visualização dos dados em uma série histórica e construção de indicadores educacionais de qualidade; e

3º) o número médio de estudantes que participam do PAS/UnB ao longo dos anos estudados, e assim, foram considerados somente os casos em que a escola figura com uma participação mínima média de 50 alunos.

Tendo a realidade dessas escolas — julgadas como de excelência em seus desempenhos no que se refere à participação no PAS/UnB —, o trabalho de campo que considerou, ainda, as estratégias de pensamento da política educacional trataram de revelar as percepções dos coordenadores pedagógicos com o intuito de apontar elementos que contribuam para o refinamento de indicadores de avaliação da qualidade do ensino médio.

Esta realidade escolar reflete, compõe e deve ser o princípio e fim de toda proposta de construção de indicadores educacionais, levando-se em consideração desde as condições de trabalho e estruturais do ambiente escolar, até os anseios e necessidades de formação e aprofundamento de práticas de gestão e metodologias inovadoras para os estudantes que fazem parte da coletividade de sujeitos destas instituições (LUCKESI, 1991; SOUZA, 2018; DEWEY, 1979; TEIXEIRA, 2007).

Assinalamos que qualidade educacional, em nossa perspectiva, é vista como sendo o fundamento da cidadania marcado por parâmetros de comparabilidade, os quais expressam os projetos de educação de uma dada sociedade (KUNZ; CAMPOS, 2014). Essa posição a respeito da qualidade será desenvolvida em marcos geográficos circunscritos pelo conceito operativo da expressão espacial vista como sendo a configuração de raciocínios pautados em determinado conjunto de informações geográficas (KUNZ; CASTIONI, 2016). Sua utilização permite revelar as conexões do fenômeno em apreciação por meio da visão espacial que atribui maior inteligibilidade e integração na análise e se constitui como uma alternativa epistêmica e metodológica (KUNZ; ARAÚJO; CASTIONI, 2017; FERREIRA, 2015; LUCK, 2008; TEIXEIRA, 2007).

Caracterizamos que os indicadores traduzem dimensões da realidade capturadas com base nas características mensuráveis, com vistas à apreensão da realidade. Possibilitam a sofisticação da interpretação empírica, sobretudo ao lidarem com informações localizáveis espacialmente, e se constituem como recurso quantitativo para a avaliação destinada ao controle social (KUNZ, 2013).

Fizeram parte da pesquisa oito coordenadores pedagógicos, de cinco escolas, que responderam a um questionário semiestruturado com questões abertas e fechadas. O questionário estava dividido em 3 blocos, além de um campo para identificação do respondente, cuja organização corresponde à seguinte estrutura apresentada no Quadro 1:

**Quadro 1: Organização do questionário do Coordenador**

Bloco	Nome/Descrição	Número de Questões abertas e fechadas
I	Informações Básicas	5 questões, sendo 2 abertas e 3 fechadas
II	Escola, Cultura e expressão espacial	3 questões, sendo 1 aberta e 2 fechadas
III	A escola e o PAS/UnB	3 questões, sendo todas abertas

Elaboração própria

Em razão da necessidade de garantir o sigilo, as identificações verdadeiras das cinco escolas foram substituídas pelos nomes que constam no Quadro 2, entretanto, mantivemos os nomes verdadeiros das regiões administrativas, que se referem as suas localizações na porção territorial do Distrito Federal.

**Quadro 2: Codificação da escola por RA do DF**

Codificação da escola	Região AdAdo	Distrito Federal
AT	Asa Norte	
JD	Asa Sul	
FH	Ceilândia	
RC	Taguatinga Norte	
AS	Guará	

Elaboração própria.

Serão apresentados os resultados e expostas discussões relativas aos coordenadores pedagógicos dessas instituições. As escolas foram nomeadas com referência aos educadores JD, AT, FH, RC e AS, considerados de

grande relevância para se pensar a qualidade da educação e as políticas públicas educacionais em nosso país.

A análise busca construir interpretação das informações obtidas junto aos coordenadores das escolas mencionadas. Esclarece-se que as variáveis com forte caráter descritivo foram analisadas a partir de tabelas de contingência, as quais permitem a análise de um conjunto de dados a partir de múltiplas variáveis categóricas. E, outro recurso metodológico utilizado foi a construção de quadros sinópticos que compõem o rol de ilustrações do trabalho com a finalidade de sintetizar pontos relevantes revelados pela pesquisa ou explicar aspectos que merecem um maior aprofundamento ou complementar as informações textuais tratadas, cujas exposições ocorreram de modo agrupado em colunas (BOBÁNY; MARTINS, 2008).

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Mais da metade (62,5%) dos coordenadores respondentes pertencem ao sexo feminino. Destaca-se que apenas a escola FH teve prevalência do sexo masculino, cujos indivíduos correspondem a 25% do total, e que na escola RC houve um número igual de coordenadores participantes da pesquisa para os dois sexos.

Observamos que houve uma grande concentração de coordenadores respondentes que possuem idade entre 46 e 55 anos. Essa faixa corresponde a 62,5% dos indivíduos, enquanto os 37,5% restantes possuem idades entre 26 e 35 anos, e mais de 55 anos. Ressalta-se que as demais faixas etárias (Até 25 anos e de 36 a 45 anos) não contemplaram nenhum respondente.

Além disso, a escola RC foi a única com um(a) coordenador(a) dentro da faixa etária de mais de 55 anos, enquanto as escolas AT e JD possuem um(a) coordenador(a) na faixa mais frequente de 46 a 55 anos, cada uma.

Apesar de os coordenadores respondentes estarem concentrados em uma faixa etária que abrange idades consideravelmente avançadas (de 46 a 55 anos), a maioria dos participantes da pesquisa possuem tempo inferior a 5 anos de trabalho na escola em que atua. A escola RC é a única com coordenador com tempo de trabalho entre 6 e 10 anos, enquanto a escola FH possui um que atua ali entre 11 e 15 anos. E a escola AT, um que trabalha nesta há mais de 20 anos. Ressalta-se que a faixa de tempo de trabalho entre 16 e 20 anos não contemplou nenhum participante.

A maioria dos coordenadores (62,5%) é especialista, sendo que dois deles são da escola AS. Além disso, o(a) único(a) graduado(a) é proveniente da escola RC, e o(a) único(a) coordenador(a) da escola AT é mestre(a).

É pertinente realçar que as escolas FH e RC são as únicas que apresentaram mais de uma formação diferente para coordenadores(as). As demais categorias (“Não possui curso superior”, “Mestrando(a)”, “Doutorando(a)” e “Doutor(a)”) não contemplaram nenhum respondente.

Para examinar acerca das influências e inspirações de outras experiências profissionais dos(as) coordenadores(as) participantes da pesquisa, foram solicitadas três experiências profissionais que possuíam. As respostas figuram no Quadro 3.

Quadro 3: Ordenação das Experiências Profissionais Indicadas pelos Coordenadores

Escolas	Ordenação das Experiências Profissionais
<b>1ª Indicação</b>	
AS	Escola particular Tradutora
AT	Professora no nível médio em escolas particulares
FH	Técnico em eletrônica Bancário no Banco do Brasil
JD	Professora no Ensino fundamental
RC	Professora no ensino fundamental Professor de filosofia
<b>2ª Indicação</b>	
AS	Consultoria no Ministério da Pesca
AT	Professora no ensino médio do Colégio Militar
FH	Garçom e Auxiliar de Cozinha Agente Administrativo no Ministério do Meio Ambiente
JD	Administrativo na SEEDF
RC	Professora de matemática no ensino médio Produtor e gestor cultural
<b>3ª Indicação</b>	
AS	Secretariado Psicologia social na Universidade de Brasília
AT	Química no laboratório LACEN
FH	Agente Administrativo em Ministério Agente de Segurança no Metrô-DP
JD	Vice-Diretora
RC	Coordenadora no Ensino Médio

Elaboração própria.

A título de primeira indicação de experiência anterior ao exercício da função de coordenador, nota-se que 3 coordenadores(as) responderam professor(a) como outra experiência profissional. Vê-se que, apesar de

constituírem uma parcela considerável do total, houve uma grande variedade de respostas.

Na segunda indicação, sublinhamos que um(a) coordenador(a) da escola AS não respondeu à pergunta. Além disso, percebe-se que houve uma quantidade maior de experiências relacionadas à administração, apesar de 2 coordenadores(as) terem respondido professor(a) como segunda outra experiência profissional.

Já em relação a terceira indicação, observa-se uma ampliação maior de experiências quando comparado com as demais indicações. As respostas variam de agente administrativo e agente de segurança até atuação como química em laboratório. Pondera-se que, além da não resposta já esperada do(a) coordenador(a) da escola AS, também faltou uma resposta da escola RC.

Similarmente à análise anterior a respeito das experiências, foram pedidas três motivações dos(as) coordenadores(as) que participaram da pesquisa para melhor compreender o que os levavam a trabalhar com o ensino médio.

Quadro 4: Ordenação das Motivações dos Coordenadores para trabalhar com o Ensino Médio

Escolas	Ordenação das Motivações
<b>1ª Indicação</b>	
AS	Formação de cidadania, combate aos preconceitos Empatia com a faixa etária
AT	Aprender enquanto tento ensinar
FH	Dar aulas e uma atividade dinâmica Os alunos são mais fáceis de trabalhar
JD	Incluir o aluno no mercado de trabalho
RC	A maturidade dos alunos Importância do ato de ensinar
<b>2ª Indicação</b>	
AS	Inserção no mercado de trabalho Desafio para realizar o trabalho, o adolescente te ama ou te odeia
AT	Conviver com os adolescentes
FH	Criativos, no ensino médio podemos acrescentar a dimensão crítica A quantidade de trabalho é menor
JD	Buscar propostas de uma vida sustentável
RC	Estrutura física da escola Formar uma juventude e cidadãos críticos
<b>3ª Indicação</b>	
AS	Preparação ENEM, PAB, Vestibulares O adolescente se entrega ao trabalho quando a atividade é de aprendizagem significativo
AT	Conseguir motivar os alunos a gostarem de química
FH	Trabalhamos também com a realização de sonhos Por causa do meu curso (Física) só tem no ensino médio
JD	Aprovar em cursos superiores de preferência públicos
RC	Difundir a cultura e o conhecimento

Elaboração própria.

Na primeira motivação indicada, a principal motivação dos(as) coordenadores(as) para trabalhar com o ensino médio são tanto a preocupação com a formação do aluno quanto a vontade de ensinar. A facilidade de lidar com essa faixa etária também é um fator recorrente.

Na segunda, nota-se que a preocupação com a formação do aluno continua sendo um fator forte para a motivação dos coordenadores(as) em trabalhar com o ensino médio. Ademais, é de interesse ressaltar que um(a) dos(as) coordenadores(as) manifesta como motivação o desafio em lidar com essa faixa etária.

E, na terceira, é cognoscível que, diferentemente do caso das análises acerca de outras experiências profissionais, a variedade das respostas não aumentou muito desde a primeira motivação até a terceira. É notável a vontade dos professores de fornecer aos alunos as ferramentas e o auxílio que eles precisam para ter uma boa formação.

Verificou-se, quanto à utilização pela escola dos dados disponibilizados pelo PAS/UnB, que as respostas predominantes foram “Razoável utilização” e “Significativa utilização”, cada uma correspondendo a 37,5% do total. Essa constatação indica que as escolas fazem considerável uso dessas informações disponibilizadas pelo PAS/UnB.

Os(as) coordenadores(as) que participaram da pesquisa acreditam que a localização da escola na qual atuam é um fator relevante para o desempenho positivo apresentado. As respostas mais frequentes foram “Razoável relevância” e “Muita relevância”, cada uma correspondendo, também, a 37,5% do total.

Em relação a saber se a escola a qual o coordenador atua tem realizado um trabalho pedagógico que amplia o acesso dos estudantes aos bens culturais, apenas um coordenador(a), da escola RC, respondeu que a instituição não realiza trabalho pedagógico voltado para o aspecto cultural. Em justificativa, o(a) coordenador(a) afirma que a escola é mais voltada para os conteúdos e obras do PAS.

São expostas no Quadro 5 as três atividades que o(a) coordenador(a) acredita terem contribuído para o destaque da escola no PAS/UnB.

Quadro 5: **Ordenação das Atividade relevante para o destaque da escola**

Escola	Ordenação das Atividades Relevantes
1ª Indicação	
AS	Atendimento para o PAS no horário contrário Projeto "yes we can" preparatório para PAS/ENEM
AT	As feiras existentes no PPP da escola
FH	O trabalho com temas em algumas disciplinas O formato das avaliações são no estilo do PAS
JD	Foco no PAS
RC	Projeto invisibilidade Projeto "Romantismo" destinado para alunos do 2º ano
2ª Indicação	
AS	Projetos transversais interventivos Projeto numeramento matemática e física
AT	O comprometimento dos professores
FH	Disponibilidade dos professores para apoiar os alunos Alunos destaques como monitores para ajudar os demais
JD	Foco no conteúdo programático
RC	Aula em cena Projeto "Aula em cena" destinado para alunos do 3º ano
3ª Indicação	
AS	Projeto de redação para todos os estudantes Projeto "Consciência Negra" e Projeto uso Sustentável da água. Todos são transdisciplinar
AT	A motivação dos alunos para executarem
FH	O uso dos laboratórios com o apoio do PIBID Um rigor maior na cobrança no conhecimento/disciplina
JD	Professores bem preparados
RC	Aulões para alunos do 1º, 2º e 3º ano

Elaboração própria.

Na primeira indicação de atividade realizada pela escola que os coordenadores entendem ser relevante para o destaque de sua instituição, em geral, acreditam ter sido os projetos das mais variadas naturezas como (“yes we can”, invisibilidade e Romantismo). Sobressaiu, igualmente, o trabalho com temas específicos e a realização de feiras escolares.

Na segunda indicação, nota-se que os projetos continuam sendo considerados como grandes contribuidores para o destaque de algumas escolas. Outrossim, a presença do comprometimento dos professores com os alunos, além da realização de monitorias realizadas por estudantes para contribuir com a formação dos demais estudantes.

Na terceira indicação, de modo idêntico, os projetos permanecem como fator crucial, apesar de haver um pouco mais de variedade nas respostas.

Destaca-se a motivação dos alunos, o preparo dos professores e aulas realizadas para o ensino médio, além da cobrança maior nas disciplinas. Salienta-se que um dos coordenadores da escola RC não respondeu a esta pergunta.

A seguir, são apontados aspectos que, na percepção dos coordenadores, podem ser melhorados, tanto na instituição, quanto no PAS/UnB, ao se tratar da relação entre a escola e o PAS/UnB.

No caso da escola AS, um dos pontos levantados foi ter maior adesão dos profissionais ao projeto de atendimento no turno contrário. Além disso, indicam a necessidade de receber visitas de profissionais da UnB para diminuir a distância entre o estudante e a universidade — uma vez que muitos se consideram marginalizados — ou proporcionar visitas, para conhecimento, dos alunos nos *campi* da UnB.

Para o(a) coordenador(a) da escola AT, uma proposta de melhoria seria focar mais nos conteúdos cobrados no PAS/UnB, bem como proporcionar momentos que viabilizem não só a dimensão do lecionar para os estudantes, mas que se conduza ações com o objetivo de intensificar a verificação da aprendizagem.

Para os coordenadores da escola FH, uma melhoria importante seria a adequação do currículo da instituição com o conteúdo do PAS, além da reestruturação do espaço físico da escola, dado que, em suas visões, é considerado pequeno se comparado com outras instituições de ensino médio.

A proposta sugerida pelo(a) coordenador(a) da escola JD é ministrar aulas verticalizadas nas obras definidas pelo PAS/UnB, assim como assegurar uma abordagem interdisciplinar. Ademais, para os coordenadores da escola RC, são pedidos mais informativos e mais projetos envolvendo as obras do PAS.

Para os coordenadores da escola AS, uma proposta de melhoria para o PAS/UnB seria o envio dos resultados para a instituição, assim como os resultados qualitativos de desempenho. Além de melhorar divulgação de informações nos espaços escolares para poder ampliar o conhecimento e as possibilidades do Programa. No caso da escola AT, questões como essas foram traduzidas com a ideia de que é preciso uma relação mais direta com as escolas públicas.

Houve uma não resposta de um dos coordenadores da escola FH, enquanto o outro acredita que seria de interesse uma melhor avaliação do progresso do aluno durante as etapas. Para o(a) coordenador(a) da escola JD, uma proposta de melhoria seria envolver os alunos em situações-problema mais pertinentes ao mundo real.

Por fim, para os coordenadores da escola RC, é de interesse uma relação mais aberta acerca do conteúdo cobrado, em conformidade com o currículo seguido pela Secretaria de Educação. Além disso, uma proposta feita por eles é a presença e diálogo com especialistas para tratar das obras, que são objetos de cobrança nas matrizes do PAS/UnB para as escolas.

**Quadro 6: Síntese de indicadores de avaliação do ensino médio propostos pelos coordenadores pedagógicos**

Condições físicas do auditório
Ambiente para manifestações/atividades acústicas
Ambientes amplos para circulação dos estudantes
Comportamento ou desempenho de todos os estudantes em avaliações ou seleções
Condições físicas da escola (laboratórios, bibliotecas)
Utilização da biblioteca
Quantitativo de estudantes por sala de aula
Ambientes para atividades extraclasse (pátios)
Conhecimento sobre o uso das avaliações no trabalho pedagógico
Distância entre a escola e os museus, zoológico, secretarias de governo, etc.
Disponibilidade de salas equipadas com computador e data-show
Salas de atendimento e orientação aos estudantes
Manutenção dos equipamentos da escola
Áreas Verdes (jardins e praças)
Interação entre a escola e os institutos tecnológicos, a UnB e as faculdades particulares
Estrutura física da escola

Elaboração própria.

O Quadro 6 disponibiliza uma síntese dos indicadores sinalizados pelos coordenadores pedagógicos das escolas de excelência como fundamentais para avaliar a qualidade da educação no ensino médio.

Ao analisarmos o Quadro 6 constata-se que as indicações estão relacionadas, em sua maioria, aos aspectos da espacialidade da escola (espaço físico, infraestrutura, uso de bibliotecas, salas equipadas com *datashow*, áreas de convivência, número de alunos por sala). Outro ponto interessante é a proposição de se considerar o desempenho dos estudantes em avaliações como é o caso do PAS/UnB como mecanismo relevante, também, para

avaliar a qualidade. Esse ponto dialoga com a nossa escolha em identificar os desempenhos das instituições tendo essa seleção como referencial inicial, embora inauguraremos outra leitura metodológica para a avaliação das escolas conforme foi apresentado no início deste artigo, no objetivo principal da construção de indicadores para aferição da qualidade educacional destas instituições (KUNZ, ARAÚJO, CASTIONI, 2017; LUCK, 2008; TEIXEIRA, 2007). Aliás, a nossa proposta interage com a sugestão de indicador que sugere considerar a nota dos alunos em geral, e não só daqueles que foram aprovados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de campo buscou revelar as percepções dos coordenadores pedagógicos das instituições de excelência, definidas com base no desempenho dos seus estudantes no Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília, acerca dos indicadores de avaliação da qualidade do ensino médio ofertado em suas instituições.

A busca e aperfeiçoamento da coleta, compilação e análise de dados e informações é fundamental para a construção efetiva de indicadores educacionais. Nesse estudo, utilizamos o PAS como plataforma de engendramento desta metodologia com o objetivo de encontrar os elementos constituintes de uma realidade socioespacial que expresse as condições favoráveis à qualidade educacional nas instituições escolares selecionadas, e com comprovada excelência de desempenho no PAS da Universidade de Brasília.

Sendo assim, revela-se que a maioria (62,5%) dos coordenadores é do sexo feminino, sendo que da escola AS fizeram parte da pesquisa duas coordenadoras, e da escola FH, dois coordenadores. Nota-se, ainda, que a maior parte dos coordenadores (62,5%) tem idade entre 46 e 55 anos, sendo que a escola RC foi a única com um(a) coordenador(a) com mais de 55 anos.

O cenário apresentado realçou que uma parcela considerável (62,5%) dos coordenadores trabalha em sua respectiva escola há menos de 5 anos, ao passo que o percentual restante é igualmente dividido nos intervalos de tempo de 6 a 10 anos, de 11 a 15 anos e mais de 20 anos. Essa conjuntura expressa a dificuldade e os desafios que estão relacionados ao exercício da função de coordenador que sinaliza uma necessidade de vigor funcional e demonstração

de crença no trabalho cooperativo e colaborativo da equipe de trabalho. E pelo que se indica o menor tempo de atuação na escola pode significar uma tendência de engajamento na função de coordenador.

Sobressaiu que a maioria dos coordenadores (62,5%) possuem titulação máxima de graduação. Um porta diploma de especialista e dois gozam da titulação de mestrado. Pontua-se, complementarmente, que esses educadores demonstraram poder aproveitar de suas experiências anteriores, dado que se verificou uma frequência substantiva de trajetórias sustentadas no exercício da docência. Essa situação indica a relevância de se selecionar os coordenadores entre os professores que conduzem boas práticas pedagógicas.

De modo idêntico, podemos destacar que a ocupação de posições em atividades administrativas também se configurara como experiências com relativa frequência e isso sinaliza o peso que essa natureza de repertórios pode impactar na visão e condução das atividades pedagógicas na instituição. Isso porque o trabalho pedagógico pode ser profundamente beneficiado por uma adequada organização e experiências administrativas podem proporcionar conhecimentos que potencializam o sucesso nessa direção.

Na maior parte das respostas, os coordenadores afirmaram que a motivação que tinham para trabalhar com o ensino médio era a preocupação que possuíam quanto à formação dos estudantes da faixa etária dessa etapa de ensino, a qual possuem afinidade.

É notória a expressividade de 75% das respostas (marcaram como “razoável utilização” e “significativa utilização”) ratificarem que suas escolas fazem uso dos resultados do PAS/UnB na avaliação da qualidade do ensino médio ofertado. Similarmente, 75% das respostas (marcaram como “razoável relevância” e “muita relevância”) atribuem à localização como relevante para o desempenho destacado que a sua instituição apresentou no PAS/UnB.

Quase todos os coordenadores (87,5%) afirmaram que suas respectivas escolas têm trabalhado para ampliar o acesso dos estudantes aos bens culturais, por meio de feiras e projetos. Acrescenta-se que, no geral, manifestam o entendimento de que os projetos são a estratégia mais eficiente e que impactou diretamente nos resultados positivos manifestados por suas escolas.

Apresentaram como alternativa na melhoria na escola, quanto a relação com o PAS/UnB, a disponibilidade dos profissionais para

atendimento no turno contrário e receber visitas de profissionais da UnB ou promover visitas à universidade, além de maior foco ou adequação do currículo da escola ao conteúdo do PAS. E melhoria no PAS/UnB, indica-se estabelecer uma relação mais direta com as escolas públicas e formas melhores de acompanhamento do progresso dos alunos.

Destaca-se, de igual modo, a importância da variabilidade geográfica dos dados e informações coletados, de modo a garantir o estofo analítico da expressão espacial da qualidade educacional das instituições de ensino no PAS, observando as peculiaridades socioespaciais, didático-pedagógicas e estruturais destes exemplos na construção dos indicadores educacionais propostos no presente estudo.

Em última análise, os coordenadores apontaram que considerar a expressão espacial é crucial para o refinamento dos indicadores de avaliação da qualidade da educação no ensino médio. A espacialidade da escola figurou de modo majoritário entre os indicadores indicados pelos coordenadores, a saber: espaço físico, infraestrutura, uso de bibliotecas, salas equipadas com *datashow*, áreas de convivência, número de alunos por sala, distâncias entre escola e aparatos culturais, dentre outros).

## REFERÊNCIAS

- BOBÁNY, Denise de Mello; MARTINS, Roberta Rollemberg Cabral (2008). *Do textual ao visual: um guia completo para fazer seu trabalho de conclusão de curso*. Rio de Janeiro: Novas Ideias.
- DEWEY, John (1979). *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- FERREIRA, Luiz Antônio Miguel; BARROS, Flavia Maria (2015). “Impactos das políticas educacionais no cotidiano das escolas públicas - Plano Nacional de Educação”. *Revista do Ministério Público do Estado de Goiás*, v. 1, p. 1. Disponível em:  
<[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/Noticias/impactos\\_politicas\\_educacionais\\_cotidiano\\_escolas\\_publica\\_PNE.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/Noticias/impactos_politicas_educacionais_cotidiano_escolas_publica_PNE.pdf)> Acesso em: 01 ago. 2019.

- KUNZ, Sidelmar Alves da Silva Kunz (2013). Expressão espacial e indicadores socioeconômicos: em busca da compreensão do espaço geográfico. In: ARAÚJO, Gilvan Charles Cerqueira de; OLIVEIRA, Nathan Belcavelho de; KUNZ, Sidelmar Alves da Silva. (Org.). *Elementos de Teoria do Espaço Geográfico*. 1ed. Brasília-DF: ACLUG, pp. 133-172.
- KUNZ, Sidelmar Alves da Silva Kunz; ARAUJO, Gilvan Charles Cerqueira de; CASTIONI, Remi (2017). “Epistemologia e a pesquisa em política educacional: vetores que orientam os pesquisadores do campo educacional”. *Revista de Ensino de Geografia*, v. 8, pp. 17-47.  
Disponível em:  
<http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N15/Art2-v8-n15-Revista-Ensino-Geografia-Kunz-Araujo-Castioni.pdf> Acesso em: 01 set. 2019.
- KUNZ, Sidelmar Alves da Silva; CAMPOS, Neio Lúcio de Oliveira (2014). “Expressão espacial da qualidade educacional no Distrito Federal”. *Revista Com Censo: Revista de Estudos Educacionais do DF*, v. 1, pp. 63-81.
- KUNZ, Sidelmar Alves da Silva; CASTIONI, Remi (2016). Raciocínio geográfico por intermédio da expressão espacial. In: Wellington Ferreira de Jesus; Célio da Cunha. (Org.). *A pesquisa em educação no Brasil: novos cenários e novos olhares*. 1ed. Brasília, Distrito Federal: Liber Livros/UNESCO, v. 1, pp. 131-148.
- LUCK, Heloisa (2008). *Planejamento em orientação educacional*. 20 ed. Petrópolis: vozes.
- LUCKESI, Cipriano (1991). *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez.
- SOUZA, Larissa Negris (2018). *Arquitetura Escolar, parâmetros de projeto e modalidades de aprendizagem*. Dissertação de Mestrado em Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo. Campinas/SP: UNICAMP.
- TEIXEIRA, Anísio (2007). *Educação para a democracia: introdução à administração educacional*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.

## A “PESSOA HUMANA” E A EDUCAÇÃO PLENA

Jeovah Fialho de Lima Simões

Paula Cobucci

### ALGUMAS REFLEXÕES INICIAIS

O educador do século XXI deve ter consciência de que mais importante do que oferecer uma infinidade de conteúdos escolares é colaborar para o desenvolvimento do indivíduo na plenitude. E deve atuar para isso. Nossa herança cultural, social se forma em grande parte pela educação que recebemos e, principalmente, pelo modo como compreendemos o homem. Não foram poucos os educadores que, ao longo da história, discutiram propostas educacionais com o objetivo de alcançar melhores estratégias quanto ao desenvolvimento das características e faculdades humanas.

Como criar uma consciência e um correto entendimento do que seja "educar na plenitude"? Em vista de fornecer uma adequada resposta, vamos resgatar o que sabemos sobre o homem, pois ele é a causa final de nossos esforços. O homem é destinatário final de todo processo educacional. Ainda que nosso objetivo seja formar uma sociedade inteira, devemos sempre partir de cada indivíduo. A lógica nos convida a conhecer o que existe por detrás de uma visão plena de quem é o homem, para que, em seguida, possamos propor na prática, o que abarca a ideia de "educar na plenitude".

Alguns autores são referência no estudo do homem – da pessoa humana – e influenciaram sucessivas gerações de modo positivo com seus escritos. Destacam-se, de modo particular, em ordem cronológica, quatro autores. O primeiro deles, Jacques Maritain, filósofo francês que viveu entre os anos de 1882 e 1973, defensor do humanismo integral. O segundo, Emmanuel Mounier, também francês, fundador da raiz do personalismo, viveu entre os anos de 1905 e 1950. O terceiro, contemporâneo de Mounier, psicanalista, filósofo e sociólogo alemão Erich Fromm, 1900-1980. Por fim, o

polonês Karol Wojtyła, 1920-2005, sacerdote e bispo católico, que muito contribui para a antropologia cristã.

Em conferências publicadas em 1943, posteriormente incorporadas a outros estudos e outras obras, o filósofo francês, Jacques Maritain, desenvolve o tema da educação vinculada ao humanismo integral: "Para corresponder a este humanismo integral, debiera promoverse una educación integral" (MARITAIN, 1943). Do ponto de vista do autor, o individualismo burguês morre e dá espaço a uma civilização personalista e humanitária, baseada nos direitos humanos. Em outra obra, chamada *Rumos da Educação (1968)*, esse mesmo autor afirma que "[...] o fim primário da educação, no sentido mais amplo, é auxiliar um filho do homem a atingir sua plena formação de homem" (MARITAIN, 1968). Surge, pela primeira vez, a ideia do ser humano como um ser integral e pleno, não apenas uma consciência ou um simples indivíduo social.

Sem apontar para uma direção distinta do pensamento humanitário e personalista, temos o francês Emmanuel Mounier, famoso por sua obra *O Personalismo* (2004). Na concepção de Mounier, o indivíduo só existe na medida em que existe para os outros. Toda e qualquer pessoa é, desde sua origem, movimento para o outro. Nas palavras do autor, o homem é um "ser para" o outro (p. 57).

Na visão do psicanalista Erich Fromm (1964), em sua obra *A Arte de amar*, o homem se realiza quando se dá por meio do que ele denomina unidade interpessoal, interação e integração com outra pessoa. Segundo Fromm, a vontade da relação interpessoal é o mais forte anseio do homem. É o que proporciona a conservação da raça humana, da família etc. e, sem as relações interpessoais, a realização do ser humano vê-se frustrada. A existência do ser humano não é legítima enquanto não existe a experiência relacional e o interesse no bem-estar do outro.

Segundo Karol Wojtyła (2011), para compreender melhor o homem, é fundamental unir os pensamentos modernos, como as observações dos fenômenos humanos, com os pensamentos tradicionais de Aristóteles e Santo Tomás, que descreviam com termos filosóficos a essência do homem.

A Antropologia nos ajuda a definir o que é uma pessoa ou, mais adequadamente, quem é o homem; este ente humano cuja vida possui valor incomparável. Seria razoável imaginar que não existe apenas uma

antropologia. Alguns, logo que começamos a falar, já submeteram seus pensamentos à questão Freudiana ou mesmo à definição clássica Aristotélica. Outros ainda, com receio de serem devorados pelas vastas literaturas, sintetizam e se restringem à definição cristã.

Segundo Luís F. Ladaria, autor da obra *Introdução à Antropologia Teológica* (2007), não nos basta definir o *homem* como objeto de estudo da Antropologia, mas também sobre qual ótica devemos olhar. O autor destaca alguns pontos de vista que nos guiarão a compreender melhor quem seja (ou quem é) o homem. Entre eles, o filosófico, o psicológico, o médico e o sociológico. Ladaria se restringe apenas a exemplificar, pois sabe que a lista de pontos de vista é tão longa quanto podemos imaginar.

Inspirados no Documento da Comissão Teológica Internacional, *Comunhão e Serviço*, 2004, resgatamos dois princípios que não podemos perder de vista na Antropologia. O primeiro princípio é que o homem é totalidade, corpo e alma unidos e inseparáveis<sup>1</sup>. E o segundo princípio é que o homem é criado para se relacionar. Com esses dois pontos, traçamos o nosso olhar para a realidade integral e relacional do ser humano.

Não queremos de modo algum induzir e limitar o nosso leitor à compreensão sobre o homem, mas permitir que tenhamos, juntos, um ponto de partida. Portanto, quando falamos de *ser humano*, podemos tomar como ponto de partida que se trata de uma *pessoa*, integral e relacional.

Concordamos que a escola tenha por missão proporcionar educação voltada à formação integral do ser humano para que possa atuar como agente de construção científica, cultural e política da sociedade, assegurando a permanência com êxito no decorrer do percurso escolar de todos os estudantes<sup>2</sup>. Para que tenhamos essa educação realmente integral, é preciso

---

<sup>1</sup> Nenhuma visão monista ou dualista é possível. O monismo se encontra em um extremo do pensamento, no qual o homem é uma só realidade (puramente material ou puramente espiritual). O dualismo se encontra no outro extremo, no qual o corpo aprisiona a alma (onde o homem realmente se encontra). No meio está a visão madura, a de que *corpo e alma* formam o homem. O homem é corpo e alma.

<sup>2</sup> Essa é a missão institucional da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/01/RELAT%C3%93RIO-DE-GEST%C3%83O-2017.pdf>. Consulta em 16 jan. 2019. Neste trabalho, teremos como referências legais documentos da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal, por ser nosso local de fala e por acreditarmos que o Distrito Federal apresenta normas bem elaboradas.

que cada indivíduo envolvido com a educação escolar esteja comprometido com o desenvolvimento dessa missão.

## ENSINAMENTOS BÁSICOS PARA CHEGAR A UMA EDUCAÇÃO NA PLENITUDE

No ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, por exemplo, é recomendável trabalhar quatro eixos: leitura, produção textual, análise linguística e oralidade. Para isso, propõem-se as atividades pedagógicas estruturadas a partir de seqüências didáticas interessantes, inovadoras, criativas, lúdicas, com temas significativos para aquela comunidade escolar, considerando-se toda possibilidade de estudo dos gêneros textuais, conforme discutido em outros capítulos deste livro.

No entanto, pode ser frustrante para o professor propor, por exemplo, produção textual a uma turma de estudantes que não sabe sequer o que significa respeito mútuo, além de elementos mínimos de educação, como esperar a vez de falar, saber ouvir o colega, respeitar a opinião dos outros, e outras questões elementares que contribuem para o bom desenvolvimento das atividades escolares. Questões relativas à realidade relacional que devem ser desenvolvidas antes ou em paralelo ao ensino dos conteúdos curriculares.

## EDUCAR NA PLENITUDE: UM DEVER DE TODOS

Pensando em educar na plenitude, é imprescindível aos estudantes aprenderem: respeito aos professores, aos colegas, à comunidade escolar, aos pais, etc.; ética em pensamentos, atitudes, nos relacionamentos. Além disso, é importante querer aprender e gostar de aprender; comprometer-se com as atividades propostas pela escola; saber cuidar da higiene pessoal e outras. São algumas questões elementares e outras questões muito profundas, que devem ser introduzidas em casa, aprofundadas na escola e consolidadas em todos os ambientes da sociedade.

Se toda a comunidade escolar fizer a sua parte com excelência, certamente, teremos escolas públicas de mais qualidade e, conseqüentemente, teremos cidadãos mais conscientes, indivíduos mais preparados para agir em sua totalidade e se relacionar bem com os outros indivíduos, de forma respeitosa, amorosa, acolhedora. É o que poderíamos considerar como

desempenho de papéis com excelência pela comunidade escolar? Todos os envolvidos no processo são importantes. A seguir, relacionaremos papéis que podem fazer a diferença na construção de uma comunidade escolar preparada, unida para construir uma educação que forma para a plenitude.

### DIREÇÃO E VICE-DIREÇÃO<sup>3</sup>

O gestor escolar tem papel fundamental na motivação de toda a equipe envolvida no cotidiano da escola. Portanto, os gestores devem ser os primeiros a acreditarem que a escola pode dar certo; devem ser os primeiros a acreditarem na possibilidade de realização das propostas presentes no Projeto Político-Pedagógico<sup>4</sup> da escola; devem ser os primeiros a acreditarem no potencial da equipe de professores e demais profissionais que atuam na escola.

É imprescindível que os gestores desenvolvam formas de acompanhamento das ações individuais e coletivas. Como cada profissional envolvido na escola tem desempenhado suas tarefas? Os desafios apresentados pelos educadores estão sendo acompanhados pelos gestores da escola como algo importante? Diante da dificuldade de determinado aluno, por exemplo, o gestor tem oportunidade de conversar e ouvir o estudante para buscar identificar por que tal fato aconteceu, se há influência de alguma circunstância vivenciada em casa, se o estudante está passando por alguma

---

<sup>3</sup> O Regimento Escolar das Escolas da Rede Pública de Ensino, publicado na Portaria nº 15, de 11 de fevereiro de 2015, apresenta as principais competências administrativas, pedagógicas e financeiras desses cargos. Disponível em: [http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/suplav/regimento\\_escolar\\_rede\\_publica\\_22jun15.pdf](http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/suplav/regimento_escolar_rede_publica_22jun15.pdf). Consulta em 10 jan. 2019.

<sup>4</sup> O Projeto Político Pedagógico (PPP) é o documento norteador de uma escola, conferindo a ela identidade própria, com suas demandas, prioridades e planos para o desenvolvimento do ensino. Normalmente, é elaborado no início do ano letivo e conta com a participação de toda a comunidade escolar, incluindo gestores, docentes, funcionários, estudantes e familiares. O projeto é denominado político por traçar um perfil do espaço da unidade escolar como espaço formador de cidadãos. No âmbito pedagógico, são inseridos no projeto os planejamentos referentes ao ano, com a abrangência de possíveis atividades e estratégias que serão usadas para o desenvolvimento educacional. Com essas informações, é possível compreender um pouco melhor a realidade da escola e traçar os objetivos a serem alcançados, bem como os meios para essas conquistas. Disponível em <https://www.educacao.df.gov.br/projetos-politicos-pedagogicos-2021/>. Consulta em 31 out. 2021.

situação difícil na própria escola? Se for o caso, os pais ou responsáveis pelo aluno é contatado? O conselho tutelar, dependendo da circunstância? E depois desse primeiro contato, a situação é acompanhada? Ou é deixada de lado ou esquecida, devido a uma rotina de muitas demandas?

É interessante que os gestores proponham reuniões diárias, semanais, mensais com a equipe para transmitir e receber informações relevantes sobre o universo escolar. Existem reuniões meramente informativas, que têm o objetivo de divulgar informes, esclarecer dúvidas de interesse do grupo, apresentar cronogramas de trabalho etc. A realização periódica desse tipo de reunião evita a disseminação de boatos ou mal-entendidos, podem ser rápidas e objetivas. É indicado que os gestores realizem, com a frequência necessária, reuniões deliberativas, para obterem anuência do grupo, ou parte dele, em torno de uma tomada de decisão.

E não podem faltar nas escolas, reuniões técnicas com a finalidade de desenvolver estudos e tarefas específicas. Nesse último tipo de reunião, é interessante discutir assuntos a serem ensinados aos estudantes, estratégias pedagógicas, instrumentos didáticos, além de estudos de novos projetos, teorias, técnicas, legislações, para que a comunidade escolar esteja sempre atualizada em relação às novas propostas educacionais. Questões sobre avaliação, currículo, dinâmica das aulas, elaboração de materiais; decisões sobre atividades extraclasse (visitas ao teatro, zoológico, cinema etc.); análise de casos disciplinares; atividades e avaliações interdisciplinares; programação para datas comemorativas e eventos.

É importante também os gestores desenvolverem a cultura de dar e receber *feedback*. *Feedback* é uma ferramenta de gestão que visa orientar pessoas por meio de um retorno, positivo ou negativo, sobre o comportamento apresentado, proporcionando o conhecimento e a consciência do desempenho de cada indivíduo da equipe escolar. É importante ressaltar que, embora o *feedback* faça parte das funções gerenciais, ele pode e deve ser solicitado, quando não ocorrer espontaneamente. Cabe a cada indivíduo a responsabilidade pelo seu autodesenvolvimento – incluindo-se aí o próprio gestor – e, por meio do *feedback*, ele pode conhecer seus pontos fortes, as oportunidades de melhoria.

Quando se dá um *feedback*, a intenção não deve ser inibir um comportamento negativo ou ameaçar, e sim, direcionar, mostrar quais são as

expectativas, discutir o problema, ajudar o indivíduo a tomar conhecimento de algo que, muitas vezes, não foi adequadamente percebido, ou simplesmente reforçar um comportamento positivo ou uma atitude correta, o que também é fundamental para manter a autoestima e autoconfiança do grupo.

## ORIENTADORA OU ORIENTADOR EDUCACIONAL (OE)<sup>5</sup>

A orientação educacional, serviço especializado, que deve ser desempenhada por pedagogo-orientador educacional, para acompanhamento e apoio dos profissionais da educação, dos estudantes, seus familiares e articulação da comunidade escolar e da rede externa (rede social ou rede de apoio), quanto ao processo de ensino e aprendizagem e das relações humanas que o cercam.

O orientador educacional é elemento fundamental no ambiente escolar. É recomendável que ele tenha capacidade de interagir bem com pais e responsáveis, professores, pessoas da comunidade em geral dentro e fora da escola. O orientador pode atuar como ponte entre a escola e a comunidade, ao compreender sua realidade, ouvir o que ela tem a dizer, abrir o diálogo entre suas expectativas e o planejamento escolar. Ele pode ajudar os professores a compreenderem os comportamentos dos estudantes, orientar em relação a melhores estratégias para lidar com situações específicas apresentadas a ele pelos professores.

Esse profissional pode também oferecer suporte à formação dos educandos, como cidadãos e indivíduos, ao proporcionar reflexão sobre valores morais e éticos, cidadania, cultura de paz, prevenção ao uso de drogas, saúde preventiva, profissionalização, meio ambiente, relações interpessoais (entre colegas, com os professores ou com a família), levando à resolução de conflitos no ambiente escolar e fora dele.

Ele pode, ainda, realizar a organização do dia e horário de os professores tirarem folga<sup>6</sup>, para que os estudantes não fiquem sem aula ou

---

<sup>5</sup> No Distrito Federal, as atribuições do Serviço de Orientação Educacional estão previstas no Regimento Escolar das Escolas da Rede Pública de Ensino, publicado na Portaria nº 15, de 11 de fevereiro de 2015 (pag. 10 a 33).

para que os coordenadores ou outros profissionais da direção tenham que assumir a turma de um professor que falte e, principalmente, para que o professor substituto tenha oportunidade de organizar o planejamento da aula a ser ministrada quando da substituição do colega.

Para conseguir realizar seu trabalho da melhor forma possível, o profissional que ocupa esse cargo não pode ficar o tempo todo em sua sala, apenas recebendo estudantes expulsos da aula<sup>7</sup> ou que desrespeitaram um colega ou professor. Ele só poderá exercer seu papel com eficiência se circular pelos espaços da escola, conviver com os estudantes e, de fato, souber o que está acontecendo na escola, se entender os comportamentos dos estudantes e se propuser encaminhamentos adequados.

Embora essas funções sejam fundamentais no processo de ensino e aprendizagem, nem sempre as instituições contam com esse profissional em seu quadro de profissionais<sup>8</sup>. Entretanto, tais tarefas não podem deixar de serem realizadas. Da mesma forma que uma escola sem coordenador pedagógico não deixará de planejar as atividades didáticas, uma escola sem orientador educacional não deixará de se preocupar com a formação cidadã de seus estudantes. Essa missão deverá ser cumprida pelo diretor, pelo coordenador pedagógico e pelos professores.

---

<sup>6</sup> De acordo com o art. 151 da Lei Complementar n. 840, de 23 de dezembro de 2011, que trata sobre o Regime Jurídico dos Servidores Públicos Cíveis do Distrito Federal, o servidor que não tiver falta injustificada no ano anterior faz jus ao abono de ponto de cinco dias. Disponível em:

<http://biblioteca.cl.df.gov.br/dspace/bitstream/123456789/1873/1/Texto%20integral%20%28PDF%29>. Consulta em 10 dez. 2018. Para que esse direito dos professores não prejudique o direito dos estudantes de terem aula, o orientador educacional pode ter papel fundamental na organização do gozo desses dias de abono.

<sup>7</sup> Acreditamos que retirar o aluno da sala por indisciplina não é a forma mais adequada de lidar com o problema, pois este não está sendo resolvido, apenas adiado. É preciso entender o motivo de o estudante agir dessa forma, pois, por trás dessas atitudes, pode haver motivos graves, que muitas vezes não estão no controle da escola, precisando alertar a família sobre seu papel, suas responsabilidades.

<sup>8</sup> Esta parte deste trabalho foi inspirada no Subtenente Paulo, Militar da Aeronáutica, Orientador Educacional do Colégio Militar de Brasília. Certamente, um orientador educacional que cumpre com eficiência e entusiasmo todos esses compromissos.

## COORDENADORA OU COORDENADOR PEDAGÓGICO

O coordenador pedagógico é outro profissional imprescindível no ambiente escolar. Muitas vezes, ele passa o dia “apagando incêndios” e, infelizmente, não consegue desempenhar as funções essenciais do seu cargo. No cotidiano escolar, ele tem relações formais e informais, atendimentos coletivos e individuais, com direção, professores, estudantes, pais, órgãos superiores.

Uma atividade desejável seria que os coordenadores pedagógicos visitassem as classes, assistissem às aulas, participassem de eventos, atendessem a projetos especiais desenvolvidos pelos professores. Assim, os professores e os estudantes poderiam ter segurança de poder contar com aquele parceiro que está próximo deles com frequência. Dessa forma, os professores poderiam apresentar ao coordenador pedagógico: os conteúdos trabalhados, o andamento das aulas, o modo como desenvolvem suas atividades e seus planejamentos; poderiam mostrar, na prática, as dificuldades vivenciadas com determinado aluno, grupo de estudantes ou com a turma. A partir daí, o coordenador pedagógico poderia dar *feedback* aos professores e estudantes sobre sua atuação em sala de aula, visando aprimorá-la e ajudando-o a cumprir suas atribuições com excelência.

Paralelamente, o coordenador pedagógico pode oferecer acompanhamento individual aos estudantes, especialmente àqueles que têm mais dificuldades ou necessidades educacionais específicas. Um compromisso muito importante do coordenador pedagógico é propor ações para os estudantes que têm mais dificuldade avançarem (atividades específicas, projetos interventivos, mudanças de sala, conversas com os pais, encaminhamento para profissionais específicos: neurologista, psiquiatra, psicólogo, fonoaudiólogo, conforme a situação).

## PROFESSORAS E PROFESSORES

Atualmente, mais do que ensinar conteúdo, o professor pode ensinar a: fazer perguntas, ter curiosidade, desenvolver capacidade de adaptação, querer continuar aprendendo.

Para desempenhar bem seu papel, o professor deve ter planejamento: anual, bimestral ou trimestral, mensal, semanal e diário das atividades

escolares. Nesse planejamento, convém que o professor adote diversas estratégias que proporcionem aos educandos: aprender, interagir, questionar, brincar, cantar, contar, conversar, perguntar, opinar, ler e ouvir histórias etc., que são fontes de aprendizagens significativas ao longo da infância e adolescência e educam.

Para aprimorar o trabalho em sala de aula, sugere-se aos professores elaborar atividades diversificadas a partir de sequências didáticas interessantes, lúdicas, criativas, inovadoras, que possam despertar o interesse dos estudantes em querer aprender e proporcionar-lhes o desenvolvimento como seres integrais.

Na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, especialmente, os educadores podem planejar momentos para os estudantes brincarem. Brincando, os educandos aprendem a se relacionar com o outro, a expressar seus sentimentos e emoções, a cooperar, a dividir tarefas e papéis, a compartilhar um mesmo espaço ou determinados objetos, a respeitar o outro, a lidar com frustrações. Aprendem a negociar, a construir resiliência, empatia, competências imprescindíveis para toda a vida.

Todos os professores, de todas as disciplinas, podem assumir como compromisso realizar leitura diária com diferentes propósitos (leitura de fruição, leitura para buscar informação, leitura para aprender sobre determinado assunto), de diferentes gêneros textuais, com diferentes estratégias (leitura individual em voz alta ou em voz baixa por cada estudante, leitura colaborativa, com cada aluno lendo parte do texto ou todos lendo juntos, contação de história pela professora, por outra pessoa convidada: algum colega da comunidade escolar, um aluno da turma ou de outra turma). A leitura proporciona o desenvolvimento cognitivo, oferece conhecimentos diversificados, estimula a criatividade, aumenta o vocabulário, incita o senso crítico. Tende a aumentar a capacidade argumentativa e a melhorar a escrita.

O professor comprometido com cada estudante, com a consciência de que cada ser humano é um indivíduo único, pode propor avaliações individuais, personalizadas, considerando-se diferentes limitações, interesses, talentos. Para isso, é necessário desenvolver estratégias de acompanhamento individual e por turma para identificar quem aprendeu, quem precisa de outras formas de avaliação, quem precisa de outras formas para compreender o que se propôs a ensinar.

Em Cobucci 2018, foram explicitados alguns comportamentos esperados dos educadores: atenção pelos estudantes, capacidade de diálogo com escuta ativa, responsabilidade, respeito, amorosidade, elogios sinceros, compromisso com o ser educador. O educador, como se sabe muito bem, não é um mero transmissor de conteúdos; em muitos momentos, pode ser um exemplo de conduta, um modelo de relacionamento com as pessoas. Ele ensina não só a conhecer, a fazer, mas também a conviver e a ser<sup>9</sup>.

## PAIS OU RESPONSÁVEIS

Para a formação de um bom aluno, a família é tão ou mais importante do que a escola. Antes de mais nada, os pais devem estar conscientes de que são os reais modelos de comportamento ético e moral dos filhos. Sendo assim, a presença e o apoio deles no dia a dia do filho incentivam não só seu aprendizado na escola, mas também seu comportamento e habilidade para lidar com problemas. Nesse sentido, é preciso estimular, motivar, valorizar, ensinar, conversar, prestigiar, discutir. Acompanhar o desenvolvimento escolar dos filhos na escola e em casa.

É necessário orientar e acompanhar o estudante a ter rotina de estudo, local e horário adequados para fazer as tarefas de casa. Oferecer um ambiente tranquilo para que possa se concentrar enquanto estiver fazendo as lições de casa. E, sempre que possível, criar oportunidades de ampliar o repertório cultural dos filhos, proporcionando visitas a parques, museus, cinemas, teatros, além de outras atividades culturais. Conversar sobre a importância de ganhar novos conhecimentos, explicando situações vivenciadas. Além disso, é importante orientar os filhos a valorizarem os professores, a escola e o conhecimento.

É imprescindível, ainda, participar das reuniões escolares, envolver-se em projetos realizados pela escola, compartilhar da vida escolar, propondo sugestões, soluções, apresentando críticas construtivas; dialogar com a comunidade escolar sobre o estudante, sobre situações cotidianas, conflitos ocorridos e falhas identificadas. Diversas pesquisas evidenciam que escolas em

---

<sup>9</sup> Fazemos referência aqui aos quatro pilares da Educação, fundamentos da educação registrados no Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors.

que há participação ativa dos pais e responsáveis tendem a propiciar melhor desempenho escolar aos estudantes e a reduzir os níveis de indisciplina e de violência. Além do mais, demonstrar interesse e acompanhar a vida escolar dos filhos podem contribuir não só para melhorar o desempenho escolar deles, mas também seu desenvolvimento pessoal e social.

## ALUNAS E ESTUDANTES

O desenvolvimento de um país, de uma sociedade, de indivíduos está condicionado à qualidade da sua educação. O comprometimento do aluno é aspecto essencial à sua aprendizagem. De acordo com Felicetti e Morosini (2010, p. 25) comprometimento com a aprendizagem é “a relevância dada ao aprender, isto é, a variedade e intensidade de meios utilizados para tal, como também o tempo disponibilizado para esse fim [...]. Envolve, ainda, a compreensão do que somos, do que fazemos, como ou por que fazemos”.

De acordo com Tardif (2002, p. 132), “nada nem ninguém pode forçar um aluno a aprender se ele mesmo não se empenhar no processo de aprendizagem”. Portanto, os estudantes devem, junto com a professora ou o professor, ser protagonistas, dedicar-se ativamente aos estudos, envolver-se nas oportunidades educativas propostas pela escola. O ideal é estudar com paixão, gostar de aprender hoje e pensar também em conquistar sonhos, para fazer parte da construção de uma sociedade mais justa. Para isso, é importante interagir de forma ética, respeitosa e colaborativa com os diversos representantes da comunidade escolar.

Os educandos podem também contribuir para o acolhimento e o desenvolvimento integral dos seus colegas. Devem respeitar os professores, os colegas e toda a comunidade escolar. Devem estar comprometidos com a escola, empenhando-se nas tarefas de casa, comunicando aos pais as informações referentes à escola (passeio, mudança nas rotinas, necessidade de os professores ou a direção conversarem com os responsáveis), cuidando de sua higiene pessoal (tomar banho, cortar as unhas, escovar os dentes etc.).

O compromisso principal dos educandos está no diálogo. Naturalmente, boa parte dos *feedbacks* surgirão deles. Além de cumprir as demais responsabilidades com a escola, se o estudante abrir o canal de comunicação, ele poderá proporcionar o diálogo. Dessa forma, será mais sadio ao próprio sistema acolher as angústias e partilhas dos estudantes antes

de lhes cobrar suas obrigações ou mesmo incentivar seus deveres. Se o estudante garantir o diálogo com os pais, com os professores e com os colegas, formar-se-á um ciclo social completo baseado na chave de leitura da educação: as relações humanas.

## MERENDEIRAS E MERENDEIROS

As merendeiras e merendeiros devem utilizar bem os recursos disponíveis e propor lanches saudáveis, nutritivos, atrativos, saborosos. Além disso, podem se comprometer por zelar pelo ambiente de realização das refeições, ao manter e ensinar os estudantes a manterem a limpeza e a organização do local. Uma merendeira de fato atuante na comunidade escolar pode propor, junto com os professores, ideias para envolver os estudantes na elaboração do cardápio da escola.

Sabe-se que, muitas vezes, o mal-estar físico é fator que gera desconforto e conseqüentemente irritação. A violência observada no ambiente pode ter origem na irritação por fator físico – fome. Situação simples de ser resolvida na escola.

## BIBLIOTECÁRIAS OU BIBLIOTECÁRIOS

A importância do profissional bibliotecário vai muito além de organizar livros. Esse profissional pode trabalhar em parceria com professores, coordenadores e estudantes. Para isso acontecer de forma eficaz, é necessário haver a participação dele não só na elaboração das propostas pedagógicas dos professores, mas seria recomendado também haver o envolvimento do bibliotecário com o corpo pedagógico e a participação nas reuniões pedagógicas, para sempre estar inteirado dos trabalhos que os professores estão desenvolvendo. Além de haver o desenvolvimento de atividades diversificadas na biblioteca, na escola e em casa, baseadas no plano docente, o que poderia contribuir significativamente para as aprendizagens.

A bibliotecária ou o bibliotecário da escola podem também contribuir diretamente para o desenvolvimento de leitores e de hábitos de leitura. É importante, para isso, criar projetos interessantes para despertar nos estudantes o gosto pela leitura; saber indicar livros, conforme o interesse dos estudantes. Se possível, desenvolver práticas de contação de histórias, seja a

simples leitura de histórias, seja a interpretação com bonecos, fantoches, dramatização, sonoplastia, figurino etc.

## PSICÓLOGAS OU PSICÓLOGOS

O psicólogo escolar pode cumprir importante missão ao desenvolver, com os participantes do trabalho escolar (pais, estudantes, diretores, professores, técnicos, pessoal administrativo), atividades visando prevenir, identificar e resolver problemas psicossociais que possam bloquear, na escola, o desenvolvimento de potencialidades, a autorrealização e o exercício da cidadania consciente<sup>10</sup>. Pode, também, proceder ao estudo do comportamento do educando em relação ao sistema educacional, assessorar a prática pedagógica e acompanhar o processo de ensino-aprendizagem, em articulação com os orientadores educacionais.

Ademais, o psicólogo com atuação na escola pode identificar dificuldades dos estudantes no sistema educacional e encaminhar aos serviços de atendimento da comunidade, aqueles que requeiram diagnóstico e tratamento de problemas psicológicos específicos, cuja natureza transcenda a possibilidade de solução na escola, buscando sempre a atuação integrada entre escola e comunidade.

## ASSISTENTE À EDUCAÇÃO/MONITORA OU MONITOR EDUCACIONAL

O assistente à educação ou monitor educacional tem como atribuições<sup>11</sup> oferecer suporte operacional, técnico-administrativo ou pedagógico às atividades de cuidado, higiene e estímulo das crianças. Na prática, em sala de aula, ele pode: colaborar com o professor nas atividades relacionadas à formação de crianças e adolescentes com deficiência; contribuir

---

<sup>10</sup> *Contribuições do Conselho Federal de Psicologia ao Ministério do Trabalho para integrar o catálogo brasileiro de ocupações.*

Disponível em [https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/atr\\_prof\\_psicologo.pdf](https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/atr_prof_psicologo.pdf). Consulta em 17 jan. 2019.

<sup>11</sup> A Portaria Conjunta da Secretaria de Estado de Planejamento, Orçamento e Gestão do Distrito Federal e da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, n° 28, de 16 de setembro de 2016, art. 3º, estabelece as atribuições do cargo monitor de gestão educacional da carreira assistência à educação no Distrito Federal.

para o desenvolvimento de atividades e projetos pedagógicos, oficinas de artes, trabalhos manuais e atividades físicas, promovendo o processo de ensino-aprendizagem; estimular autoconhecimento, coordenação motora, relações humanas e sociais entre os estudantes e professores; exercer atividades de assistência na coordenação pedagógica de estudantes com deficiência, inclusive assistindo-os em suas necessidades básicas de higiene, alimentação e locomoção; participar da avaliação do rendimento escolar; atender às dificuldades de aprendizagem do aluno, auxiliando-os nas tarefas escolares; acompanhar visitas externas, excursões e exposições de trabalhos, apresentações artísticas e outras atividades realizadas pelos estudantes fora do ambiente escolar; além de realizar outras tarefas correlatas que lhe forem designadas.

O monitor não é uma regalia, é uma necessidade. Além de oferecer suporte a um estudante com deficiência (o que já é garantido por Lei nas escolas públicas do Distrito Federal e em alguns estados e municípios do Brasil), seria interessante o professor poder contar, em cada sala de aula, com a presença de um monitor (ou mais de um, conforme a idade das crianças e a quantidade de estudantes por turma) para que o professor pudesse desenvolver seu trabalho com mais tranquilidade e conseguir obter melhores resultados no acompanhamento individual dos estudantes.

## OUTROS PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Reconhecemos que há outros importantes profissionais envolvidos na rotina da escola: secretário escolar; apoio administrativo; zelador/guarda escolar; pessoal da limpeza; agentes de gestão educacional/vigilância/portaria; etc. e outros participantes envolvidos na educação escolar: associação de pais e mestres; conselho escolar; conselho tutelar etc. No entanto, por questão de limite de páginas, neste capítulo não será possível descrever as importâncias mais significativas de cada um. Mas gostaríamos de destacar que os reconhecemos como também imprescindíveis para a construção de um ambiente escolar mais saudável, organizado, de paz, harmonia, diálogo, respeito mútuo.

## "DESENVOLVIMENTO DE TODOS OS HOMENS E DO HOMEM TODO"

Há atitudes essenciais para todos os indivíduos da comunidade escolar (direção, professores, estudantes, pais, merendeiras, profissionais da limpeza, guarda, vigia, porteiro, orientadores educacionais, coordenadores, psicólogos, etc.) que podem fazer a diferença: acreditar na importância do seu trabalho; buscar formação continuada frequente; desenvolver escuta sensível; tratar todos com respeito, carinho, amorosidade; comprometer-se com as atividades desempenhadas na escola; buscar fazer o seu melhor nas mínimas ações.

Ajuda também na criação de um clima mais fraterno e tranquilo se, frequentemente, houver compartilhamento de estratégias e soluções encontradas para lidar da melhor forma possível com determinada questão, como a administração de conflitos; o aprimoramento da capacidade de comunicação; a superação de situações adversas; o desenvolvimento de criatividade, empatia, iniciativa, capacidade de observação, senso crítico.

Ainda, os gestores, professores, estudantes e toda a comunidade escolar poderiam pensar em projetos a serem desenvolvidos sobre: educação para o trânsito; respeito às pessoas, ao planeta, ao meio ambiente, aos animais, à cidade, ao bairro, à escola, à sala de aula; além da valorização e do respeito ao outro, à mulher, às pessoas com deficiência, às diferenças étnico-raciais, aos estrangeiros; também poderiam ser propostos projetos sobre alimentação saudável, combate ao uso de drogas e bebidas alcoólicas, combate ao *bullying* e à violência doméstica. Projetos esses que ajudarão na formação do indivíduo para a vida.

Todos devem oferecer continuamente e verdadeiramente seus dons, seus talentos pessoais para a construção do bem comum, executando suas atividades e trabalhos em favor da sociedade. Para educar na plenitude devemos ter como meta o "desenvolvimento de todos os homens e do homem todo" (*Populorum Progressio*, 1967). Dessa forma, toda a nossa missão faz memória a esses dois aspectos.

Por um lado, o cuidado com todos os envolvidos. Nenhuma pessoa pode ser deixada de lado nos processos e mudanças propostas. A atenção para as necessidades pessoais atinge ambos os lados. O dos educadores e o dos educandos. Ao exercer de modo comprometido suas funções, cada membro

não somente contribui para as mudanças no outro, como também desenvolve a si mesmo.

Por outro lado, o cuidado com todas as dimensões que compõem o homem como tal. Sua identidade, sua história, seus sentimentos e desejos não podem perder sua importância diante das obrigações de exercer as funções do dia a dia. Acima da responsabilidade de manter funcionando a gestão, está o cuidado pessoal e humano.

## REFERÊNCIAS

ANDALÓ, Carmem Silvia de Arruda. *O papel do psicólogo escolar*. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98931984000100009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931984000100009)>. Acesso em: 13 jan. 2019.

COBUCCI, Paula. "Muito além da alfabetização". In: *Novos Olhares sobre Alfabetização e Letramento, a partir de pesquisas em experiências bem-sucedidas*, Editora CRV, 2018.

COMISSÃO TEOLÓGICA INTERNACIONAL. *Comunhão e serviço: a pessoa humana criada à imagem de Deus*, 2004. Disponível em: <[http://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/cfaith/cti\\_documents/rc\\_con\\_cfaith\\_doc\\_20040723\\_communion-stewardship\\_po.html](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/cti_documents/rc_con_cfaith_doc_20040723_communion-stewardship_po.html)>. Acesso em: 18 jan. 2019.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Contribuições do Conselho Federal de Psicologia ao Ministério do Trabalho para integrar o catálogo brasileiro de ocupações*. Disponível em [https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/atr\\_prof\\_psicologo.pdf](https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/atr_prof_psicologo.pdf). Consulta em 17 jan. 2019.

DELORS, J. et al. *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

DIAS, Ana Cristina Garcia et. al. *Psicologia Escolar e possibilidades na atuação do psicólogo: Algumas reflexões*. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n1/v18n1a11.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2019.

- DISTRITO FEDERAL. *Portaria Conjunta da Secretaria de Estado de Planejamento, Orçamento e Gestão do Distrito Federal e da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, nº 28, de 16 de setembro de 2016, estabelece as atribuições do cargo monitor de gestão educacional da carreira assistência à educação.*
- DISTRITO FEDERAL. *Portaria nº 15, de 11 de fevereiro de 2015 e publicada no Diário Oficial do DF, em 13 de maio de 2015, institui o Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.*
- DISTRITO FEDERAL. *Relatório de Gestão 2017.* Disponível em <<http://www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/01/RELAT%C3%93RIO-DE-GEST%C3%83O-2017.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2019.
- DISTRITO FEDERAL. *Lei Complementar n. 840, de 23 de dezembro de 2011, trata sobre o Regime Jurídico dos Servidores Públicos Cívicos do Distrito Federal.*
- FELICETTI, Vera Lúcia e MOROSINI, Marília Costa. *Do compromisso ao comprometimento: o estudante e a aprendizagem.* Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. especial 2, p. 23-44, 2010. Editora UFPR.
- FROMM, E. *A arte de amar.* Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1964.
- LADARIA, Luis. *Introdução a Antropologia Teológica.* São Paulo: Loyola, 2007.
- MARITAIN, Jacques. *Una Educación Integral para Humanismo Integral.* Disponível em: <[http://www.jacquesmaritain.com/pdf/10\\_edu/04\\_ed\\_eduhi.pdf](http://www.jacquesmaritain.com/pdf/10_edu/04_ed_eduhi.pdf)>. Acesso em: 18 jan. 2019.
- MARITAIN, Jacques. *Rumos da educação*, 5.ed., Rio de Janeiro: Agir, 1968.
- MASLOW, Abraham H. *A Theory of Human Motivation*, Psychological Review, 50(4), 370-396, 1943.

MOUNIER, Emmanuel. *O personalismo*. São Paulo: Centauro Editora, 2004.

PAULO VI, Papa. *Populorum Progressio*. 1967. Disponível em: <[http://w2.vatican.va/content/paulvi/pt/encyclicals/documents/hf\\_pvi\\_enc\\_26031967\\_populorum.html](http://w2.vatican.va/content/paulvi/pt/encyclicals/documents/hf_pvi_enc_26031967_populorum.html)>. Acesso em: 21 de jan. 2019.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

WOJTYLA, Karol. *Persona y Acción*. España: Ediciones Palabras, 2011.

# A TECNOLOGIA NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Jhuliano Alessander Dias Martins

Hugo Junio Ferreira de Sousa

## INTRODUÇÃO

O capítulo em questão é resultado de um processo de pesquisa para o trabalho de conclusão de curso de graduação. Assim sendo, este estudo aborda o uso da tecnologia na prática docente no processo de ensino e aprendizagem do aluno. Nesse contexto, a tecnologia vem sendo inserida no cotidiano do aluno, até mesmo como entretenimento, na qual por meio de desenhos e filmes permite aos alunos entrarem num mundo de fantasia, favorecendo assim na construção do conhecimento do aluno. Dessa forma, a maneira como a tecnologia é inserida no cotidiano do aluno poderá contribuir para a sua formação.

Neste aspecto, Kenski (2009, p. 121) nos diz que,

não são as tecnologias que vão revolucionar o ensino e, por extensão, a educação de forma geral, mas a maneira como essa tecnologia é utilizada para a mediação entre professores, alunos e a informação. Essa maneira pode ser revolucionária, ou não. Os processos de interação e comunicação no ensino sempre dependeram muito mais das pessoas envolvidas no processo do que das tecnologias utilizadas, seja o livro, giz, ou computador e as redes.

Para esta autora, está na forma como os recursos tecnológicos são utilizados pelo professor, que contribuirá ou não no ensino e aprendizagem

do aluno dentro da escola. Assim, o professor como tem um papel fundamental em promover a interação entre alunos e as TIC<sup>1</sup>.

Com o uso da tecnologia na educação, tende a descobrir a melhor maneira em que ela poderá ser empregada no ensino e aprendizagem do aluno, com intuito de melhorias significativas para o discente, assim atribuindo na dinâmica das aulas à introdução da tecnologia na educação.

Objetiva-se neste estudo, analisar o uso da tecnologia como ferramenta didática que auxilie no ensino e aprendizagem do aluno em sala de aula. Para ampliação deste estudo, buscamos conhecimentos teóricos com autores sobre as tecnologias na educação, verificando e analisando os principais meios tecnológicos no ensino e aprendizagem do aluno.

Como problemática buscou-se, verificar o uso da tecnologia na prática de cinco professores da rede pública estadual de ensino da cidade de Arraias - TO, no que desrespeita ao ensino e aprendizagem do aluno. E diante das tecnologias, analisar sobre as novas perspectivas que possibilitem um novo relacionamento entre os alunos e as tecnologias, sendo o professor o mediador desse processo em sala de aula o professor ensina e constrói um conhecimento juntamente com os educandos. Diante das inovações tecnológicas o professor deve adequar-se a este uso e assim colocar em prática com os alunos em sala de aula.

O professor pode motivar o despertar no educando a vontade de aprender usando a tecnologia, a comunicação e a interação. As tecnologias hoje usadas nas escolas devem ser abordadas acerca dos fins educativos, a partir disso melhorando a sua práxis, ou seja, teoria e prática, e dessa forma conduzir aos alunos.

Nesse sentido, Valente (1993 p. 28) explica que:

o uso do computador torna evidente o processo de aprender de cada indivíduo, o que possibilita refletir sobre o mesmo a fim de compreendê-lo e depurá-lo. Dessa forma, pode se pensar em uma transformação no processo ensino aprendizagem passando a colocar "ênfase" na aprendizagem, ao invés de colocar no ensino; na construção do conhecimento e não na instrução.

---

<sup>1</sup> Tecnologia da informação e comunicação.

O autor nos mostra que o computador vem se tornando um dos meios mais importantes de aprendizagem para alguns indivíduos. No campo educacional devemos enfatizar com mais evidência a aprendizagem do educando do que o ensino, ou seja, a construção de uma nova linha de conhecimento.

A relevância da escolha do tema se deu a partir do momento da verificação do aumento do uso das tecnologias em sala de aula, ou seja, com o avanço do computador, tablete, celular, entre outros dentro da sala de aula à preocupação de como o professor irá conduzir esses educandos.

Segundo Brito e Purificação (2008, p. 23) “estamos em um mundo em que as tecnologias interferem no cotidiano, sendo relevante, assim, que a educação também envolva a democratização do acesso ao conhecimento, à produção e à interpretação das tecnologias”. Nesse sentido, a tecnologia hoje em dia caminha conosco a todo o momento, pois quase não conseguimos realizar nossas atividades sem o uso do celular ou um computador.

Este trabalho está organizado da seguinte maneira. Organizamos um diálogo com teóricos que abordam sobre as TIC e o processo de ensino e aprendizagem do aluno no espaço escolar. Em seguida, apresentamos o desenvolvimento metodológico que utilizamos neste estudo, como a natureza da pesquisa, os participantes, e os instrumentos utilizados para obtenção da coleta de dados. Em seguida apresentamos e discutimos os resultados da pesquisa, e por fim expomos algumas considerações deste trabalho monográfico.

## TECNOLOGIAS EM EDUCAÇÃO

De acordo com Freire (1987, p. 68), “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Nessa compreensão, vivemos em um processo educativo vigente a todo instante e dessa maneira, acompanhamos as mudanças e transformações tecnológicas do mundo a nossa volta, isso nos permite, por exemplo, compartilhar conhecimentos entre nós por meio das tecnologias.

Ao longo do tempo foram sendo desenvolvidas diversas técnicas que facilitaria a era da comunicação tecnológica, tornando-se importante para a sociedade. Se tratando de desenvolvimento e comunicação, surgiu-se o computador, em que seu principal papel quando desenvolvido era fazer

cálculos, no decorrer do tempo passou por inúmeras transformações inovadoras.

Nesse sentido, de acordo com os estudos de Diana (2019), a palavra “computador” vem do verbo “computar” que, por sua vez, significa “calcular”. Sendo assim, podemos pensar que a criação de computadores começa na idade antiga, já que a relação de contar já intrigava os homens. Diante dessa colocação é possível observar que, a criação do computador tinha como atividade principal efetuar cálculos, dessa forma cada vez mais foi incluindo recursos e se tornando uma ferramenta poderosa nesse campo de atuação, que por fim passou por diversas transformações e com isso foi aperfeiçoando ao longo do tempo e hoje os computadores estão presentes em nossa vida de uma forma nunca vista.

Junto à evolução do computador, temos a internet que foi expandida em uma enorme rapidez pelo mundo, ela transformou a vida e o cotidiano do indivíduo, a qual é inserida nesse mundo das novas tecnologias, tanto em seu meio de comunicação como também em todos os campos da sociedade.

Ainda conforme estudo de Diana (2019), foi a partir da década de 90 que ficou conhecida como o "boom da internet", sendo popularizada pelo mundo, e assim com o surgimento de novos browsers ou navegadores, como por exemplo, a Internet Explorer, Netscape, Mozilla Firefox, Google Chrome, Opera, Lynx. A partir disso, houve o aumento de usuários, navegadores da internet, ocorrendo uma grande proliferação de sites, chats, redes sociais como o Orkut, o Facebook, o Msn, e o Twitter, entre outros , tornando a internet a rede ou teia global de computadores conectados.

Dessa forma essas novas tecnologias nos permite uma extensão das nossas atividades cognitivas humanas, em que ativa o pensar, o criar e o memorizar. Entende-se que essas tecnologias se faz um elo com o homem e que ao mesmo tempo haja uma interação entre ambos, trazendo significados a visão de mundo de seus usuários, isto é, as tecnologias nos possibilitaram uma série de funções relacionadas à comunicação e por meio dessa prática facilitando o desenvolvimento da vida humana sem que tenhamos a necessidade de sair de casa.

Há algumas facilidades que as tecnologias possibilitaram a vida humana, e se levarmos em consideração com a realidade, temos diversos

dispositivos tecnológicos facilitadores que está ao nosso alcance para o processo de ensino e aprendizagem na formação do aluno.

Nesse sentido, tratando-se do documento da Associação Brasileira de Educação à Distância – ABED:

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) são uma realidade em todos os campos de atuação profissional e estão presentes no cotidiano das pessoas de várias classes sociais, assim como, de variadas faixas etárias e formação acadêmica. (ABED, Curitiba-PR, abril, 2012)

Dessa forma é possível que a tecnologia proporcione um avanço ao ensino, a possibilidade de estar diante de um conteúdo com mais facilidade, tendo o acesso ao mesmo tempo, a qualquer momento e em qualquer lugar, estando com os dispositivos disponíveis, diante disso trazendo um desenvolvimento significativo ao campo educacional, melhorando a qualidade e desempenho dos alunos.

O uso das tecnologias na educação com as tendências imposta a essa área é importante analisar a maneira que esse recurso será utilizado em sala de aula. Faz-se necessário que o mediador desse processo envolvendo as TIC, possa pesquisar e experimentar e assim descobrir a melhor maneira de empregar o uso dessas ferramentas efetivamente ao aprendizado dos educandos, se necessário, realizar algumas mudanças na dinâmica das aulas.

É também necessário se atentar quanto à inserção da tecnologia na formação do aluno, quanto à familiaridade com que os recursos digitais serão empregados, ou seja, não apenas para o entretenimento dos alunos, mas também para a sua formação educacional, de modo a entender as demandas dos alunos para que possam aproveitar os benefícios das tecnologias que a qual tem acesso, conforme a realidade de cada um. Assim, é necessário verificarmos quais os tipos de aparelhos tecnológicos que os alunos mais utilizam fora do contexto escolar, quais aplicativos são usados por eles tanto para entretenimento quanto para atividades escolares, o que eles gostariam de aprender e dominar quando se trata do uso das tecnologias etc.

Diante disso, pode ser possível identificar quais ferramentas e recursos tecnológicos terão mais utilidade e aceitação dos alunos em sala de aula. As ferramentas digitais disponibilizam uma lista extensa de funções e facilidades gerando oportunidades a sociedade com o acesso à internet, como por

exemplo, a qualificação e interação aos cursos não presenciais, acesso materiais pedagógicos e as mídias digitais, além de plataformas de aprendizagem virtual para discussões de assuntos pertinentes ao desenvolvimento da sociedade, ou seja, papel importante na comunicação coletiva.

Observa-se o avanço tecnológico como também a forma na qual se faz presente nos campos da vida de cada indivíduo. Na educação, essas tecnologias em sala de aula permitem aos alunos uma habilitação em possibilitar e condicionar o pensamento, o agir, o sentir e evoluções cognitivas em relação às pessoas.

Quando falamos em comunicação e informação percebem-se inúmeras variedades de informação proporcionadas como imagens, sons, movimentos e representações, dados e sistemas, assim esses avanços tecnológicos estão sendo usados em vários campos do conhecimento, dessa forma sendo eficaz no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Gomes et. al. (2013, p. 3):

A sociedade contemporânea está diante de um fenômeno tecnológico e informatizado que potencializa o uso e a interação de recursos midiáticos que de forma direta ou indireta consegue causar alterações no meio social produzindo efeitos tanto em âmbito local quanto global. A internet como ferramenta midiática oferece aos indivíduos recursos poderosos de atuação social, e o professor pode ser o elo mediador para orientar e estimular a participação dos alunos dentro desse universo midiático que já está legitimado.

Assim, os benefícios das TICs nos auxiliam no processo de ensino e aprendizagem. Quando as aulas são diferentes e interessantes, desperta nos discentes uma vontade maior de participar e assim descobrir novas formas para obter conhecimento com as novas práticas de adquirir conteúdo. Nessa concepção a sala de aula está aliada a tecnologia com os usos dos recursos midiáticos, a utilização dos mesmos deixando as aulas mais atrativas, interativas e otimizando o processo de aprendizagem.

## O USO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS EM SALA DE AULA

Nos dias de hoje, as tecnologias ainda estão sendo pouco utilizadas em sala de aula por alguns educadores, em contraponto, essas tecnologias estão sendo cada vez mais usadas em casa e em meios não escolares, ou seja, a TICs vem sendo utilizada na sociedade como um todo.

A utilização das tecnologias dentro de sala de aula permite que os alunos fiquem mais atentos ao que os professores estão falando, aos conteúdos ministrados. Assim, as novas tecnologias podem ser facilitadoras dentro da sala de aula, juntamente com o professor, o quadro negro, os livros didáticos, vídeo aula, atividades lúdicas, entre outros.

Moran, Masseto e Behrens (2000, p. 36) destacam que:

A educação escolar precisa compreender e incorporar mais as novas linguagens, desvendar os seus códigos, dominar as possibilidades de expressão e as possíveis manipulações. E é importante educar para usos democráticos, mais progressistas e participativos das tecnologias, que facilitam a evolução dos indivíduos.

Nesse contexto, o professor deve incorporar as TICs na sua prática docente como auxílio no ensino e aprendizagem do aluno, como computador, data show, aparelhos de vídeos e áudios, entre outros recursos tecnológicos.

Ainda conforme Moran, Masseto e Behrens (2003, p. 153);

A forma como organizamos em grupo, em salas, em outros espaços: isso também é tecnologia. O giz que escreve na lousa é tecnologia de comunicação, e uma boa organização de escrita facilita – muito – a aprendizagem. A forma de falar, gesticular, de falar com os outros: isso também é tecnologia. O livro, a revista, o jornal, o gravador, o retroprojetor, a televisão, o vídeo são tecnologias importantes e muito mal utilizadas em geral.

Diante da colocação dos autores acima, fica perceptível que a tecnologia não é só o uso de computadores, celulares, tablets, mas sim tudo que envolve o ensino e aprendizagem do aluno, ou seja, livro, giz, lousa, revistas, entrevistas, entre outros, todos esses recursos fazem parte de uma evolução tecnológica.

Garção e Andrade (2009) esclarecem que “as novas tecnologias não vieram para substituir o professor e sim para auxiliá-lo na sua importante missão de educar produzindo conhecimentos que sejam capazes de libertar em vez de alienar”. Desse modo, o autor enfatiza a importância do uso das TICs pelo professor, como auxiliar no processo de ensino e aprendizagem do discente.

Todo educador dentro de sua sala de aula deve ir em busca de novos meios de ensino e aprendizagem para seus educandos, fazer atividades expositivas, visitas a centros históricos, ir em buscas de histórias da sua cidade, e nesse aspecto, deve-se utilizar dos meios tecnológicos para realização dessas atividades.

Chiofi e Oliveira (2014) discorrem em seu trabalho sobre o uso das tecnologias educacionais como ferramenta didática no processo de ensino e aprendizagem, a importância de relacionar a tecnologia aos contextos atuais da contemporaneidade, assim:

O uso das novas tecnologias educacionais como ferramenta didática no processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, é importante considerar que a tecnologia faz parte do contexto atual contemporâneo e deve ser ressignificado no trabalho pedagógico escolar uma vez que é além de uma ferramenta técnica, é uma possibilidade didática de trabalho em sala de aula. (CHIOFI; OLIVEIRA, 2014, p. 1)

Dessa maneira, para os autores é evidente que a relação entre tecnologia e os contextos da atualidade influenciam em um trabalho didático e pedagógico em um ambiente de ensino, isso proporciona a efetividade no que desrespeita ao ensino e aprendizagem dos alunos.

## A TECNOLOGIA E A DIDÁTICA DOCENTE

Ao destacarmos a didática e tecnologia, vimos à relação entre habilidades e competências de um profissional, atualmente o professor que tenha em sua prática uma boa didática consegue ter a atenção dos alunos e assim obter um grande benefício em sala de aula, contribuindo na abordagem dos conteúdos e usando as novas ferramentas tecnológicas como auxílio no ensino e aprendizagem do aluno.

Para obter uma boa relação entre tecnologia e a didática docente é necessário reflexões e análises do processo de ensino e aprendizagem, buscando a melhor maneira de auxiliar o aluno nessas práticas e técnicas no uso da tecnologia para o seu aprendizado.

Com implementação da informática na educação como auxílio no processo de desenvolvimento e construção do conhecimento, nos faz repensar em mudanças na escola quanto na prática dos professores, é interessante que estejam preparados para manusearem os equipamentos tecnológicos como ferramentas de trabalho, o computador, a multimídia, entre outros, faz-se necessário os laboratórios de computadores nas escolas que atendam essa necessidade e que estejam a disposição dos professores e alunos para utilização, atendendo as necessidades pedagógicas.

Cursos de capacitação são importantes para preparar os professores nessa nova abordagem da informática na educação, uma forma de facilitar a pratica docente, possibilitando a eles desenvolver em uma metodologia que desenvolva a interação dos alunos a esses recursos tecnológicos, que por sua vez são indispensáveis para o ensino, os alunos adquirem conhecimento mais rápido com o uso desses recursos e o professor também em sua didática usa a internet e o computador como uma ferramenta poderosa para dinamizar suas aulas, favorecendo uma evolução nos paradigmas que faz relação ao aprendizado.

Moran (2007, p. 2) salienta que:

É preciso evoluir para se progredir, e a aplicação da informática desenvolve os assuntos com metodologia alternativa, o que muitas vezes auxilia o processo de aprendizagem. O papel então dos professores não é apenas o de transmitir informações, é o de facilitador, mediador da construção do conhecimento. Então, o computador passa a ser o 'aliado' do professor na aprendizagem, propiciando transformações no ambiente de aprender e questionando as formas de ensinar.

É relevante que o professor acompanhe as mudanças tecnológicas, buscando formação continuada que favoreça a sua metodologia e didática com sua proposta de aprendizagem a ponto de criar, inovar, traçar objetivos em sua prática de ensino com a contribuição das tecnologias e ampliar sua capacidade de transformação no ensino e aprendizagem.

## METODOLOGIA UTILIZADA

Este estudo iniciou-se no primeiro semestre de 2019 por meio de um levantamento bibliográfico, seguiu por uma abordagem qualitativa, com realização de um estudo de caso no segundo semestre de 2019. Assim, neste capítulo organizamos por natureza da pesquisa, participantes e procedimentos utilizados para a coleta dos dados, obtendo assim os resultados desta pesquisa. Buscou-se fazer um mapeamento pelas escolas públicas estaduais em Arraias - TO, para realização de análise sobre o uso das TICs no ensino e aprendizagem dos alunos.

A pesquisa se caracteriza por uma abordagem qualitativa, conforme estudos de Goldenberg, onde esclarece que:

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. (GOLDENBERG, 1997, p. 34)

Dessa forma, a pesquisa qualitativa não tem uma preocupação com números, mas sim com qualidade dos fatos um aprofundamento mais amplo que é quando o assunto é pouco discutido, então o pesquisador explora o assunto.

Conforme os estudos de Terence e Escrivão Filho (2006, p. 2):

Na abordagem qualitativa, o pesquisador procura aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda – ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente e contexto social – interpretando-os segundo a perspectiva dos participantes da situação enfocada, sem se preocupar com representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito.

Assim, os autores trazem um esclarecimento sobre a utilização da abordagem qualitativa em um determinado estudo, em que se busca a compreensão das ações dos indivíduos, dos grupos e organizações sociais, isso sem preocupar-se com quantidades e estatísticas.

Sobre a pesquisa bibliográfica Fonseca (2002, p. 32) explica que:

É feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica traz uma leitura ao pesquisador sobre aquilo que ele irá estudar, pois para os autores acima, toda pesquisa inicia-se com um estudo bibliográfico, isso justifica toda a construção teórica de um trabalho científico.

Para melhor familiarização com o problema em questão, foi realizado um estudo de caso, em que para Gil (2007) os exemplos mais característicos desse tipo de pesquisa com estudo de caso, são sobre investigações, ideologias ou aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema.

Para a realização desta pesquisa, foi possível contar com a participação de cinco professores, sendo um de cada uma das cinco escolas da rede estadual de ensino, localizadas no perímetro urbano do município de Arraias, região sudeste do Tocantins.

Foi apresentado aos participantes o termo de esclarecimento livre, aceitando a colaborar com a pesquisa e ciência de que as informações pessoais da pesquisa serão preservadas e serão utilizadas apenas para produção de conhecimento, excluindo a possibilidade de fins comerciais (apêndice I). A fim de preservar a identidade dos colaboradores, os identificaremos por uma sequência de letras e números, são eles: Prof. 1, Prof. 2, Prof. 3, Prof. 4, e Prof. 5.

O método utilizado será um estudo de caso partindo da realidade das escolas para o uso das TICs no ensino e aprendizagem do aluno. Seguiu por meio de aplicação de questionário semiestruturado num total de sete perguntas abertas, esta ferramenta permite um conhecimento específico da

área na qual está focado o problema de pesquisa. Sendo assim, constituiu-se em uma pesquisa qualitativa em escolas públicas da cidade de Arraias-Tocantins, com professores do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Nesse sentido Yin (2001, p. 7) afirma que:

O fator predominante para a escolha da estratégia de estudo de caso em contraposição ao uso de experimentos, levantamentos de dados, pesquisa histórica, etc, é a consideração da forma de questão da pesquisa, do controle exigido sobre eventos comportamentais e do foco sobre acontecimentos contemporâneos ou não.

Assim, por meio do questionário aplicado, o pesquisador segue em seu foco no propósito do levantamento de dados. Manter o foco sobre o assunto pesquisado permite o pesquisador além de familiaridade com a problemática, um melhor aproveitamento na apresentação e análise dos resultados obtidos.

Demo (1996, p. 34) esclarece que, por meio de um “questionamento sistemático crítico e criativo, mais a intervenção competente na realidade ou o diálogo crítico permanente com a realidade em sentido teórico e prático”. Assim, insere a pesquisa como atividade cotidiana, que busca compreender um determinado problema.

## A TECNOLOGIA NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS EM ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE ARRAIAS - TO

Este estudo aborda o uso da tecnologia na prática docente para o ensino e aprendizagem do aluno, que busca analisar o uso da tecnologia como ferramenta didática que auxilie nesse processo de formação do aluno. Dessa maneira, neste capítulo abordaremos os resultados obtidos através da coleta de dados que se deu a partir da aplicação de um questionário que apresentava 7 (sete) perguntas, voltadas a tecnologia no processo de ensino e aprendizagem do aluno, como se dar essa inclusão e como o professor se adequa com esse avanço tecnológico.

Sobre como se dá a inclusão das TICs no processo de ensino e aprendizagem e aceitação dos alunos, entende-se que a inclusão das TIC'S nesse processo de ensino e aprendizagem do aluno apresentam suas especificidades, é considerado um aliado para obtenção de conhecimentos dos

educandos e uma ferramenta a mais na prática e metodologia do professor, sua inclusão é de forma natural e aceita de forma satisfatória. No entanto, em relato do Professor 1, os LABIN'S estão atualmente com equipamentos ultrapassados e em quantidade insuficiente e não possui manutenção técnica adequada, dessa forma perde-se a excelência da inserção das TIC'S no campo educacional dos alunos.

Conforme estudos de Kenski (2009, p. 18); “nas atividades cotidianas lidamos com vários tipos de tecnologias. Às maneiras, aos jeitos ou às habilidades especiais de lidar com cada tipo de tecnologia, para executar ou fazer algo, nós chamamos de técnicas.” Nesse sentido, as TICs em sala de aula proporcionam ao aluno diversas maneiras de utilização das tecnologias, assim o aluno desenvolve suas “técnicas e habilidades” na utilização da tecnologia em seu aprendizado.

Sobre os recursos tecnológicos mais utilizados em sala de aula e quais são as vantagens desses recursos no aperfeiçoamento na construção do conhecimento do aluno, salienta-se que, em relação à práxis dos educadores envolvendo os recursos tecnológicos mais utilizados em sala de aula e suas vantagens satisfatórias, é perceptível que esses recursos possibilitam uma melhor abordagem dos conteúdos em sala no processo de ensino e aprendizagem, e como foi citado pelo Professor 1, esses recursos rompem com a “mesmice” das aulas tradicionais.

Dessa maneira, Kenski (2009, p. 76), ao tratar do uso das tecnologias de informação e comunicação, destaca que, “cada tecnologia é mais apropriada para um determinado tipo de aprendizagem e desaconselhável para outros. A escolha de uso de um vídeo, um CD-rom ou *Internet* encaminha o aluno para o alcance de objetivos diferenciados.” Diante disso, há uma diversidade de recursos tecnológicos que podem ser utilizados em sala de aula, como aparelhos de vídeos, sons, televisores e computadores.

Quanto a metodologia recomendável para o uso das tecnologias em sala de aula, destaca-se que o professor como mediador desse processo em que envolve as TICs, deve pesquisar e experimentar proposições pedagógicas desses recursos na educação, dessa maneira saberá como aplicá-las e relacionar a sua metodologia de forma eficaz. Portanto, faz-se necessário à capacitação do educador para melhor familiarizar-se com as TICs e compartilhar aos alunos uma metodologia de fato eficaz e envolvente.

Nesse sentido, para Kenski (2009, p. 49): “a diferença didática não está no uso ou não uso das novas tecnologias, mas na compreensão das suas possibilidades. Mais ainda, na compreensão da lógica que permeia a movimentação entre os saberes no atual estágio da sociedade tecnológica.”. De acordo com o que foi apresentado pelos professores e indo de encontro com Kenski, o uso da tecnologia em sala de aula está na compreensão das suas possibilidades, ou seja, na compreensão da lógica e nos saberes para utilização desse recurso em prol do desenvolvimento educacional.

Em relação aos impactos causados pelo avanço das inovações tecnológicas, entende-se que contribuem de maneira significativa, a qual favorece a interação entre alunos, construindo conhecimentos coletivamente na disponibilidade de conteúdos e troca de experiências, pois aprimora e evolui o conhecimento de forma inovadora.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, (BRASIL, 1997),

[n]ão basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. (p. 34)

Usar as TICs em sala de aula como recurso para o ensino e aprendizado do aluno demanda a preparação do professor para lidar com essas tecnologias, que vai desde a preparação do plano de ensino, ao desenvolvimento das atividades propostas em sala de aula.

Quando se trata de recursos tecnológicos é interessante observar a maneira como o professor o conduz, com o intuito de despertar motivação entre os educandos em adquirir conhecimentos. O professor aprimora sua prática para garantir maior participação dos alunos e que os objetivos traçados sejam alcançados de maneira atrativa e proveitosa, portanto a aplicação dessa ferramenta produz o desenvolvimento educacional com aulas dinâmicas e produtivas.

Conforme Tarouco (2003), a tecnologia educacional e de comunicação atualmente permite criar material didático usando multimídia com interatividade que tornam mais efetivo os ambientes de ensino e aprendizagem, apoiado nas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TICs. Nesse aspecto, o professor deve atentar-se as novas linguagens tecnológicas e sua didática em sala de aula na perspectiva da dinamicidade e produtividade dos conteúdos trabalhados.

Quanto as dificuldades encontradas no âmbito da prática pedagógica destacam-se **que** em sala de aula o professor e aluno compartilham juntos os conhecimentos e diante das novas tecnologias o professor deve se adequar a estes recursos, e nesse processo ele depara com dificuldades no âmbito da sua prática pedagógica. Dificuldades essas que, são a insuficiência em quantidade dos recursos tecnológicos, a aquisição e manutenção dos equipamentos, como também os mobiliários necessários, estruturas não adequadas, capacitação em relação ao manuseio desses recursos, e domínio diante dos alunos para que utilização das tecnologias não saia da proposta aplicada.

Nesse entendimento, para Borba e Penteadó (2007, p. 17),

o acesso à informática na educação deve ser visto não apenas como um direito, mas como parte de um projeto coletivo que prevê a democratização de acessos às tecnologias desenvolvidas por essa mesma sociedade. É dessas duas formas que a informática na educação deve ser justificada: alfabetização tecnológica e direito ao acesso.

Diante as dificuldades no uso das TICs na prática pedagógica, fazem-se necessárias capacitações e/ou formação continuada para utilização das tecnologias como auxílio no processo de ensino e de aprendizagem do educando, assim, compreende-se uso da tecnologia na educação.

Sobre a disponibilização dos recursos tecnológicos nas instituições destaca-se nas respostas dos professores entrevistados que é possível perceber quais benefícios que as TICs trazem a favor do aluno, visto que o avanço tecnológico tem atingido e melhorado o ramo educacional, entretanto, esses recursos encontram-se disponíveis nas escolas em que foi realizado esse estudo, por meio da aplicação do questionário, porém encontram-se defasados, o que impossibilita resultados satisfatórios em seu uso, principalmente no que desrespeita ao ensino e aprendizagem do aluno.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016, p. 54):

[a]s experiências das crianças em seu contexto familiar, social e cultural, suas memórias, seu pertencimento a um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação são fontes que estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas.

Conforme o BNCC, a criança em seu contexto familiar, social e cultural já tem contato com as TICs, assim na educação as tecnologias são mais um recurso que pode ser utilizado no espaço escolar para a compreensão do aluno ao conteúdo apresentado pelo professor, além de estimular a curiosidade do aluno diante os aparelhos tecnológicos e suas especificidades.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Este estudo aborda o uso da tecnologia na prática docente para o ensino e aprendizagem do aluno. Nesse sentido, esse estudo teve como objetivo, analisar o uso da tecnologia como ferramenta didática que auxilie no ensino e aprendizagem do aluno em sala de aula. Para realização deste estudo buscou-se por meio de um estudo bibliográfico melhor entendimento sobre a tecnologia e educação, em especial na prática docente para o ensino e aprendizagem do aluno.

Por meio deste estudo foi possível compreender que os avanços tecnológicos têm atingido e melhorado o campo educacional, também foi possível perceber que a tecnologia proporciona ao ensino diferenciado rompendo com aquele modelo tradicional de aulas, favorecendo a construção de conhecimento de uma forma mais proveitosa e atrativa.

Como problemática buscou-se, verificar o uso da tecnologia na prática de cinco professores da rede pública estadual de ensino da cidade de Arraias - TO, no que desrespeita ao ensino e aprendizagem do aluno. Desse modo foi compreendido que, os professores das escolas pesquisadas utilizam os laboratórios de informática, no entanto relataram que esses laboratórios se encontram com equipamentos e quantidade insuficiente, não tem manutenção técnica adequada.

Além disso, os professores participantes deste estudo utilizam em suas aulas, aparelhos de reprodução de imagens e etc. Esses recursos oferecem vantagens satisfatórias no processo ensino/aprendizagem, já que rompe com a mesmice das aulas tradicionais.

Foi dito por alguns dos professores pesquisados que é necessário o aperfeiçoamento com os cursos de capacitações, adequando à metodologia as dificuldades dos alunos, proporcionando aos mesmos a construção de saberes a partir das TICs. Além disso, os professores reforçaram que as novas tecnologias inevitavelmente são inseridas no cotidiano escolar, elas contribuem de maneira significativa para expansão de conhecimento e a escola precisa ser um instrumento de constante aprimoramento para acompanhar esse processo tecnológico.

Por meio deste estudo também nos foi apresentado pelos participantes que, tendo apropriando-se desta prática, o professor utiliza os recursos tecnológicos de forma a garantir maior participação, envolvimento, assimilação/construção de novos conhecimentos.

Quanto às dificuldades encontradas os professores enumeram-se: a insuficiência em relação à quantidade destes recursos tecnológicos e a falta de manutenção e o sucateamento dos aparelhos de tecnologia, foi dito pelos professores que alguns destes recursos já se encontram defasados. Tal fato evidencia-se pela restrição de recursos financeiros para aquisição/reforma de equipamentos e mobiliários necessários.

Esta pesquisa atendeu aos objetivos propostos e a problemática apresentada. Foi discutido sobre o uso da tecnologia na prática docente para o ensino e aprendizagem do aluno e foi possível por meio de leituras para embasamento teórico em livros e artigos para fortalecer o tema proposto e elencarmos assim, os pontos e contrapontos diante da coleta de dados e conduta dos sujeitos que foram investigados, os recursos tecnológicos utilizados e como são conduzidos, de que forma são inseridos e como a interação acontece entre o conteúdo e estes recursos tecnológicos.

Contudo, espera-se que este estudo possa contribuir para o uso das TICs no espaço escolar, como auxílio para o ensino e aprendizado do aluno em sala de aula por meio da prática docente. É necessário a capacitação dos professores e uma práxis que possa contribuir para o aprendizado dos alunos e que estes interessem-se e estejam motivados pelos conteúdos abordados,

facilitando o entendimento no processo de ensino e aprendizagem e contribuindo para uma aula dinâmica, além de possibilitar mudanças significativas na prática pedagógica do professor, e claro, no aprendizado do aluno.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED).

*Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e o Ensino a Distância: a relação entre o professor e as ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem.* Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2012/anais/277c.pdf>>. ABED, Curitiba, PR, abril 2012. Acesso em: 03 de março de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar.* Disponível em:

<<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2017/04/BNCC-Docmento-Final.pdf>>. MEC, Segunda versão revista. Brasília, DF, 2016. Acesso em 23 setembro 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.* Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental - MEC/SEF, 126p, Brasília, DF, 1997. Acesso em: 23 de maio de 2019.

BRITO, Gláucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. *Educação e novas tecnologias: um repensar.* 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

CHIOFI, Luiz Carlos.; OLIVEIRA, Regina Furlan de. *O uso das Tecnologias Educacionais como ferramenta didática no processo de ensino e aprendizagem.* Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/III%20Jornada%20de%20Didatica%20-%20Desafios%20para%20a%20Docencia%20e%20II%20Seminar%20>>

0de%20Pesquisa%20do%20CEMAD/O%20USO%20DAS%20TECNOLOGIAS%20EDUCACIONAIS%20COMO%20FERRAMENTA.pdf>. III jornada de Didática: desafios para a docência e II Seminário de Pesquisa do CEMAD, 29 a 31 de julho, 2014. Acesso em 19 de setembro de 2019.

- DIANA, D. *História e Evolução dos Computadores*. Toda Matéria, 2019. Disponível em: < <https://www.todamateria.com.br/historia-e-evolucao-dos-computadores/>>. Acesso em: 23 de outubro de 2019.
- DEMO, P. *Pesquisa e construção de conhecimento*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.
- FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.
- GARÇÃO, José Aldon Santos. ANDRADE, Angela Christina Santana. *As Tecnologias: auxílio ao processo de ensino/aprendizagem*. In Anais do II Seminário Educação, Comunicação, Inclusão e Interculturalidade, agosto de 2009.
- GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar*. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- GOMES, Cleber Fernando, et. al. *Recursos midiáticos na escola para uma sala de aula interativa*. II Congresso IBERO-AMERICANO, Brasília – DF, 2013.
- KENSKI, Vani Moreira. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Papirus, 7. ed. Campinas, São Paulo, SP, 2009.
- MORAN, José Manuel; MASSETO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000.

- MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 7 a ed. São Paulo: Papirus, 2003.
- MORAN, José Manuel. *A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá*. Papirus, 2007.
- TERENCE, Ana Cláudia Fernandes; FILHO, Edmundo Escrivão. *Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais*. Disponível em:  
<[http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2006\\_TR540368\\_8017.pdf](http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2006_TR540368_8017.pdf)>. Fortaleza: Ceará, 2006. Acesso em: 13 out. 2019.
- TAROUCO, Liane Magarida Rackenbach et al. *Formação de Professores para produção e uso de objetos de aprendizagem*. Disponível em  
<[http://www.cinted.ufrgs.br/renote/jul2006/artigosrenote/a20\\_21173.pdf](http://www.cinted.ufrgs.br/renote/jul2006/artigosrenote/a20_21173.pdf)> Acesso: 23 de maio de 2019.
- VALENTE, José Armando. *Diferentes usos do computador na Educação*. In: repensando a educação. Campinas, Gráfica Central da Unicamp, 1993.
- YIN, Robert K. *Estudo de caso – planejamento e métodos*. 2 ed. Porto Alegre: Bookman. 2001.

# PRÁTICAS ESPORTIVAS COMO DIDÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO E APRENDIZAGEM DO ALUNO

Kaio Henrique Santana Carvalho

Hugo Junio Ferreira de Sousa

## INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto da realização de pesquisa do trabalho de conclusão de curso de graduação em que apresenta como tema as Práticas Esportivas como didática pedagógica no ensino e aprendizagem do aluno. O intuito deste estudo foi verificar a realidade das práticas esportivas dentro de uma escola pública e em um projeto social na cidade de Arraias - TO, bem como são aplicadas as práticas pedagógicas dentro do ensino e aprendizagem do aluno, visando melhorias para o seu desenvolvimento num contexto que vai além da sala de aula.

Este trabalho tem como objetivo geral compreender a importância das práticas esportivas no contexto escolar, buscando identificar os aspectos fundamentais para a sua realização e efetivação. Assim, em objetivos específicos, buscou-se observar como são as práticas esportivas nas escolas e na comunidade, quais esportes praticados e suas contribuições para o desenvolvimento do aluno dentro e fora da escola, além disso, os aspectos relacionados à estrutura física para as realizações dessas práticas esportivas e, também, como se dá a inclusão e o incentivo às práticas esportivas e o apoio para outras modalidades de esportes.

Qual é a real importância das práticas esportivas na escola e fora dela para o ensino e aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo pedagógico do aluno? Esse questionamento foi a problemática a qual nos levou a pesquisar mais a fundo sobre o tema abordado, e assim, buscamos observar a prática do esporte não campo educacional e pedagógico.

A relevância deste estudo surge em observar a realidade no espaço escolar e nos projetos de esporte e lazer realizados na cidade de Arraias - TO, com relação ao espaço, acesso e estruturas para realização das práticas esportivas, além de verificar quais as contribuições dessas práticas esportivas no processo de ensino e aprendizagem do aluno em sala de aula.

Segundo Antunes (2011, p. 01),

Nossos cursos de graduação precisam preparar os futuros professores para aprimorar cada vez mais a realidade da Educação Física escolar. E esse aperfeiçoamento depende, entre outros fatores, de um maior incentivo para a pesquisa e para uma prática que valorize a reflexão.

Diante desta citação de Antunes, há uma necessidade de incentivos na educação, dentro e fora da escola, com mais investimentos na área educativa e maior exploração dos docentes em pesquisas para ampliar seus conceitos e melhorar a qualidade das aulas.

Ainda conforme Antunes (2011, p. 01), “é evidente que precisamos evoluir sempre, porém não podemos esperar algum milagre para que a situação se altere para melhor.” Assim, é necessária a ampliação dos conhecimentos pedagógicos, como formação continuadas entre outras capacitações, para que os profissionais em sala de aula possam propor didáticas que contribuam na formação educacional do aluno. Por esses e outros motivos este trabalho foi realizado com base em vivências durante o estágio supervisionado e observações nas escolas e na comunidade da cidade de Arraias - TO.

Este trabalho está organizado nas seguintes etapas: na primeira parte, está o referencial teórico, no qual foram abordados assuntos que deram uma maior visão para melhor compreensão do tema abordado. Dialogamos com autores, dando relevância aos conceitos, indagações, estruturas e espaços físicos que são necessários e foram importantes para a construção do trabalho.

Na segunda parte será apresentada a abordagem metodológica deste estudo, os sujeitos e colaboradores, procedimentos e instrumentos utilizados para a coleta de dados. Realizando também questionários para coleta de dados.

Na terceira parte serão apresentados os resultados e indagações obtidas, nas observações e no diálogo com professores e gestores da área.

Obtendo um amplo campo de visão para possíveis melhorias nas práticas esportivas e no processo ensino e aprendizagem do aluno. Discutiremos sobre a metodologia usada pelos professores, e da liberdade de escolha do aluno em relação ao esporte a qual ele se identifica.

E na última etapa deste trabalho monográfico, apresenta-se as considerações finais e as referências utilizadas para a fundamentação desta pesquisa.

## PRÁTICAS ESPORTIVAS NO ESPAÇO ESCOLAR

A educação física no contexto escolar deve conter brincadeiras, jogos, danças, porém sabe-se que a prática esportiva mais constante é a do futebol ou jogar bola, e é o esporte disparado como o mais comum e praticado no país, tendo em vista que, o espaço escolar deve ser explorado por professores e alunos, e é importante aceitar as diferenças e dar a liberdade aos alunos para realizarem o esporte de sua preferência. No entanto, se as atividades não estão contemplando as especificidades dos alunos, o professor deve adaptá-las para o ensino e aprendizagem do aluno.

Nesse sentido, segundo Prado e Ribeiro (2010, p. 411):

Com essas inquietações e reflexões acreditamos que a Educação Física deveria atentar para seu caráter formativo, político e social, abrindo espaços para que as diferenças ganhem formas na escola e sejam desencadeadoras de problematizações, reflexões e desestabilização do dado como correto, natural ou normal.

Nesse contexto, é importante a melhoria na área de formação de professores de Educação Física e isso é possível por meio de formações continuadas, resultando em melhorias no plano de aula, se possíveis adaptações nas diversas maneiras de ministrar aulas, conforme as adversidades do aluno.

Para Oliveira (1997, p. 27), “Infelizmente, a Educação Física é entendida como atividade dentro do processo educacional, é resolvida como uma prática sem interesse para a formação integral dos educandos e assim por diante”. Nesse sentido, veem-se as aulas de Educação Física no currículo escolar como uma disciplina que não proporciona uma formação integral nos educandos.

Há no meio escolar algumas divisões que fazem por si só, a criação de certas discriminações em relação às práticas esportivas, desde os primeiros passos das crianças nas creches e pré-escolas. São criados estereótipos de que certas atividades são praticadas apenas por meninos e outras apenas por meninas.

Nesse sentido, segundo Eliana Ayoub (2001, p. 58):

Mais tarde, serão o “futebol dos meninos” e o “vôlei das meninas” alguns dos principais exemplos de estereotípias no âmbito da educação física escolar, as quais têm reforçado a ideia de turmas separadas em meninos e meninas nas aulas de educação física.

Assim, Ayoub exemplifica os estereótipos mais comuns, como o “futebol dos meninos” e o “vôlei das meninas”. Além disso, reforça essa separação por gênero para as realizações das atividades esportivas entre os alunos.

## ESPAÇO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO ESCOLAR

Estima-se que, espaço destinado para realização de atividades dos alunos deve ser amplo e com opções para que os alunos realizem qualquer tipo de prática, sejam elas esportivas, brincadeiras, danças entre outras. Mas, sabemos que a realidade da maioria das creches e pré-escolas é de espaços pequenos com estruturas precárias.

Nesse contexto:

sabemos que a construção de uma educação pública, democrática e de qualidade, da qual a educação física seja parte integrante, não depende exclusivamente de leis, mas também, e fundamentalmente, de políticas e ações governamentais que garantam as condições objetivas para a sua concretização. Nesse sentido, ainda temos muito o quê refletir a respeito do espaço da educação física na educação infantil. (AYOUB, 2001, p. 53)

A dependência de políticos para a melhoria das condições de uso e melhor acesso para realização das atividades da Educação Física, faz com que prejudique mais investimentos na área de educação física, ocasionando assim,

a falta de incentivo para as práticas esportivas tanto no processo de formação do aluno, quanto em seu bem estar saudável e social.

Pensar na organização do espaço é imprescindível, pois, a necessidade de uma boa estrutura é fundamental para o melhor acesso aos alunos. Nesse aspecto, para Ayoub (2001, p. 53), “Pensar o espaço e sua arquitetura parece-me tarefa imprescindível para a educação, tanto no âmbito da educação infantil quanto nos outros níveis de ensino”. Sendo assim, observa-se que o espaço tem que ser destinado para outros níveis de ensino e não somente para educação infantil, fazendo assim, uma continuidade passando por todos os níveis de ensino.

De acordo com Basei,

Um espaço e um tempo em que sejam integrados o desenvolvimento da criança, seu mundo de vida, sua subjetividade, com os contextos sociais e culturais que a envolvem através das inúmeras experiências que ela deve ter a oportunidade e estímulo de vivenciar nesse espaço de sua formação. (BASEI, 2008, p. 01)

Observa-se que o espaço para realização das atividades físicas na Educação Infantil, faz parte do desenvolvimento em um amplo campo de atuação e desenvolvimento em muitas áreas na formação da criança, estimulando-a e trazendo diversas experiências no espaço escolar.

## DIDÁTICA DOCENTE PARA APRENDIZAGEM DO ALUNO

No exercício da docência, é necessário que o professor em sala tenha uma didática de ensino para uma boa aprendizagem do aluno. Na Educação Física o docente precisa proporcionar avanços no desenvolvimento do educando.

Assim para Prandina e Santos (2016, p. 105):

E, é importante ressaltar que os professores de educação física têm importante papel no processo de aprendizagem dos alunos. O mesmo é considerado como um mediador entre o aluno e o mundo, estimulando e proporcionando avanços no desenvolvimento do educando. Assim, o aluno passa a ser, não

somente um sujeito que aprende, mas aquele que aprende em contato com os demais, com a sociedade.

Dessa maneira a relação professor e aluno são essenciais para uma boa aprendizagem entre ambos. Para o aluno que necessita do professor para aprender e para o professor, que aprende com o aluno diante as suas dificuldades e está sempre disposto a ensinar e fazer com que o aluno se torne um sujeito aberto para aprender com os demais, o que chamamos de aprendizado coletivo.

A Educação Física faz parte do processo de aprendizagem do aluno desde os anos iniciais e para ter um bom desenvolvimento, o professor precisa está sempre em constante evolução e fazer com que os alunos estejam sempre em evolução também.

Seguindo essa linha de pensamento, Prandina e Santos (2016, p. 105) esclarece que:

A prática da educação física escolar proporciona não apenas desenvolvimento relacionado ao corpo, mas também auxilia no processo de aprendizagem por meio de jogos e brincadeiras, e auxilia na transmissão de valores e conceitos, contribuindo para a convivência em grupos.

Além de auxiliar no desenvolvimento do corpo, com a didática presente nas atividades realizadas, dará também um equilíbrio no processo de aprendizagem do aluno trazendo benefícios na parte corporal, mental e na convivência com os colegas.

Para Bernardi e Krug (2008, p. 86) “[...] O professor deve ter a propriedade dos saberes que constituem o seu fazer docente, tendo capacidade de articulá-los conforme a realidade específica de seu trabalho cotidiano”. Ou seja, o professor deve ter o domínio dos conteúdos a serem administrados em sala de aula, de modo que, no dia a dia o professor saberá como articulá-los em sala de aula para melhor compreensão dos alunos.

## CONTRIBUIÇÕES DO ESPORTE NO ENSINO DO ALUNO

São muitas as contribuições que as práticas esportivas trazem para os alunos, além de ajudar no desenvolvimento corporal, faz com que se sintam mais liberto e fique à vontade na relação com os colegas e com o professor.

Nesse sentido, para Prandina e Santos (2016, p. 103):

A educação física escolar é hoje considerada como uma disciplina muito importante, sendo obrigatória na grade escolar. Por meio da sua prática os alunos, além de exercerem uma atividade física, podem descobrir o próprio corpo e realizar movimentos úteis ao equilíbrio e desenvolvimento de outros componentes curriculares de sua formação escolar.

Além de ajudar no desenvolvimento do aluno com seu corpo, a Educação Física auxilia também em outras disciplinas, trazendo para os alunos benefícios que irão ajudar no seu desempenho na escola. Partindo desse princípio, Prandina e Santos (2016, p. 103), afirmam que, “Assim, a educação física é vista como uma disciplina que oferece ao educando, a possibilidade de construir conhecimentos a partir dos desafios motores que lhes são impostos”. É a partir dos desafios, que os alunos ampliam seus conhecimentos, buscando sempre a evolução e explorando seus conhecimentos, e assim superando suas maiores dificuldades.

Nos dias de hoje é muito citado o esporte como momento de lazer, seja ele usado para brincadeiras em escolas, em casa, na rua ou em qualquer lugar que a criança se sinta bem e a vontade para a prática do esporte de sua escolha. A Educação Física escolar contribui no desenvolvimento da criança, e incentiva-as em seu interesse pelas práticas esportivas.

Nesse sentido:

Compreendemos, então, que a Educação Física tem um papel fundamental na Educação Infantil, pela possibilidade de proporcionar às crianças uma diversidade de experiências através de situações nas quais elas possam criar, inventar, descobrir movimentos novos, reelaborar conceitos e ideias sobre o movimento e suas ações. (BASEI, 2008, p. 01)

A importância de dar liberdade para a criança se reinventar é o que faz o professor de Educação Física sentir-se à vontade para criar situações em que as crianças se divirtam e superem sempre seus limites, perdendo aos poucos todos os seus receios e medos.

Tendo em vista que as brincadeiras são as principais atividades adotadas pelos professores e praticadas pelas crianças. Ayoub (2001, p. 57)

afirma que “Favorecer a brincadeira no contexto da educação infantil não pode levar uma atitude de “laissez faire” - abandono pedagógico, de abrir mão da mediação do adulto no processo educativo com a criança”. Para a autora, o(a) professor(a) deve estar sempre presente para auxiliar e interceder nas atividades que estão sendo realizadas. Ou seja, é sempre necessário o professor está junto dos seus alunos, para ajudar e tirar qualquer dúvida que surgir ao longo da atividade realizada.

Basei (2008, p. 07) complementa que, “nesse contexto, temos a compreensão de movimento que considera o processo como elemento fundamental, a qual o movimento humano é considerado na prática educativa da Educação Física escolar na Educação Infantil [...]”. Assim, observamos que o processo de maturação da criança depende muito do seu domínio do movimento corporal e que as aulas de Educação Física fazem parte desse processo e contribui para a evolução em todas as áreas do corpo e no ensino do aluno, trazendo assim, benefícios ao longo da vida.

Para Bernadi e Krug:

A percepção da Educação Física Escolar para a Educação Infantil vem tomada de visões distorcidas a respeito da representação sobre a infância, assim como, nas possibilidades de movimento. A idéia de estabelecer rotinas, adquirir hábitos em relação à prática de atividades físicas, para que futuramente mantenham-se saudáveis, vem a objetivar apenas dimensões biológicas, quando é necessário perceber a criança, não como somente um corpo, mas como uma totalidade de atitudes, emoções, conhecimentos, experiências, um ser ímpar [...]. (BERNADI; KRUG, 2008, p. 89-90)

É preciso diferenciar e entender que a criança não é uma máquina, ela precisa sim ter liberdade para se movimentar o quanto quiser, mas, não podemos impor e restringir ela a uma rotina que se torne repetitiva e cansativa demais, pois, por trás daquela criança, há uma vida cheia de sonhos e sentimentos, que deve ser a mais bem cuidada e lapidada possível.

## METODOLOGIA

É indiscutível a importância das práticas esportivas como processo de ensino e aprendizagem do aluno, e na melhor formação e desenvolvimento psicológico e corporal da criança, com a importância da didática do professor e melhor desempenho nas aulas teóricas e práticas.

Para compreender melhor sobre o tema abordado, buscou-se neste trabalho por meio de um estudo de campo, observar e compreender como são realizadas as práticas esportivas como didática no processo de ensino e aprendizagem de alunos. Este estudo foi realizado na cidade de Arraias - TO, região sudeste do Tocantins, em que o estudo de caso ocorreu durante o mês de outubro de 2019, no Centro Municipal de Educação Básica (CMEB) Professora Lívia Lorene Bueno Maia e no Projeto Social Craque da Bola.

Dessa maneira, neste capítulo assimilaremos o contexto da presente pesquisa com os sujeitos participantes que colaboraram para a realização deste trabalho e para encerrar os procedimentos utilizados para a obtenção dos dados.

A abordagem metodológica deste trabalho foi por meio da pesquisa qualitativa que segundo Minayo (1994, p. 30-31), “propicia a construção de instrumentos fundamentados na percepção dos atores sociais, tornando-se, assim, válida como fonte para estabelecimento de indicadores, índices, variáveis, tipológicas e hipóteses”.

Algumas fontes de coletas de dados ofereceram contribuições para produção e entendimento sobre o objeto de pesquisa. Logo, deu-se por fontes primárias e secundárias. Fontes primárias: o trabalho foi produzido por meio de um questionário com perguntas abertas e fechadas, observação das atividades realizadas e desenvolvimento junto aos professores e alunos. Fontes secundárias: Deu-se a partir de levantamentos de dados, com um estudo bibliográfico, ao qual se deu por meio dos dados pesquisados junto as ideias dos autores que expressam sobre o tema abordado.

O caminho deste trabalho utilizou-se por meio de métodos bibliográficos, descritivos e exploratórios. Sobre a pesquisa bibliográfica, Fonseca (2002, p. 32) explica que:

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e

eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto.

Dessa maneira, observa-se que a pesquisa bibliográfica mostra o caminho para a leitura ao pesquisador sobre tudo aquilo que ele irá estudar, sobretudo, para os autores acima, toda pesquisa inicia-se por meio do estudo bibliográfico, por essa razão explica-se toda construção teórica de um trabalho científico.

Para melhor aprofundamento desta pesquisa, utilizou-se também a pesquisa exploratória. Segundo Gil (2007), este tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. A grande maioria dessas pesquisas envolve: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão. Assim, esse método auxilia e proporciona maior proximidade com o problema de pesquisa, aumentando as possibilidades e o conteúdo pesquisado, gerando maior construção de hipóteses.

Essa pesquisa ocorreu também por meio de um estudo de caso em campo, pois de acordo com Fonseca (2002) que, a pesquisa de campo caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa (pesquisa ex-post-facto, pesquisa-ação, pesquisa participante, etc.). Na pesquisa de campo, buscamos fazer a ligação de todos os fatos acima, tirando as dúvidas que possivelmente este estudo trouxe ao longo da pesquisa realizada.

## SUJEITOS E COLABORADORES

A pesquisa foi realizada com cinco professores da rede pública de ensino, no Centro Municipal de Educação Básica (CMEB) Professora Lúvia Lorene Bueno Maia, e com três instrutores do projeto craque da bola, da Secretaria Municipal de Esporte e Lazer, em Arraias, região sudeste do estado do Tocantins. Em que buscamos observar as maiores dificuldades

desses docentes e dos alunos nas práticas esportivas como didática no processo de ensino e aprendizagem, visando à melhoria das práticas esportivas e no ensino dos alunos.

Para preservar as identidades dos colaboradores, professores e instrutores desta pesquisa foram nomeados por nomes fictícios. Ex: Prof. 1, e Inst. 1.

Para a obtenção dos resultados da pesquisa, foi aplicado um questionário contendo dez perguntas, semiestruturadas em abertas e fechadas. Para aplicação deste questionário, foi apresentado aos participantes desta pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo A).

De acordo com Gerhaedt e Silveira (2009, p. 69) o questionário:

É um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador. Objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas. A linguagem utilizada no questionário deve ser simples e direta, para que quem vá responder compreenda com clareza o que está sendo perguntado.

Nessa concepção, explica-se a aplicação do questionário a oito participantes, com a finalidade na indagação desta pesquisa, assim, a escolha desse método deu-se de maneira em que fosse de maneira direta e objetiva para colhimento de informações disponibilizadas pelos colaboradores.

## PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E INSTRUTORES SOBRE O ESPORTE NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS

Aqui, apresentam-se os resultados da pesquisa por meio de dados coletados por meio de questionário aplicado aos professores e instrutores que colaboraram com essa pesquisa. Este questionário continha sete perguntas semiestruturadas em abertas e fechadas, em caráter objetivo e subjetivo. Nesse aspecto, de acordo com Prandina e Santos (2016, p. 100), “Diante da situação observada nas escolas públicas, surgiu a vontade de saber o que o professor de Educação Física tem a dizer sobre a sua profissão, as dificuldades encontradas e de que forma trabalham para superá-las”. As respostas foram apresentadas

na íntegra, conforme escrita dos colaboradores, assim sem tirar a originalidade das respostas.

Sobre qual a importância das práticas esportivas na escola e na comunidade, obtivemos em respostas dos professores que, as práticas esportivas são importantes e auxiliam os alunos em diversas maneiras, desde o lidar com suas necessidades, no despertar da sua preparação física, no desenvolvimento das práticas por meio do esporte, na contribuição para a melhoria da qualidade de vida e no aspecto da teoria e prática, ou seja, as práticas esportivas são fundamentais para o desenvolvimento do aluno, seja no aspecto cognitivo e psicomotor, físico e psicológico para o seu desenvolvimento a partir dos primeiros movimentos corporais.

São muitas as contribuições das práticas esportivas no processo ensino e aprendizagem do aluno, desde a contribuição na formação da cidadania e prática social, como na interação social, respeito mútuo na convivência com o outro e o saber lidar com desafios em busca de soluções de problemas, contribuindo também nas habilidades motoras e psicomotoras, como por exemplo, a dança rítmica, entre outras contribuições que as práticas esportivas trazem no processo de ensino e aprendizagem do aluno. Nesse sentido, Prandina e Santos (2016, p. 103) dizem que,

As práticas corporais, os movimentos, são formas de explorar o corpo e suas possibilidades, proporcionando a percepção corporal a partir dessa prática, contribuindo para a formação do indivíduo, valorizando seus conhecimentos, seus costumes, visando à promoção de atitudes de respeito e da igualdade social.

Assim, conforme os autores acima há diversas formas para explorar o corpo e são muitas as contribuições, que vai desde a formação do indivíduo a valorização dos seus conhecimentos e costumes. Tais contribuições refletem em atitudes de respeito e igualdade social.

Já os instrutores responderam que, as práticas esportivas contribuem na melhora da relação dos alunos uns com os outros, no diálogo e no trabalho em grupo, contribui para que as crianças não sejam atraídas para o mundo do crime e na relação professor e aluno, que é necessária uma boa relação para que o aluno concentre nas informações passadas pelo professor para executar da melhor maneira possível.

Foi perguntado aos colaboradores sobre o que fazem para que os alunos busquem e pratiquem outros esportes, tendo em vista que o futebol é disparado o esporte mais popular no Brasil, foi respondido que de alguma maneira tentam incluir na teoria e na prática outras modalidades, para que assim os alunos busquem e pratiquem não só o futebol, mas também outros esportes. Salientam que faltam estruturas e espaços para a realização e práticas de outras modalidades, mas, a partir do momento em que o professor apresenta aos alunos outras modalidades de esportes, pode surgir interesse destes alunos em descobrir e praticar tal esporte, com isso, pode buscar ou até mesmo surgir oportunidade para que atue no esporte que escolheu e não que foi obrigado a praticar por falta de opção ou oportunidade.

Nesse contexto, com um pouco de incentivo e apoio, outros esportes ganhariam espaço dentro e fora das escolas, diversificando as práticas esportivas.

Os instrutores têm mais “facilidades” para a inclusão de outras modalidades, tendo em vista que fazem parte de um projeto social na comunidade, com o apoio dos governantes da cidade e com verbas direcionadas para o projeto realizado. O projeto Craques na Bola é uma ação social desenvolvido pela Secretaria Municipal de Esporte e Lazer da Prefeitura Municipal de Arraias, que tem como objetivo afastar as crianças da rua, das drogas, incentivando-os a realizarem práticas esportivas. De acordo com suas respostas, estimulam seus alunos para a participação do vôlei, por meio de vídeos, filmes e treinos que possibilitam e auxiliam os alunos na prática do esporte.

A quarta questão foi objetiva, foi perguntado se considera que, o futebol é o esporte mais popular do Brasil por que a falta de apoio, investimentos e oportunidades nas outras modalidades, e as respostas acima demonstram que para os Professores 1, 2 e 4, o futebol é sim o esporte mais popular do Brasil por falta de apoio, investimentos e oportunidades nas outras modalidades. Já para os Professores 3 e 5, não é por falta de apoio, investimentos e oportunidades nas outras modalidades que o futebol é o esporte mais popular do Brasil, no entanto não foi apresentado por esses professores a sua opinião do porquê o futebol é considerado o esporte mais popular do país.

Assim, entende-se que a maioria considera que o futebol tem muito mais investimentos, apoio e oportunidades que as outras modalidades e por isso é o esporte mais praticado no nosso país.

O Instrutor 1 considera que não é por falta de apoio, investimentos e oportunidades nas outras modalidades que o futebol é o esporte mais popular do Brasil, não mencionado a sua opinião sobre o porquê futebol é o considerado o esporte mais popular do país.

E para os Instrutores 2 e 3, o futebol é sim o esporte mais popular do Brasil por receber mais apoio, investimentos e oportunidades que as outras modalidades e que por isso é preciso buscar maneiras de incluir outras modalidades esportivas dentro das escolas, e para isso faz-se necessário mais apoio e investimentos dos governantes.

Na quinta questão obtivemos quase que um consenso nas respostas dos professores, e as maiores dificuldades para a realização das práticas esportivas na escola na opinião dos professores é a falta de estruturas adequadas, falta de espaços apropriados, falta de profissionais capacitados na área da Educação Física e, também, a falta de investimentos em materiais esportivos para todas as modalidades. Dessa maneira, é visível que falta muito para que os professores consigam explorar das modalidades esportivas e assim contribuir na formação física e intelectual do aluno.

No entanto, houve um equívoco apresentada pelo Instrutor 2, pois foi apontado por ele que *“a Educação Física não é mais obrigatória nas escolas”* e ainda de acordo com o Instrutor, com a não obrigação da Educação Física nas escolas diminuiu-se as práticas de esportes, que a tecnologia também atrapalha as crianças a terem interesse pelo esporte, e ainda que, o governo não ver o esporte como escape para as crianças não entrarem no mundo das drogas. Diante da afirmação equivocada do instrutor de que a Educação Física não é obrigatória nas escolas, buscamos pesquisar sobre essa afirmação e contrário ao que foi dito pelo instrutor 2 a Educação Física continua sendo obrigatória na grade escolar. Nesse sentido, para Prandina e Santos (2016, p. 103), *“A educação física escolar é hoje considerada como uma disciplina muito importante, sendo obrigatória na grade escolar”*.

A sexta questão foi direcionada sobre as estruturas suficientes que possibilitam a realização das práticas esportivas dentro e fora da escola.

As respostas dessa questão foram unânime, e para todos os professores não há estruturas suficientes que possibilitam a realização das práticas esportivas dentro da escola. Nesse sentido, podemos concluir que a falta de estruturas faz com que não tenha alunos com motivação para a prática esportiva e com isso diminui a busca por outros esportes.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Este estudo teve como objetivo compreender a importância das práticas esportivas na escola e comunidade como didática pedagógica no ensino e aprendizagem do aluno. Que trouxe como problema um estudo sobre a real importância das práticas esportivas no ensino e aprendizagem do aluno para o seu desenvolvimento cognitivo, pedagógico e as contribuições para a formação de uma criança ao longo da vida.

Neste sentido, os estudos mostraram que para os colaboradores as práticas esportivas são importantes para o desenvolvimento da criança, seja na psicomotricidade, cognitivamente, corporalmente, psicologicamente e para o desenvolvimento do corpo a partir dos primeiros movimentos corporais. Dessa forma, é preciso investir na formação continuada dos professores e assim promover alternativas para melhor variação nas aulas, com a produção e uso de materiais alternativos para a teórica e prática relacionados ao esporte nas escolas.

Dos oito colaboradores, cinco acreditam que o futebol é o esporte mais popular do Brasil por falta de apoio, investimentos e oportunidades nos outros esportes, enquanto os outros três colaboradores não acreditam que o futebol seja o esporte mais popular do país por falta de investimentos, apoio e oportunidades nos outros esportes, no entanto não apresentam a sua opinião sobre essa questão. Dessa maneira observamos que na área do esporte há algumas diferenças e privilégios que atrapalham o desenvolvimento de outros esportes na escola e comunidade.

É importante salientar que as aulas de Educação Física na grade escolar variam de 1 a 3 aulas por semana, sendo elas teóricas e práticas. E que a maior parte das contribuições do esporte na formação do aluno acontece durante os anos iniciais do 1º ao 5º ano, partindo da ideia de que é preciso manter uma boa relação entre professor e o aluno, isso resulta como

contribuição na didática do professor em sala de aula, tendo como objetivo o processo de ensino e aprendizagem do aluno.

Assim, essa pesquisa atendeu os objetivos propostos, a problemática exposta e indagações diante do tema abordado. Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para a melhoria das práticas esportivas na escola e na comunidade em geral, tendo em vista que a partir de agora possamos observar uma variação nas aulas de Educação Física, com o professor abrindo espaços para todas as modalidades, estimulando os alunos a buscarem e praticarem outros tipos de esportes, no entanto ressalta-se que para isso faz-se necessário mais investimentos em estruturas físicas, nos materiais esportivos e na formação continuada dos profissionais que atuam na área.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, César Alfredo. Educação Física escolar: apontamentos sobre sua prática pedagógica. Disponível em:  
<<https://www.efdeportes.com/efd154/educacao-fisica-escolar-pratica-pedagogica.htm>>. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 15, Nº 154, Março de 2011. Acesso em 30 set. 2019.
- BASEI, Andréia Paula. A Educação Física na Educação Infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. Revista Iberoamericana de Educación ISSN: 1681-5653, n.º 47/3 – 25 de outubro, 2008.
- BERNARDI, Ana Paula; KRUG, Hugo Norberto. Saberes docentes e a organização didático-pedagógica da Educação Física na Educação Infantil<sup>1</sup>. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte – 7 (2): 85-101, 2008.
- FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- GERHAEDT, Tatiana Engel.; SILVEIRA, Denise Tolfo. Métodos de pesquisa. Disponível em:  
<<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. UFRGS, Rio Grande do Sul, 2009. Acesso em: 01 nov. 2019.

- GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- PRADO, Wagner Matias do; RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. Gêneros, sexualidades e Educação Física escolar: um início de conversa. Motriz, Rio Claro, v16, n.2, p.402-413, 2010.
- AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. Rev. Paul. Educ. Física, São Paulo, supl.4. p.53-60, 2001.
- OLIVEIRA, Amauri Bássoli de. Metodologias Emergentes no Ensino da Educação Física. Revista da Educação Física/UEM 8(1): 21-27, 1997.
- PRANDINA, Marilene Zandonade; SANTOS, Maria de Lourdes dos. A Educação Física Escolar e as principais dificuldades apontadas por professores da área. Horizontes – Revista de Educação, Dourados, MS, v4, n.8, julho a dezembro, 2016.
- MINAYO, M.C.S. (1994). O desafio do conhecimento científico: Pesquisa Qualitativa em Saúde (2a edição). SP-RJ: Hucitec-Abrasco.

## O ESPORTE COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DO ALUNO

Eduardo Francisco da Cunha Flores

Hugo Junio Ferreira de Sousa

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho sob “o esporte como prática pedagógica na formação de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental” é um processo de pesquisa que resultou em um trabalho de conclusão de curso de graduação. Trata-se de um estudo abordando a importância dos benefícios da associação do esporte à prática pedagógica. O esporte é uma atividade ampla, que envolve diversas áreas de extrema importância para o ser humano, como a saúde, educação, o turismo, entre outros. Deve-se destacar também a função social que o esporte exerce no desenvolvimento integral dos envolvidos como; socialização, cooperação, liderança e respeito.

O objetivo geral foi pesquisar a contribuição do esporte como prática pedagógica na formação de aluno nos anos iniciais do ensino fundamental, sob Está apresenta discussões, características e peculiaridades sobre “o esporte como prática pedagógica na formação do aluno”.

O ambiente educacional infantil proporciona uma função fundamental no processo de preparação das crianças para a fase adulta. Com a atividade física a criança passa a compreender como a prática pode ser benéfica para seu desenvolvimento, a prática esportiva desenvolve as habilidades condicionais dos alunos, favorecendo a autonomia e a independência. Assim, a questão problemática da pesquisa buscou identificar qual a contribuição do esporte como prática pedagógica para a formação de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, na perspectiva da motivação e interesse do aluno?

Em hipótese, é possível que o esporte possa auxiliar na formação do aluno, motivando e instigando os alunos a despertarem o interesse em praticar esportes, possibilitando a socialização e o trabalho em equipe, a

conhecer as diversas práticas esportivas e as modalidades de esportes que o professor pode trabalhar com todos os seus alunos, meninas e meninos ao mesmo tempo, entre outros benefícios.

A justificativa da realização da pesquisa tem o intuito de abordar a importância da prática esportiva relacionada à Pedagogia. Como também, analisar a motivação e o interesse do aluno ao esporte, além da intenção de relatar os benefícios que o esporte oferece na formação de crianças e adolescentes. O esporte é capaz de manter o aluno interessado e juntamente com as práticas esportivas propiciar o processo de ensino e aprendizagem para ampliar o conhecimento (intelectual, pedagógico e subjetivo) do educando. Assim, a relevância da escolha por este tema consiste no fato de utilizar o esporte como uma prática pedagógica para o ensino, contribuindo diretamente na formação do aluno.

Este trabalho está organizado no seguinte formato. Inicia-se com um estudo teórico abordando o esporte na prática pedagógica e suas contribuições para a formação do aluno. Em seguida, destaca-se a metodologia utilizada para a realização da pesquisa, como a abordagem e a natureza, os métodos e os instrumentos e procedimentos para a coleta de dados. Por fim, apresentam-se os resultados e discussões e, algumas considerações em destaque nesta pesquisa.

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES CORRELAÇÃO AO ESPORTE E ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Ao iniciarmos este estudo, faz-se pertinente destacarmos alguns conceitos sobre a Pedagogia. De acordo com o dicionário da Língua Portuguesa, escrito por Ferreira (1999, p. 1529), a pedagogia trata-se:

1. Teoria e ciência da educação e do ensino.
2. Conjunto de doutrinas princípios e métodos de educação e instrumentos que tendem a um objetivo prático.
3. O estudo dos ideais da educação, segundo uma determinada concepção de vida e dos meios (processos e técnicas) mais eficientes para efetivar estes ideais.
4. Profissão da prática de ensinar.

Uma das características da ação pedagógica e a capacidade de ensinar, podendo acontecer em qualquer ocasião que ocorra uma transmissão de

conhecimento, podemos destacar; a família, escola, comunidades religiosas, praças esportivas de lazer.

Segundo Marques (1996), a transmissão de conhecimento é influenciada por fatores como; meio ambiente, e a cultura pelas regras que devem ser respeitadas pela sociedade, e toda essa ação é chamada de educação. Quando não ocorre o processo educativo de forma natural, e passa a ser planejado, dá-se o nome de ação proposital de um determinado grupo, que se vai passando de geração em geração, surgindo à prática pedagógica. É válido destacar que a relação entre teoria e prática é crucial para a pedagogia, uma complementa a outra. (MARQUES, 1996).

A formação de professores que serão sujeitos ativos na contribuição direta e indireta na formação humana do sujeito, essa formação deve se pautar como novos paradigmas de ensino, com novas metodologias de trabalho, com ferramentas alternativas que foge também do padrão de sala de aula todos os dias, como o objetivo de ofertar novas práticas pedagógicas.

Pensando nessas novas práticas pedagógicas à prática esportiva surge como um novo paradigma da educação capaz de trabalhar diversas áreas humanas, sociais, culturais, histórica e política. Tendo em vista a formação do aluno, os professores podem trabalhar com as práticas esportivas como uma metodologia diferenciada, empregando objetivos para essa determinada prática esportiva.

De acordo com Caparroz (2007) o esporte tem grande influência:

A influência do esporte na vida e no cotidiano das pessoas é geral e acontece em quase todo o mundo, com reflexo na educação e na cultura dos povos. Nos dias de hoje, não se pode negar que o esporte é um fenômeno social, sendo um forte fator de interação social, seja no meio educacional, de entretenimento ou competitivo. Nesse sentido, o esporte tem papel educativo pleno, capaz de unir pessoas, classes e países; neutralizando divergências ideológicas e amenizando posições políticas divergentes. (CAPARROZ, 2007, p. 56)

Dessa forma, o esporte além de influenciar na vida das pessoas, também oferta uma reflexão no ensino educacional e na sociedade. Atualmente o esporte é exemplo, tratado como fenômeno social, capaz de influenciar e alterar a realidade social, diante disso, essas práticas esportivas

podem ser trabalhadas na escola pelos professores com essa percepção educativa que o esporte possui.

Para entender a dimensão social que o esporte tem como fenômeno cultural, basta dizer que hoje existem mais países filiados ao Comitê Olímpico Internacional (COI) e à Federação Internacional de Futebol Amador (FIFA) do que à Organização das Nações Unidas (ONU). Apesar disso, "ao longo da história da educação física brasileira até os dias de hoje, a pedagogia do esporte, em grande parte pouco se preocupou em educar considerando, e até mesmo respeitando, a complexidade das pessoas e dos fenômenos sociais. (SANTANA, 2019, p. 1)

Destaca-se que, o esporte tem ocupado uma dimensão muito grande na sociedade, social, cultural e educacional, é uma representação que é dimensional à didática do professor trabalhar com novas práticas esportivas ofertando interações entre os pares e até mesmo com outras disciplinas.

Desta forma, de acordo com Teixeira (2009) entende-se que o Esporte na Escola são a promoção da saúde, sociabilização, construção de valores morais e éticos, recreação e lazer. O Esporte assume um aspecto recreativo quando é usado como lazer, em que o praticante não se preocupa com a vitória; assume um aspecto formativo quando é voltado ao rendimento e competição, visando a vitória como objetivo final.

Pontua-se objetivos claros nas práticas esportivas na formação humana, como a saúde dos participantes pelo motivo de estar realizando atividade física, a socialização dos indivíduos por meio das práticas esportivas que envolvem mais participantes, a construção de valores morais despertada pelas regras da atividade que influencia os participantes a não cometer uma ação punitiva da regras daquela prática esportiva, a recreação e o lazer dos envolvidos na prática esportiva ofertando ganhos gratificante para a formação humana do sujeito.

A partir desses contextos de influências e pontos positivos das práticas esportiva tem diante à sociedade, a função e responsabilidade do professor ser bem capacitado profissionalmente para desenvolver essas atividades na instituição de ensino.

## EDUCAÇÃO E ESPORTE

A ciência já realizou estudos que comprovaram o quão importante é a prática esportiva nas escolas, o quanto o desempenho dos alunos evoluiu com a introdução do esporte em suas rotinas.

Para Bracht (1992) no seu sentido mais específico, como atividades pedagógicas tem como objetivo o movimento corporal que está cada vez mais presente nos espaços escolares. Quando se fala em movimento corporal não é um movimento qualquer, e sim uma ação carregada de significado e sentidos, corrigidas por um contexto social, que se manifestam das seguintes formas: brincadeiras e jogos, ginásticas, lutas, danças e esportes. Isso não quer dizer que, determinados movimentos da cultura sejam especificamente dessa área, tratar o esporte na escola tornou-se parte dos conhecimentos corporais, se associando com as práticas pedagógicas. O esporte é um dos conteúdos do lazer, além disso, traz consigo um conhecimento da educação física escolar.

Segundo a ONU - Organização das Nações Unidas (2019) o direito a prática esportiva e a admissão aos meios necessários para o suporte da efetivação do esporte para a sociedade e garantido por lei.

No Brasil, o direito ao esporte, ao lazer, à prática desportiva e ao acesso a equipamentos comunitários, socializadores e inclusivos, considerando os mais diversos aspectos educacionais, sociais e culturais, é lei. De acordo com o Estatuto da Juventude, esses direitos se encontram no bojo dos direitos fundamentais da população jovem. (ONU, 2019)

A sociedade brasileira é regida por inúmeras leis, por exemplo a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, o Estatuto das Crianças e Adolescentes (Lei nº 8.069/1990), O Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/2013, que trazem deveres e obrigações para uma boa convivência em sociedade, e um desses direitos é a garantia do acesso ao esporte. Não é somente a garantia ao acesso, mas também o suporte aos instrumentos comunitários, ao lazer e a própria prática esportiva.

Desse modo, observa-se que as crianças e adolescentes tem esse direito ao esporte, ao tratar nesse trabalho da temática o esporte na prática pedagógica do professor, destaca-se não apenas como uma didática diferenciada do professor trabalhar em sala de aula, mas também em observar

uma preocupação de trabalhar o esporte nas práticas pedagógicas no ambiente escolar para garantir um direito desses alunos, tendo diversos pontos positivos nessa prática do professor.

O estatuto da juventude está assegurado pela Lei nº 12.852/2013 e apodera-se sobre os direitos dos jovens.

Art. 29. A política pública de desporto e lazer destinada ao jovem deverá considerar: I – a realização de diagnóstico e estudos estatísticos oficiais acerca da educação física e dos desportos e dos equipamentos de lazer no Brasil; II – a adoção de lei de incentivo fiscal para o esporte, com critérios que priorizem a juventude e promovam a equidade; III – a valorização do desporto e do para desporto educacional; IV – a oferta de equipamentos comunitários que permitam a prática desportiva, cultural e de lazer. Art. 30. Todas as escolas deverão buscar pelo menos um local apropriado para a prática de atividades poliesportivas. (BRASIL, 2013, p. 52)

Nos artigos 29 e 30 do Estatuto da Juventude abarcados pela Lei nº 12.852/2013 está assegurando os direitos dos adolescentes e jovens ao esporte de forma geral, precisamente no artigo 29 no seu inciso IV é definido como poderá ser realizado estudos voltados para a prática esportiva, valorizando a finalidade educacional.

A prática esportiva tem um papel muito importante na sociedade, observa-se isso nesse dispositivo legal que tem como objetivo a contribuição da formação humana do sujeito com a reflexão da prática esportiva para efeitos morais, culturais, políticos, sociais e educacionais.

De acordo com a ONU - Organização das Nações Unidas (2019) o esporte pode desenvolver habilidades que melhore o desenvolvimento pessoal e coletivo. As habilidades para a vida aprendidas por meio do esporte ajudam a empoderar os indivíduos e aumentam o bem-estar psicossocial, a autoestima e as capacidades, em todas as idades, e, assim, transformam a maneira de se relacionar com o mundo (ONU, 2019).

Por meio do esporte o professor pode desenvolver habilidades em que o aluno gostaria de obter, essa metodologia pedagógica de trabalhar com o esporte em que possa trazer valores coletivos e individuais, ofertando assim, um bem-estar para os envolvidos.

## ESPORTE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE

É importante compreender o entendimento do duplo processo educativo do lazer tanto pelos professores como pelos alunos, uma vez que este processo deve ser vivenciado com objetividade, pois os alunos têm a possibilidade de participar das atividades de maneira lúdica, criativa, desenvolvendo a criticidade, além do fato de que a criança ficará ciente do real significado, da importância com que o esporte estará contribuindo para seu processo educacional (BORSARI; FACCA, 1975).

A prática esportiva se dá por meio da disciplina de Educação física, ela está vinculada ao PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola. O esporte deve ser tratado como um dos conteúdos estruturantes das Diretrizes Curriculares, deve fazer parte do processo educacional, desde que contribua com a formação da criança (NOT, 1993).

As Diretrizes Educacionais garantem que a associação do esporte com o lazer é imprescindível, isto se consolida pela relevância da atividade esportiva, como afirma Borsari e Facca (1975, p. 15):

Sem dúvida alguma, se buscarmos as origens do esporte, verificaremos sua importância fundamental como agente capitalizador cultural de todos os povos. Na Grécia, berço dos jogos Olímpicos, o que a religião não conseguia, isto é, a união dos gregos, as provas atléticas o faziam periodicamente. Ali a rubrica do atletismo, encontram o culto da saúde, da beleza, e da força.

Estudos relacionados a pedagogia do esporte são cada vez mais frequentes, destaca-se que o esporte tem a capacidade de realizar momentos incríveis, isso é algo que acontece desde a antiguidade. A necessidade de encontrar caminhos e soluções para uma formação educacional de boa qualidade é cada vez maior, o esporte na prática pedagógica ganha uma nova perspectiva, a motivação e o interesse do aluno.

Existe um interesse em relacionar a pedagogia ao esporte através de pensamentos complexos. A intenção é mostrar o esporte como uma metodologia capaz de auxiliar a didática do professor em sala de aula.

A prática pedagógica por meio do esporte no ambiente escolar, podem oferecer uma série de habilidades que pode se deslocar para outras áreas da

vida, como nas relações familiares, no convívio em sociedade, na disciplina, no respeito ao próximo, respeitar as regras da comunidade, ações a qual corroboram com a sociedade e principalmente daquele sujeito específico que teve a oportunidade de conhecer o esporte na escola como prática pedagógica.

## A MOTIVAÇÃO DO ALUNO POR MEIO DO ESPORTE

O esporte na escola pode ser utilizado como uma ferramenta metodológica pelo professor para realizar novas atividades, chamando a atenção para a participação dos alunos nas práticas esportivas, no trabalho coletivo com foco na cooperação entre eles, coordenação motora, entre outras atividades que poderá proporcionar demais aprendizados na formação humana da criança e do adolescente.

Com base nisso, NOT (1993) fala que “ toda atividade requer um dinamismo, uma dinâmica, que se define por dois conceitos: O de energia e de direção.” Para a psicologia o dinamismo é originário a partir das motivações que o ser humano pode ter. A questão é que a motivação pode ocorrer por meio de determinada atividade, presente em uma criança de dois anos por exemplo. (NOT, 1993)

A motivação relacionada à aprendizagem é tema constante nos ambientes escolares, impulsionando professores ou fazendo com que desistam em situações mais complexas. No entanto, a motivação desenvolve um papel muito importante nos resultados que tanto professores como alunos buscam alcançar.

O trabalho do professor em sala de aula é tão importante quanto o trabalho do mesmo em uma quadra esportiva ou em um outro ambiente de espaço aberto, são nesses espaços onde o professor ganha seus alunos com novas práticas pedagógicas de ensinar, a educação física é uma disciplina das mais aguardadas pelos alunos, porque é justamente na disciplina de educação física que em sua maioria o educador proporciona uma atividade diferenciada, um jogo, uma competição, um campeonato entre os alunos.

Seguindo esse pensamento, a maioria dos alunos aguardam esse momento com muita motivação e interesse para participar das atividades propostas pelo professor, a partir desse contexto entende-se a complexidade das práticas esportivas na vida das crianças e dos adolescentes.

Obviamente sendo trabalhado pelo discente de forma qualitativa, que possa fazer a diferença nas vidas desses alunos, que não seja somente mais uma brincadeira, um momento de ludicidade, que realmente tenha uma proposta pedagógica com objetivos ambiciosos na formação humana do sujeito, na construção do ser social, na desconstrução do preconceito e na contribuição para a construção da identidade das crianças e adolescentes.

## REFLEXÕES SOBRE O ESPORTE NA FORMAÇÃO DO ALUNO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

Nesse tópico apresenta-se uma análise a partir do objetivo específico, “pesquisar trabalhos acadêmicos e científicos na base de dados do Repositório Institucional da UFT, referente ao esporte como prática pedagógica na formação do aluno, para que possa ser realizadas observações sobre os conceitos primários e secundários de alguns autores que realizaram pesquisas em consonância com o tema trabalhado.

Vale ressaltar que, o esporte na prática pedagógica na formação do aluno é um tema pouco estudado, comparado com a dimensão de pontos positivos para a formação do aluno na sociedade como um todo, é de conhecimento popular que esta é uma linha de pesquisa a qual deveria ser mais explorada pelos estudiosos da educação brasileira.

Diante dos trabalhos de conclusão de curso relacionados ao tema aqui discutido, estes, encontrados no Repositório Institucional da UFT, destaca-se algumas considerações de Carvalho (2019).

De acordo com Carvalho (2019, p. 15), “No exercício da docência, é necessário que o professor em sala tenha uma didática de ensino para uma boa aprendizagem do aluno. Na Educação Física, o docente precisa proporcionar avanços no desenvolvimento do educando.” Compreende como desenvolvimento a formação do aluno através da diversidade de práticas esportivas empregadas no meio escolar de forma consciente e objetiva.

Em posicionamento de mediador o docente deve trabalhar com as práticas esportivas as quais se encaixam melhor naquele ambiente escolar, levando em consideração as condições de seus alunos como, cultura e identidade, sem deixar de lado as questões extras esportivas em contexto amplo, com objetivos específicos definido em seu trabalho, mesmo que tais

metas seja a princípio subjacente, o importante é trabalhar com essas práticas pedagógicas que a longo prazo apresente frutos positivos para formação do aluno como um todo.

Segundo Carvalho (2019, p. 16) “[...] faz parte do processo de aprendizagem do aluno desde os anos iniciais e para ter um bom desenvolvimento, o professor precisa está sempre em constante evolução e fazer com que os alunos estejam sempre em evolução também.” Trata-se da constante inovação do docente nas práticas esportivas em diferentes pontos, sendo assim, os professores devem aprofundar seus trabalhos práticos na medida em que vai aprofundando seu conhecimento teórico a respeito das didáticas que deseja empregar.

Carvalho (2019, p. 16) comenta que “[...] auxiliar no desenvolvimento do corpo, com a didática presente nas atividades realizadas, dará também um equilíbrio no processo de aprendizagem do aluno, trazendo benefícios na parte corporal, mental e na convivência [...]”. Alguns pontos positivos que podem ser percebidos nessa citação de Carvalho é que além dos diversos benefícios que as práticas esportivas oferta para os alunos e docentes, apresenta que o bem-estar para a saúde é outro ponto essencial vinculado a essas ramificações de desenvolvimento.

Um ponto que vale ressaltar nesse tópico é a relação da motivação e interesse do aluno pelas práticas esportivas no meio escolar, percebe que os alunos em sua maioria já desperta um interesse em participar de atividades diferenciadas no ambiente escolar, essa motivação e interesse que o aluno tem a mais a desenvolver essas atividades podem ser utilizadas pelos docentes para agregar as práticas esportivas na escola como uma atividade que podem influenciar positivamente em outras disciplinas que não seja somente a educação física. Segundo informa, Carvalho (2019, p. 13):

é importante a melhoria na área de formação de professores de Educação Física e isso é possível por meio de formações continuadas, resultando em melhorias no plano de aula, se possíveis adaptações nas diversas maneiras de ministrar aulas, conforme as adversidades do aluno.

As práticas esportivas podem ser empregadas em outras matérias, o ponto principal de utilizar uma prática esportiva é despertar o aluno, é trazer o discente para a aula como sujeito criador e participativo de uma prática

diferenciada, o aluno vai participar ativamente da construção do seu aprendizado.

A Sociedade é dirigida por leis universais e leis orgânicas, no Brasil um exemplo de lei universal é a Constituição da República Federativa de 1988 que é direcionada para toda a população brasileira de modo geral, em regra, já a lei orgânica é uma lei específica, que visa um público específico, um assunto, ou um local determinado, um exemplo é o Estatuto da Juventude abarcados pela Lei nº 12.852/2013. Destaca-se essas duas legislações, leis que faz parte do ordenamento jurídico brasileiro que traz direitos e obrigações relacionados ao tema em questão.

Compreende que a legislação corrobora para que tais práticas esportivas possam ser implementadas na educação brasileira, a qual precisa de uma atenção especial, é o estudo continuado dos professores atuantes e de uma formação mais preparada nesse quesito para os futuros docentes.

Nesta perspectiva, é notório que a atividade recreativa possui uma grande importância e, é através dela, que os alunos possuem a oportunidade de se desenvolverem em todos os seus aspectos. Dessa forma, os discentes aprendem a trabalhar coletivamente com seus colegas e, assim, aprendem a gostar das atividades físicas [...]. (SILVA, 2019, p. 26)

Entende que a troca de saber ocorre por ambos os envolvidos nas práticas esportivas desenvolvidas no meio escolar, os alunos passam a reconhecer a importância dessas atividades para sua formação e os professores compreende a riqueza que as metodologias dessa natureza têm sobre as diversas alternativas de opções, objetivos que podem ser alcançados através dessa didática diferente e importante no ambiente escolar.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O estudo buscou conhecer esse campo de estudo que enfatiza tantos elementos que faz uma analogia com o contexto das práticas esportivas empregadas no ambiente escolar como uma metodologia eficaz, possibilitando o docente realizar a práxis pedagógica em benefício do ensino aprendizagem do aluno.

Assim sendo, foi possível entender que o esporte traz benefícios para o meio escolar através das práticas esportivas. Ademais, compreende-se as possibilidades que os professores podem estar trabalhando, utilizando de metodologias que empregam um sentimento integrantes das atividades.

Os benéficos do esporte como práticas pedagógicas na formação do aluno, por consequente, o envolvimento comprometido, ativo, a socialização, o trabalho em equipe, a valorização das regras, o respeito mútuo, o conhecimento de diversas práticas esportivas, dentre outras, proporciona aos participantes em atividades dessa dimensão, aprendizados inumerados em diversas áreas de vida.

A pesquisa buscou verificar trabalhos acadêmicos e científicos, autores, os quais realizaram ou mencionaram a temática estudada em seus estudos, foram analisadas monografias específicas da base de dados do Repositório Institucional da Universidade Federal de Tocantins (UFT) para discussão do trabalho, em conformidade com o disposto a cima foi possível verificar o que realmente o trabalho propicia, a possibilidade do esporte ser empregado nas unidades escolares como praticas pedagógicas modificadoras de contexto, de realidade, de aprendizado dos alunos, como uma metodologia diferenciada.

Por conseguinte, as práticas esportivas pedagógicas estão iniciando nas aulas de educação física, porém, o ideal é que essa metodologia possa migrar para as outras disciplinas curriculares, propiciando assim uma diversidade de atividades esportiva no meio escolar em diversas disciplinas. Contudo, possibilitando um conhecimento mútuo e um trabalho através do viés da motivação e do interesse dos alunos em atividades diferenciadas nos espaços escolares.

A contribuição dessas práticas pedagógicas empregadas corretamente pelos docentes no seu campo de atuação poderá ofertar ganhos positivos para a educação em geral, assim como também para os alunos, produzindo resultados positivos na formação humana desses sujeitos.

Diante dos estudos bibliográficos é perceptível a importância de pesquisas sobre o tema, enfatiza-se que esse universo das práticas esportivas como prática pedagógica para a formação humana do aluno ainda está em ascensão na educação brasileira atual, percebe-se um progresso considerável, mas ainda é necessário um estudo pormenorizado sobre todas as

peculiaridades, sobre a atuação do docente com as práticas pedagógicas esportivas na educação.

## REFERÊNCIAS

BRACHT, Valter. *Educação Física e Aprendizagem Social*. Porto Alegre: Mongister 1992.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: Presidência da República. Brasília, DF. 1988.

BRASIL. Estatuto (2013). *Estatuto da Juventude*: Presidência da República. Brasília, DF. 2013.

BRASIL. Estatuto (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*: Presidência da República. Brasília, DF. 1990.

BORSARI, J. R.; FACCA, F. B. *Manual de Educação Física*. São Paulo: EPU, 1975.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. *Entre a educação física na escola e a educação física da escola: a educação física como componente curricular*. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007, p.56.

CARVALHO, Kaio Henrique Santana. *Práticas Esportivas como Didática Pedagógica no Ensino e Aprendizagem do Aluno*. 2019.35f. Dissertação de Monografia – Universidade Federal do Tocantins, Arraias - TO, 2019.

DESLAURIERS J. P. Recherche qualitative: guide pratique. Québec (Ca): McGrawHill, Éditeurs, 1991.

FONSECA, João José Saraiva. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da Língua Portuguesa*. 2. Ed. Rev. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

GERHAEDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. *Métodos de pesquisa*. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2009. 120p. Disponível em:

<<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>.  
Acesso em: 27 out. 2020.

GIL. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 4ª ed.2007.

MARQUES, Mario Osório. *Pedagogia: a ciência do educador*. 2ed. Ijuí, Unijuí, 1996.

NOT, Louis. *As pedagogias do Conhecimento*. São Paulo: DIFEL, 1993.

SANTANA, W.C. *Pedagogia de esporte na infância e complexidade*. Rio de Janeiro. Guanabara Koogan, 2005.

SILVA, Raires da Costa. *O Papel da Educação Física na Perspectiva dos Discentes de uma Escola Estadual de Tocantinópolis-TO*. 2019. 47f. Dissertação de Monografia – Universidade Federal do Tocantins, Tocantinópolis-TO, 2019.

TEIXEIRA, Paulo Marcelo Marini. A educação científica sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica e do movimento. CTS no ensino de ciências. *Ciência & educação*, v. 9, n. 2, p. 177-190, 2003.

## SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

**Cristiano Rodineli de Almeida** é mestre em Educação e Saúde na Infância e Adolescência (UNIFESP). Especialista em Psicopatologia e Saúde Pública (USP). Especialista em Políticas Públicas e Socioeducação (UnB). Graduado em psicologia (UNINOVE). É editor da *Pathos: Revista Brasileira de Práticas Públicas e Psicopatologia*. Atua como psicólogo na Fundação CASA/SP, atendendo adolescentes em conflito com a lei e privados de liberdade.

E-mail: [cris.rondinelli@gmail.com](mailto:cris.rondinelli@gmail.com)

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1701739177173468>

**Cleonice Bittencourt** é doutoranda em Educação, Mestre e Pedagoga pela Universidade de Brasília (UnB). Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Pesquisa Infância e Tecnologia e as relações dos sujeitos no campo educativo. Pesquisadora do Laboratório Multidisciplinar de Formação e práticas educacionais dialógicas - Lampedi - UFT e do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas- UNESP

E-mail: [cleonascimentoead@gmail.com](mailto:cleonascimentoead@gmail.com)

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0242651378593843>

**Diva Albuquerque Maciel** é pesquisadora Colaboradora da Universidade de Brasília, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento pela UnB e o doutorado em Educação (1996) pela Humana e Saúde. Participou da fundação do Laboratório de Microgênese nas Interações Sociais -LABIMIS, do IP, UNB, em 1995, junto com os Drs. Angela Branco, Jean Valsiner e Thereza Metel, onde continua atuando. É graduada em Pedagogia (1995) com habilitação em Orientação Educacional (1997) e licenciada em Ciências pela UFPE. Concluiu o mestrado em Psicologia (1985) e o doutorado em Educação (1996) pela USP. Realizou estudos pós-doctorais na Clark University - USA, com o Prof. Dr. Jean Valsiner (2003). Tem experiência acadêmica, especialmente na formação de docentes e pesquisadores, nas áreas de

Psicologia e Educação, com ênfase em Psicologia Cultural e Psicologia do Desenvolvimento Humano.

E-mail [divamaciel@gmail.com](mailto:divamaciel@gmail.com)

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6147915222521542>

**Eduardo Francisco da Cunha Flores** é graduado em Pedagogia(UFT).

E-mail: [eduardoflores@uft.edu.br](mailto:eduardoflores@uft.edu.br)

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7669510325959946>

**Elaine Ataíde Ferreira** é licenciada em Pedagogia pela UFT/TO, pesquisadora do grupo de pesquisa de letramento e numeramento – GELEN/UFT. Pesquisa sobre alfabetização e letramento nos Anos Iniciais.

E-mail: [elaineataides@mail.uft.edu.br](mailto:elaineataides@mail.uft.edu.br)

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8252850223295113>

**Gabryelle Moreira de Paiva Rocha** é graduada em Pedagogia(UFT).

E-mail: [gabryelle@uft.edu.br](mailto:gabryelle@uft.edu.br)

**Gilvan Charles Cerqueira de Araújo** é doutor em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2016); Mestre em Geografia pela Universidade de Brasília (2013) e graduado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2009). Atualmente é professor de geografia - Secretaria de Educação Distrito Federal e professor colaborador - Programa de Pós-Graduação Integração da América Latina - PROLAM/USP. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Humana, atuando principalmente nos seguintes temas: epistemologia, educação, história do pensamento geográfico, ensino de geografia e ontologia.

E-mails: [gcca99@gmail.com](mailto:gcca99@gmail.com)

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8439116307383334>

**Gislene de Sousa Oliveira Silva** é doutoranda em Estudos da Linguagem - Universidade Federal de Catalão – UFCA. Mestre em Educação – UFG/Regional Catalão-GO (2017). Graduada em Letras UFG (1997); Pedagogia pelo Centro de Ensino Superior de Catalão (1994);

Atualmente, sou professora da Secretaria Estadual e Municipal de Educação de Catalão (GO). Trabalhei como Tutora pedagógica da Secretaria Estadual de Educação e Cultura de Goiás. Tenho experiência com Formação de professores nos seguintes temas: Formação de professores e leitura, Estado da arte, leitura e pesquisa; Leitura e Discursividades; Análise do Discurso Foucaultiana e Infância e Direitos Humanos.

E-mail: [gsoliveira\\_2007@yahoo.com.br](mailto:gsoliveira_2007@yahoo.com.br)

CV Lattes: CV: <http://lattes.cnpq.br/0675919153256227>

**Hugo Junio Ferreira de Sousa** é mestrando em Educação (UFT). Especialista em Docência do Ensino Superior (FISIG). Graduado em Pedagogia (UFT). Atua como Tutor no Projeto de Inovação Pedagógica: Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão em Ciências Sociais e Educação (LEPECSE) do curso de Pedagogia (UFT/Campus Arraias). Membro do Grupo de Pesquisa em Rede Internacional investigando Escolas Criativas -RIEC/TO.

E-mail: [hugosousa@uft.edu.br](mailto:hugosousa@uft.edu.br)

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6757257502004460>

**Gabryelle Moreira de Paiva Rocha** é graduada em Pedagogia(UFT).

E-mail: [gabryelle@uft.edu.br](mailto:gabryelle@uft.edu.br).

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2084547223024346>

**Irapuã Rosa dos Anjos** é pedagoga (UFT). Participante do Grupo de pesquisa Laboratório de Formação e práticas dialógicas na Educação- Lapedi. Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Arraias - TO.

E-mail: [irapuarosa@mail.uft.edu.br](mailto:irapuarosa@mail.uft.edu.br)

CV <http://lattes.cnpq.br/9676372027475032>

**Isamara da Cunha e Silva** é pedagoga (UFT). Participante do Grupo de pesquisa Laboratório de Formação e práticas dialógicas na Educação- Lapedi. Universidade Federal do Tocantins (UFT)), Campus Arraias - TO.

E-mail: [isamaratkmsilva@hotmail.com](mailto:isamaratkmsilva@hotmail.com)

**Jeovah Fialho de Lima Simões** é mestrando em Teologia Sistemática pela Faculdade dos Jesuítas (FAJE). Coordenador do Grupo de Estudos das Obras de Ratzinger em Brasília. Diretor do Instituto Cooperatores Veritatis. Graduação interrompida em Ciência da Computação pela Universidade de Brasília (UnB). Trabalha como Analista de Sistemas Júnior na Empresa Banco do Brasil.

E-mail: [jeovahfialho@gmail.com](mailto:jeovahfialho@gmail.com)

CV <http://lattes.cnpq.br/4291930179945049>

**Jhuliano Alessander Dias Martins** é graduando em Pedagogia(UFT).

E-mail: [jhulianoalessander@gmail.com](mailto:jhulianoalessander@gmail.com)

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7009337954620979>

**Kaio Henrique Santana Carvalho** é graduado em Pedagogia(UFT).

E-mail: [kaio1990@uft.edu.br](mailto:kaio1990@uft.edu.br)

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5427700148095286>

**Katilen Machado Vicente Squarisi** é doutoranda e Mestre em Educação (UnB). Pedagoga pelo UNICEUB. Especialização em Psicopedagogia pela Universidade Católica de Brasília. Orientadora Educacional da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal-SEEDF. Pesquisadora do Laboratório Multidisciplinar de Formação e práticas educacionais dialógicas - Lampedi – UFT e do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas- UNESP.

E-mail: [katilensquarisi@gmail.com](mailto:katilensquarisi@gmail.com)

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3158932794821998>

**Kelly Alves Rocha dos Santos** é mestre em Educação pela Universidade de Brasília (2020), Graduação em Pedagogia (Uniceub) e Especialista em Psicopedagogia com ênfase em ensino especial e inclusão (Faculdade de Tecnologia Equipe Darwin. Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal desde o ano de 2000. Ali atuei como Coordenadora Intermediária dos Anos Iniciais do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) da CRE –Núcleo Bandeirante. Orientadora de Estudos do Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa – PNAIC e Formadora

de Professores em Ciências e Coordenadora Intermediária da Educação Infantil no Núcleo Bandeirante. Atuei ainda como corretora da Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA/INEP, no Distrito Federal.

E-mail: [kelly.rocha@globo.com](mailto:kelly.rocha@globo.com)

CV Lattes: CV: <http://lattes.cnpq.br/6668738692159514>

**Paula Cobucci** é doutora e Mestre em Linguística pela Universidade de Brasília. Graduada em Letras (Licenciatura Plena em Língua Portuguesa e Respectiva Literatura) pela Universidade de Brasília. Professora Adjunta da Universidade de Brasília (UnB), atua na Faculdade de Educação. Pesquisadora do Gecal (Grupo de Estudos Críticos e Avançados em Linguagens). Membro do Observatório da Educação da Faculdade de Educação da UnB.

E-mail: [paulacobucci@gmail.com](mailto:paulacobucci@gmail.com)

CV Lattes <http://lattes.cnpq.br/7626154437871786>

**Rosimeire Aparecida Rodrigues** é doutora em Educação Ciências e Matemática – REAMEC – UFMT/UFT. Mestre em Mídia e conhecimento pela UFSC. Licenciada em Matemática - UNIPAR/PR, licenciada em Pedagogia – UCB/DF. Líder do grupo de pesquisa de letramento e numeramento – GELEN/UFT. Professora Adjunta do curso de Pedagogia da UFT/Arraias - TO, Pesquisa sobre Educação Matemática, Formação de professores, Alfabetização Letramento e Numeramento na Educação Básica.

E-mail: [rosimeirear@uft.edu.br](mailto:rosimeirear@uft.edu.br)

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3472804076639768>

**Sidelmar Alves da Silva Kunz** é pesquisador do Inep, atuando com foco em avaliação educacional e professor bolsista da Universidade Federal de Alfenas. Tenho Doutorado em Educação (UnB), Mestrado em Geografia (UnB) e especializações em Supervisão Escolar e em Ontologia e Epistemologia. Graduei-me em Geografia (UEG) e em Pedagogia (UEG) e estou cursando Letras Português (UCB). Atuo como professor há mais de 18 anos e já publiquei mais de uma centena

de trabalhos científicos e didáticos. Sou membro dos Grupos de Pesquisa GEPAT/UnB e NEPIE/UFG.

E-mail: [sidel.gea@gmail.com](mailto:sidel.gea@gmail.com)

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2599412050029994>

**Sonia Maria de Sousa Fabricio Neiva** é doutora em Educação pela (PUCSP). Mestre em Educação pela (UnB). Atua no Grupo de Pesquisa Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas Públicas em Educação-GEPPE (UFT). É professora da Universidade Federal do Tocantins em Arraias. Dedicar-se a pesquisar avaliação da aprendizagem, currículo, formação de professores.

E-mail: [neiva@uft.edu.br](mailto:neiva@uft.edu.br)

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6876717694362785>

**Veleida Anahí Silva** é doutora, Mestre e Especialista em Ciências da Educação-Universidade de Paris 8(França). Atua no Grupo de Estudos e Pesquisa Educação e Contemporaneidade - Educon (UFS), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFS). Professora da Universidade Federal de Sergipe(UFS). Pesquisa a relação com o saber, saberes escolares e práticas educativas.

E-mail: [veleida@academico.ufs.br](mailto:veleida@academico.ufs.br)

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2177713463189438>

**Willian Vagner Dorneles Schneider** é mestrando no Programa de Pós Graduação de Nutrição Humana na Universidade de Brasília com linha de pesquisa em Para atletas e o consumo alimentar. Especialização em Nutrição, Metabolismo e Fisiologia do Exercício Físico na Universidade de São Paulo. Graduado em Nutrição na Universidade de Brasília. Participante do grupo de pesquisa "Grupo de Estudo em Bioquímica e Avaliação Nutricional" na linha de pesquisa "Nutrição, esporte e atividade física".

E-mail: [wvagners@hotmail.com](mailto:wvagners@hotmail.com)

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7089099668764016>

## SOBRE AS ORGANIZADORAS

**Magalis Bésser Dorneles Schneider** é pós-doutora em Educação e Historiografia (UFU). Doutora em Educação (UnB). Mestre em Educação (UnB). Especialista em Educação à distância, Psicopedagogia, Administração Escolar e Docência na Educação Profissional, Técnica e Tecnológica. Líder do grupo de pesquisa do CNPq: Laboratório de Formação e práticas dialógicas na Educação- Lapedi. Docente da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

E-mail: [magalisbesser@uft.edu.br](mailto:magalisbesser@uft.edu.br)

CV: <http://lattes.cnpq.br/8923531918477229>

**Norma Lucia Neris de Queiroz** é doutora em Psicologia (UnB). Mestre em Educação (UnB) e Pedagogia (UnB). É Professora da UaB/UnB. Atua nos Grupos de Pesquisas: Redcentro-Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo (UFG), Grupo de Ensino-Pesquisa-Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais - GENPEX (UnB), Pesquisadora do Gecal - Grupo de Estudos Críticos e Avançados em Linguagens, Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação - GRUPPE (UnB), Laboratório de Formação de Professores e Práticas dialógicas na Educação - LAPEDI (UFT), Psicologia Cultural - LABIMIS (UnB). É Professora da UaB/UnB. Tem se dedicado a pesquisar a constituição da subjetividade e a formação do professor e práticas de letramento.

E-mail: [normaluciaqueiroz@gmail.com](mailto:normaluciaqueiroz@gmail.com)

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8631782989504532>



