



REVISTA
ELETRÔNICA

FAACZ
FACULDADES INTEGRADAS DE ARACRUZ

edutec

EDUCAÇÃO & TECNOLOGIA

ISSN 1808-3811

Vol.6 n.1 mar./nov. 2018

ORGANIZADORES

Adriana Recla
João Paulo Calixto da Silva

EXPEDIENTE

REVISTA EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA DAS FACULDADES INTEGRADAS DE ARACRUZ

ISSN1808-3811

FACULDADES INTEGRADAS DE ARACRUZ

Mantenedora: Fundação São João Batista

Conselho Editorial

Adriana Recla

Alessandro Bitti Loureiro

João Paulo Calixto da Silva
Marcos Roberto Teixeira Halasz
Mercedes Silvério Gomez

Presidente da Fundação São João Batista

Celi Maria Guisso Cabral

Diretora das Faculdades Integradas de Aracruz

Adriana Recla

Vice-Diretora das Faculdades Integradas de Aracruz

Celi Maria Guisso Cabral

Pareceristas

Andrea Curtiss Alvarenga - FAACZ
Cláudia Lúcia Landgraf P. Valério – IFMT Campus
Cuiabá Octayde Jorge da Silva
Cristiane da Silva Ferreira – IFMT
Cynthia Marconsini Loureiro dos Santos - UVV
Felipe Barcelos de Aquino Ney - UFRJ
Ivana Souza Marques – FAACZ
Marta Regina Rossoni - FAACZ
Núbia Rosseti do Nascimento Gomes -
FAACZ

Organizadores

Adriana Recla
João Paulo Calixto da Silva

Editoração

Alessandro Bitti
Ariel Cerri

Endereço

Rua Prof. Berilo Basílio dos Santos,180
Centro – Aracruz –ES
CEP: 29.194-910
Site: www.faacz.com.br
E-mail: conselhoeditorial@fsjb.edu.br
Fone: (27) 3302-8000

Revista Educação e Tecnologia. Vol. 1 - n.1 - mar./nov. 2005. Aracruz (ES):
Faculdades Integradas de Aracruz, 2005.

Anual

ISSN1808-3811

1. Educação - Periódicos. 2. Tecnologia - Periódicos. I. Faculdades Integradas de
Aracruz (FAACZ-ES)

CDD 370

SUMÁRIO

- 1. A IMPORTÂNCIA DO ACOLHIMENTO NO PROCESSO DE ADAPTAÇÃO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL 01**
Juliane Guastti; Valdinéia Miranda; Viviane de Souza Reis
- 2. AS CONTRIBUIÇÕES DA CULTURA LETRADA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL15**
Érica Tonon Simões; Thais Machado Vassoler; Viviane Souza Reis
- 3. DIVERSIDADE E O PAPEL DA EDUCAÇÃO NO COMBATE AO PRECONCEITO EM SALA DE AULA..... 31**
Arismar Maneia; Thiago Nunes dos Santos
- 4. O ENSINO DA MATEMÁTICA NO ENSINO MÉDIO..... 44**
Alex Sandro Tomazini
- 5. O INCENTIVO À LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL 67**
Alex Sandro Tomazini
- 6. UM ENSAIO SOBRE AS GRANDES NARRATIVAS DA ARQUITETURA E DO URBANISMO: ARQUITETURAS SINGULARES, HISTÓRIA E CIDADE 94**
Fabiano Vieira Dias

A IMPORTÂNCIA DO ACOLHIMENTO NO PROCESSO DE ADAPTAÇÃO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Juliane Guastti*

Valdinéia Miranda*

Viviane de Souza Reis**

RESUMO

Este artigo apresenta abordagens acerca da importância do acolhimento no processo de adaptação da criança na Educação infantil, tendo como finalidade demonstrar a importância desse processo na vida escolar da criança nessa etapa de ensino. Assim, as bases deste estudo partem da finalidade de buscar respostas para o seguinte problema de pesquisa: Como tornar a adaptação das crianças na Educação Infantil um processo prazeroso e confortável? Para o alcance dos pressupostos deste estudo utilizou-se a pesquisa bibliográfica, tendo como intuito identificar a compreensão dos autores que discutem sobre esta temática. O objetivo geral deste estudo foi analisar como ocorre o processo de adaptação da criança na Educação Infantil e, nessa direção, foram definidos os seguintes objetivos específicos: descrever concepções de infância e Educação Infantil, analisar a importância do planejamento no processo de adaptação da criança na Educação Infantil, sugerindo ações que potencializem os processos de adaptação e acolhimento, bem como salientar a importância da participação da família nesse referido contexto. Por fim, são apresentadas as conclusões em relação aos pontos relevantes alcançados ao longo desta pesquisa.

Palavras-chave: Educação Infantil; Processo de Adaptação; Acolhimento

* Graduated in Pedagogy by the Integrated Faculties of Aracruz – FAACZ.

** Professora das Faculdades Integradas de Aracruz – FAACZ.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é primeira etapa da Educação Básica, preconizada na Legislação Educacional Brasileira, Lei nº9394/96, em sua seção II, capítulo II, Art. 29, como sendo a etapa de ensino responsável pelo desenvolvimento integral da criança até os 5 anos e 11 meses de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, sendo complementando pela ação da família e da comunidade”.

Face ao exposto, consideramos que a Educação Infantil exerce um importante papel na vida escolar da criança, portanto, faz-se necessário que o professor tenha um olhar sensível, possibilitando a reflexão sobre suas práticas para que possa aperfeiçoá-las e assim proporcionar vivências significativas para o desenvolvimento integral da criança.

Nessa direção, este artigo apresenta reflexões importantes acerca dos pressupostos da Educação Infantil, tendo como objetivo geral analisar como ocorre o acolhimento da criança no processo de adaptação nessa etapa de ensino. Para o alcance desse objetivo foram definidos os seguintes objetivos específicos: descrever concepções de infância e Educação Infantil, analisar a importância do planejamento no processo de adaptação da criança na Educação Infantil e sugerir contextos que potencializem ações de acolhimento da criança no processo de adaptação na Educação Infantil.

As bases deste estudo partem da finalidade de buscar respostas para o seguinte problema de pesquisa: Como tornar a adaptação das crianças na Educação Infantil um processo prazeroso e confortável?

A escolha desta temática partiu das vivências no campo de estágio, por meio da observação das muitas situações em que o processo de adaptação da criança se apresentou de forma pouco satisfatória, desconsiderando que esse período é de fundamental importância na construção de uma relação harmônica entre a criança e o espaço escolar.

É preciso considerar, ainda, que a criança terá que se acostumar nesse novo ambiente, bem como conviver com pessoas que está mantendo contato pela primeira vez. Portanto, esse é um período que de fato requer um olhar sensível para organizações de ações de acolhimento às necessidades e interesses da dessa criança.

Dessa forma, o professor tem que enxergar esse período como uma etapa fundamental para o desenvolvimento da criança nesse novo contexto de vida em que está inserida. Portanto, é preciso garantir um planejamento voltado às brincadeiras e interações, eixos norteadores do trabalho na Educação Infantil, visando assim criar um ambiente de acolhimento, onde a criança se sinta segura e visualize as diferentes possibilidades desse espaço.

Vale ressaltar, no entanto, que não há receitas prontas, algumas ações podem facilitar esse processo, ajudando as crianças a se sentirem mais confortáveis nesse novo ambiente social. Nesse sentido, torna-se importante que o processo de adaptação na Educação Infantil aconteça de forma planejada pelo professor, de modo a respeitar a criança e a família.

Este estudo está organizado em três seções, a primeira apresenta breve definição sobre concepções de infância e Educação Infantil, na segunda são abordadas questões acerca da importância do planejamento voltado para ações de acolhimento no processo de adaptação da criança na entrada na Educação Infantil. A terceira seção salienta a importância da participação da família no processo de adaptação da criança na Educação Infantil, sendo apresentadas ações fundamentais que precisam acontecer na relação entre a família e a escola, visando garantir um processo de adaptação pautado em um contexto de acolhimento e representatividade para a criança. Por fim, são apresentadas as considerações finais que descrevem as principais conclusões e alcance desta pesquisa.

1. CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL

Para falar do processo de adaptação da criança na Educação Infantil faz-se necessário falar sobre o conceito de Educação Infantil e infância, pois são processos complementares e interdependentes. Desse modo, apresentamos uma breve abordagem acerca dessas concepções.

Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem por objetivo o desenvolvimento integral das crianças, de 0 a 5 anos e 11 meses de idade, em seus aspectos cognitivo, físico e emocional. A referida fase é dividida em dois seguimentos: 0 à 3 anos (creche), 4 à 5 anos e 11 meses (pré-escola).

A primeira infância é um momento de grande importância na vida das crianças, pois é a fase em que elas poderão obter capacidades e habilidades que irão auxiliá-las em sua vida adulta. Portanto, dada a importância de falar sobre adaptação na Educação Infantil.

A adaptação na Educação Infantil é o processo pelo qual a criança deve se acostumar com a rotina de um novo ambiente. Não há tempo pré-determinado para que ocorra a adaptação, pois cada criança tem as suas particularidades, assim podendo perdurar ou não esse período. Vale ressaltar que no decorrer desse período as reações das crianças podem ser as mais diversas, pois expressam seus sentimentos de alguma forma como, por exemplo, o choro, a perda de apetite, o sono, recusar-se a brincar, dentre varias outras.

Algumas crianças podem apresentar comportamentos diferentes daqueles que normalmente revelam em seu ambiente familiar, como alterações no apetite; retorno às fases anteriores do desenvolvimento (voltar a urinar ou evacuar na roupa, por exemplo). Podem, também, adoecer; isolar-se dos demais e criar dependências de um brinquedo, da chupeta ou de um paninho. (RCNEI, 1998, p.80).

Face ao exposto, para que esse processo ocorra de uma forma mais tranquila é interessante que, já no ato da matrícula, pais ou responsáveis apresentem à criança o ambiente escolar onde ela irá integrar-se, visando familiarizá-la ao espaço, colegas e professores. Todavia não podemos generalizar essa informação, assim como algumas crianças reagem a essa separação de forma dolorosa, tem aquelas que vivenciam esse momento de forma alegre e harmônica acompanhando muito bem a rotina que lhe está sendo proposta.

Dessa forma, podemos perceber o quão é importante o papel da família nesse contexto, preparando as crianças antecipadamente para sua nova rotina, colocando o diálogo como foco principal nesse momento, mostrando para ela que a escola é um ambiente legal, de muitas brincadeiras e descobertas onde irá encontrar muitos amigos e que aprenderá muitas coisas.

Quando esse diálogo ocorre a família está preparando a criança para as experiências que ela irá vivenciar, o que faz com que a criança já compreenda o que vai acontecer sentindo-se mais segura e preparada para inserir-se nesse novo contexto de vivência.

Segundo Ariès (1981), a infância foi uma invenção da modernidade. O autor registra o sentimento de infância como uma consciência da criança decorrente de um processo histórico e não uma herança tradicional. Essa concepção descrita por Ariès marcou grandes mudanças no que se considera infância, que, segundo ele, reserva outra vertente desse sentimento, marcada por uma busca da moralidade na base da educação das crianças, por um interesse psicológico, juntando a razão das ações a certa docilidade.

Ariès (1981) registrou que foram múltiplos os fatores que contribuíram para o processo de formação do sentimento de infância destacando-se, entre eles, o processo de escolarização como principal objetivo, separando as crianças do ambiente a que eram submetidas no convívio com os adultos. O segundo fator apresentado pelo autor é a fabricação de brinquedos específicos para as crianças e, por fim, o mais importante, o crescimento do sentimento de família.

No final do século XVII, com a escolarização, a família organizou-se em volta da criança, e então educação e afeição tornam-se primordiais. Com a modernidade, a família passa a ter uma função moral espiritual, e a escola passa a ter a responsabilidade de preparar os filhos para a vida adulta, exercendo sobre a criança um poder disciplinar. Enfim, a criança passou a ser vista como um sujeito a ser educado.

Para Ariès (1981), o século XVIII trouxe uma infância moderna com liberdade, autonomia e independência; já no século XIX, as crianças eram tratadas como adultos em miniatura, e, no século XX, com a influência de psicólogos e de educadores, elas passam a ser vistas como seres de direitos e em fase de desenvolvimento. O autor afirma, então, que a transformação pela qual a criança e família passam ocupa um lugar central na dinâmica social.

Segundo as análises de Kuhlmann (1998), as experiências vividas pelas crianças em diferentes contextos históricos, geográficos e sociais são mais do que representações dos adultos. O autor propõe a ideia de que é preciso saber como ocorreram ou ocorrem as representações de infância, pensar nas crianças, localizá-las na sociedade e reconhecê-las como produtoras da história.

[...] infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda

sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e de papel (KUHLMANN, 1998, p.16).

Em relação à história da infância, existem muitos discursos pedagógicos; Kuhlmann (1998) relata que, nos séculos XVII e XVIII, nomes significativos do pensamento pedagógico, como Comenius (1592-1670), Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827) e Fröebel (1782-1852), produziram novas ideias ou “sentimentos de infância”, contribuindo para que ela se tornasse uma categoria social.

O sentimento de infância hoje nas instituições tem suas raízes nas ideias desses autores; entretanto, cabe salientar que tais instituições são resultados das mudanças relacionadas ao desenvolvimento urbano e à industrialização. Kuhlmann (1998) destaca que Comenius (1592-1670), filósofo tcheco, defendeu o ensino de “tudo para todos” e foi o teórico que primeiro reconheceu a inteligência e os sentimentos da criança; considerado o pai da didática moderna, destaca que a prática escolar deveria imitar os processos da natureza.

O pensamento de Comenius, precursor de Rousseau e Fröebel, nos leva à relação estabelecida entre a natureza e a criança, como propôs em sua obra *Didactica Magna*:

Esta maneira de instruir e educar a juventude pode comparar-se também ao cultivo dos jardins. Com efeito, as criancinhas de seis anos, bem-exercitadas pelos cuidados dos pais e das amas, parecem semelhantes às arvorezinhas que foram plantadas, enraizaram bem e começaram a lançar pequeninos ramos (COMENIUS, 1997, p. 413).

Kuhlmann (1998) destaca, ainda, que para Comenius a infância é o ponto de partida para o desenvolvimento.

[...] assim como uma árvore frutífera pode se desenvolver por si mesma, mas ainda silvestre e dando frutos também silvestres; é preciso que, se devem dar frutos agradáveis e doces, seja plantada, regada e podada por um agricultor experiente. Do mesmo modo, o homem desenvolve-se por si próprio em sua figura humana, desenvolvimento adequado do ser humano: (COMENIUS, 1997, p. 45).

Nessa direção, conforme observado por Kuhlmann, esse é o conceito de infância de Comenius: um lugar que existe porque deve ser completado, sendo a infância o ponto de partida que se faz necessário, posto que existe uma meta à qual se deve chegar por meio de um ordenamento de processos, do mais simples ao complexo, da primeira idade à idade madura.

Nota-se que os acontecimentos ocorridos na história do pensamento em relação à infância serviram para estruturar as caracterizações sobre a criança, principalmente do ponto de vista psicológico. Tal compreensão nos orienta para importância acerca de entrada da criança na Educação Infantil, pois esse precisa ser um processo articulado aos interesses e necessidades da criança.

2. PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROPOSTAS PARA O PROCESSO DE ADAPTAÇÃO DAS CRIANÇAS

Segundo Libâneo (1991), o planejamento é um processo de sistematização e organização das ações do professor. Assim é um instrumento da racionalização do trabalho pedagógico que articula a atividade escolar com os conteúdos do contexto social.

Na visão de Kenski (1995), o ato de planejar está presente em todos os momentos da vida humana, pois a todo o momento as pessoas são obrigadas a planejar, a tomar decisões que, em alguns momentos, são definidas a partir de improvisações, em outros, são decididas partindo de ações previamente organizadas.

Mediante essa colocação planejar é o ato de interferir na realidade para tentar modificá-la. Desse modo é necessário que o professor esteja ciente de que essa é uma competência que deve ser exercitada em qualquer âmbito de sua vida. Assim o planejamento orienta a ação do professor, pois por meio dele podem ser analisadas as necessidades e possibilidades existentes, ajudando-o a traçar metas e chegar aos objetivos desejados.

No processo de adaptação não é diferente, é preciso que o professor pense de uma forma especial no planejamento nesse período, pois o planejamento possibilitará encontrar recursos para resolver possíveis reações inesperadas por parte da criança e da família. Portanto esse é um momento de grande importância, devendo as atividades serem contínuas e flexíveis, onde o professor leve em consideração as

especificidades de cada aluno, entendendo que o planejamento é fundamental não podendo ficar apenas no papel.

O professor deve ter consciência do seu trabalho com as crianças, e sua importância para elas, o que irá interferir diretamente no processo de adaptação e acolhimento. Dessa forma a postura do professor é de grande importância para esse período, pois o docente deve agir com calma e segurança, transmitindo para criança o sentimento de tranquilidade.

É importante também que o professor saiba planejar, tenha uma formação continuada e seja um pesquisador, visando proporcionar um bom acolhimento, tanto à família quanto à criança, pensando em estratégias diversificadas para melhor acolhê-las.

Dessa forma, o momento de planejar proporciona ao professor a descoberta de formas para poder alcançar o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança. É importante que o professor leve em conta que cada aluno tem as suas particularidades, sendo fundamental que essas sejam respeitadas.

É importante também realizar o planejamento no cuidar das crianças concomitantemente como uma ferramenta de aprendizagem, sendo fundamental que na elaboração do planejamento voltado para a adaptação na Educação Infantil. Segundo Ortiz (2000) é importante que a escola planeje atividades adequadas para esse período, não se distanciando do que o aluno vivenciará no dia a dia, para que não sejam criadas falsas expectativas. [...] um bom planejamento no período de acolhimento garante um processo mais tranquilo para as crianças, suas famílias, os educadores e todos os demais que acompanham essa fase tão importante na vida da criança [...]. Assim faz-se necessário que se sejam considerados todos os aspectos e surpresas que podem surgir no período da adaptação. Para que esse momento não ocorra de forma espontânea e sem objetividade, garantindo um bom acolhimento da criança.

Como já havíamos citado, o acolhimento é fundamental para a recepção dos alunos, portanto é importante que ao planejar o professor inclua em seu planejamento ações para proporcionar aos alunos um bom acolhimento, pensando nos cuidados, afetividade e na atenção que serão destinados às crianças, o que é essencial para que sintam-se seguras.

É importante que o professor conheça cada aluno, utilizando o diálogo como ferramenta para saber as características individuais, bem como preferências e experiências de cada um. Dessa forma o professor abstém-se da ideia de considerar o aluno como uma tábua rasa, considerando que cada criança traz sua bagagem de conhecimento, e com ela experiências, superações e avanços.

O professor também deve ter contato com os relatórios das crianças realizados pelos professores anteriormente, visando conhecê-las um pouco mais. Assim a apropriação desses relatórios dará base para planejar possíveis intervenções, tanto individuais quanto coletivas.

É importante também que ao planejar o acolhimento dos alunos o professor organize espaços físicos que atendam às necessidades da turma e as individualidades de cada aluno. É necessário que o professor deixe os materiais usados pelas crianças em um lugar de fácil acesso, para que possam utilizar. Outro fator importante é a higienização e preservação dos materiais utilizados pelos alunos, visando à saúde, segurança e integridade física.

Quando os alunos são ingressos na instituição de ensino é natural que eles tenham curiosidade de explorar os diferentes espaços na escola. Desse modo é importante que todos os funcionários da instituição de ensino fiquem atentos, pois por não conhecerem a escola ainda é normal que os alunos não saibam encontrar sua sala de aula, podem ir para lugares perigosos ou até tentar ir para casa sozinhos.

Dessa forma o professor pode organizar um passeio pela escola, orientando aos alunos onde ficam as salas de aula, jardins, parque, cantina, dentre outros espaços. Assim a criança ficará mais familiarizada com o ambiente escolar, permitindo que ela se sinta mais à vontade e segura nesse ambiente. Portanto é de suma importância que o professor da Educação Infantil realize seu planejamento para a adaptação e acolhimento da criança, assim pensando em todas as dimensões do âmbito escolar.

3. PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NO PROCESSO DE ADAPTAÇÃO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Quando falamos da rotina escolar das crianças, podemos destacar como um ponto relevante o diálogo entre professor e família, para tentar minimizar o impacto na transição casa-instituição escolar. É importante que o professor esteja sempre apostos para orientar as famílias nesse momento, com o objetivo de tranquilizá-las, pois a ansiedade e insegurança podem vir visitar “papais e mamães” nesse período. Esse sentimento pode diminuir à medida que a família constrói uma relação de confiança com a escola.

Segundo o RCNEI (1998) quanto mais novo o bebê, maior a ligação entre mãe e filho. Assim, não é apenas a criança que passa pelo processo de adaptação, mas todos os membros da família como pai, irmãos, avós que poderão também participar desse processo. O acolhimento dos pais com suas dúvidas, ansiedades e angústias é importante, pois dessa forma o professor pode oferecer apoio e tranquilidade para todos os responsáveis, assim contribuindo para que a criança se sinta menos insegura nos primeiros dias na instituição.

A maneira como a família vê a entrada da criança na instituição de educação Infantil tem uma influência marcante nas reações e emoções da criança durante o processo inicial. (RCNEI, 1998, p. 80).

Dessa forma é interessante que o professor ao estar na presença da família demonstre segurança para que possa transmitir para os pais confiança de que tudo saíra bem e que a escola é o espaço de grande responsabilidade. É recomendado também que relate um pouco sobre a rotina que o filho irá acompanhar, como hora do banho, almoço etc. O professor também deve possibilitar a estadia dos responsáveis por um período na sala de aula, porque nesse início eles são essenciais. Quando a criança é muito pequena os pais ou responsáveis podem acompanhar a criança nos primeiros dias, para que não se prolongue uma adaptação mais sofrida, pois para elas ficar longe dos pais equivale à perda de sua referência.

A rotina dos pequenos deve ser preservada ao máximo. Dessa forma o diálogo família escola faz-se importante visando possibilitar essa transição. Lembrando que é de grande importância envolver os pequenos em todos os preparativos para ida a escola como, a compra do uniforme, a arrumação da mochila. Sempre dialogando

sobre o quão será legal essa nova experiência demonstrando muita calma e confiança na instituição.

Face a exposto que os pais nos primeiros dias de adaptação permaneçam no local em que a criança irá estudar, sempre perto para que ela os veja ali. É interessante que a família se despeça da criança tranquilizando-as, explicando que ela irá permanecer naquele local por um período e que como os pais falaram voltarão para buscá-la.

O momento da despedida pode vir acompanhado de muita insegurança de ambas as partes, tanto da criança quanto da família. Assim os pais devem demonstrar às crianças a compreensão e segurança naquele momento. São várias as reações a essa separação, que pode variar de acordo com a criança. Uma das formas mais comuns de manifestação da criança é o choro, que pode vir acompanhado pela recusa do alimento, a brincar, etc.

Segundo o RCNEI (1998), a permanência na instituição de alguns objetos de transição como a chupeta, a fralda que ele usa para cheirar, ajudará nesse processo, com esses objetos de transição a criança pode se sentir mais segura, e de alguma forma aquele objeto faz com que a criança se sinta mais próxima da família.

O choro da criança, durante o processo de inserção, parece ser o fator que mais provoca ansiedade tanto nos pais quanto nos professores. Mas parece haver, também, uma crença de que o choro é inevitável e que a criança acabará se acostumando, vencida pelo esgotamento físico e emocional, parando de chorar. Alguns acreditam que, se derem muita atenção e as pegarem no colo, as crianças se tornarão manhosas, deixando-as chorar. Essa experiência deve ser evitada. Deve ser dada uma atenção especial às crianças, nesses momentos de choro, pegando no colo ou sugerindo-lhes atividades interessantes. (RCNEI, 1998, p. 82).

Algumas crianças podem apresentar comportamentos diferentes daqueles que normalmente revelam em seu ambiente familiar, como alterações no apetite; retorno às fases anteriores do desenvolvimento (voltar a urinar ou evacuar na roupa, por exemplo). Podem, também, adoecer; isolar-se dos demais e criar dependências de um brinquedo, da chupeta ou de um paninho. (RCNEI, 1998, p.80).

Ao falar de uma boa adaptação, faz-se necessário pensar no âmbito da gestão escolar. Pois deve haver ações pedagógicas por parte da gestão e também por

parte dos professores, visando o bem estar das crianças. Uma das ações que a gestão pode adotar com o objetivo de amenizar os impactos desse processo, é quanto à flexibilidade dos horários, estabelecendo durante os primeiros dias da criança na instituição horários diferenciados como, por exemplo, estabelecer horários em que a criança possa sair mais cedo, aumentando gradualmente de acordo com a adaptação da criança.

É interessante também que a gestão escolar nesse momento possibilite a esses alunos momentos e espaços que os envolvam, sendo bem recepcionados. Essas atitudes não podem estar apenas voltadas para a sala de aula e o professor. Neste momento todo âmbito escolar deve estar envolvido com as atividades elaboradas para acolher esses alunos, não fazendo distinção se são alunos que estão ingressando pela primeira vez na escola ou se já estudaram ali outros anos, pois ao se falar em adaptação não podemos separar estes em dois grupos, visto que sempre será uma nova experiência. Sendo assim, é importante que a equipe pedagógica se reúna para discutir sobre as possíveis atitudes a serem tomadas nesse período.

Todas essas ações têm por objetivo respeitar esse período na vida criança que é um momento de grande importância para ela, o que acrescentará no seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Por isso a participação dos familiares, junto à instituição contribui para que esse processo se torne mais agradável para todos que nele estão envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como referência os temas abordados neste estudo é possível destacar o quanto o processo histórico da educação infantil é exigir que todos os envolvidos da área, independentemente de suas funções, assumam a tarefa de cooperar para a construção de uma Educação Infantil que valorizem e respeitem os direitos fundamentais das crianças, em seus aspectos culturais e sociais.

Face ao exposto, o alcance deste estudo apontou importantes contribuições acerca do processo de adaptação da criança na Educação Infantil, pois nessa perspectiva observou-se que o processo de adaptação na maioria das vezes é um momento difícil, tanto para criança quanto para família, sendo semelhante à quebra de um

vínculo afetivo. Portanto, esse período precisa ser muito bem planejado, respeitando, assim, as necessidades específicas das crianças de 0 a 5 anos.

As conclusões desta pesquisa revelaram, ainda, o quão é importante o professor realizar o planejamento que privilegie ações para um processo harmônico de adaptação da criança na Educação infantil, fazendo com que tanto elas como seus familiares se sintam bem recepcionados e parte integrante desse processo.

Dessa forma, consideramos que os objetivos propostos neste estudo foram alcançados, pois evidenciaram a importância do planejamento voltado para a adaptação da criança na Educação Infantil, bem como, a relevância da participação da família nesse processo, que irá auxiliar no desenvolvimento integral da criança.

Os resultados apontaram também a importância de se pensar em uma adaptação pautada nos pilares do acolhimento, respeitando todos os envolvidos, ajudando a família e a comunidade escolar a entenderem as peculiaridades desse processo, como também suas atitudes frente a determinadas situações.

Vale salientar que é importante que esse acolhimento seja o mais natural possível, proporcionando à criança e à família um sentimento de segurança e conforto dentro da instituição.

Por fim, consideramos que esses resultados contribuíram para entender a importância da concepção que temos de criança, infância e Educação Infantil para melhor fundamentar o trabalho desenvolvido com a criança pequena. Portanto, este estudo servirá como mais uma fonte de pesquisa para o aprofundamento de aspectos fundamentais, principalmente, sobre a importância de a Educação Infantil assegurar um processo de adaptação da criança, fundado nos princípios que nortearam esta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil (RCNEI)**. Brasília: MEC/SEF, 1998. V.: 1.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, SEB, 1996.

COMENIUS. **Didática magma**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997

KENSKI, Vani Moreira. **Avaliação da aprendizagem**. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (Org.). *Repensando a Didática*. 10. ed. Campinas: Papirus, 1995.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

ORTIZ, Cisele. **Entre Ataptar-se e Ser Acolhido**. Revista Avisa Lá, São Paulo. ed. 2, jan. 2000. Disponível em: <<http://avisala.org.br/index.php/assunto/jeitos-de-cuidar/entre-adaptar-se-e-ser-acolhido/>> Acesso em: 26 abr. 2018.

ROMAN, Eurilda Dias et al. **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado** (Essa parte não fica em destaque). Editora da ULBRA, 2001.

AS CONTRIBUIÇÕES DA CULTURA LETRADA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Érica Tonon Simões*

Thais Machado Vassoler**

Viviane Souza Reis***

RESUMO

O presente artigo aborda questões acerca da cultura letrada no contexto da Educação Infantil, suscitando discussões importantes para essa etapa da educação. Buscou-se assim, responder ao seguinte problema de pesquisa: Quais as contribuições da cultura letrada na Educação Infantil? Desse modo, o objetivo geral deste estudo consistiu em analisar as contribuições da cultura letrada na Educação Infantil. Trata-se de um trabalho de base bibliográfica, fundamentado, principalmente, nos marcos teóricos das autoras Magda Soares e Tatiana Ledebef, bem como, no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI, documentos norteadores da Educação Infantil.

Palavras-chave: Cultura Letrada; Educação Infantil; Alfabetização

*

**

INTRODUÇÃO

O presente artigo, intitulado As contribuições da cultura letrada no contexto da Educação Infantil, aborda conceitos importantes sobre as práticas da cultura letrada na Educação Infantil, tendo como objetivo geral analisar as contribuições da cultura letrada nesta etapa de ensino. Para atender aos pressupostos desta pesquisa foram selecionados os seguintes objetivos específicos: conceituar cultura letrada, refletir sobre as contribuições da cultura letrada na Educação Infantil e o processo de alfabetização da criança, descrever propostas de atividades articuladas às práticas da cultura letrada.

Embora nossa sociedade esteja inserida em contextos de cultura letrada, percebe-se que muitas pessoas ainda não são capazes de exercer práticas sociais elementares em seu cotidiano, tais como escrever uma carta, um recado ou até mesmo utilizar meios virtuais de comunicação, dentre outros aspectos nessa direção. Face ao exposto, o trabalho da alfabetização a partir de contextos da cultura letrada faz-se importante, desde a fase inicial da vida de uma criança, a fim de garantir-lhe possibilidades de inserção nas diferentes situações sociais vivenciadas por ela.

Assim, torna-se fundamental que a Educação Infantil desenvolva um trabalho eficaz nesse sentido, proporcionando atividades de linguagem oral ou escrita de forma significativa, inserindo as crianças em processos reais, em que a leitura e a escrita fazem-se presentes. Contudo, deve-se ter a consciência de que a criança antes mesmo de ter acesso ao mundo da leitura e da escrita convencional já se encontra desde seu nascimento inserida em diversos ambientes repletos de contextos de letramento.

Desse modo, ao chegarem à sala de aula as crianças já trazem consigo diferentes significações e representações do que veem na sociedade em que estão inseridas. Portanto, é de fundamental importância destacar que no contexto social moderno, em que as crianças nascem imersas às tecnologias de informação e comunicação, é comum que a linguagem escrita esteja presente em várias situações do cotidiano de adultos e inclusive de crianças, por meio de diferentes suportes textuais.

A partir de tais abordagens foi estabelecido o problema de pesquisa que norteia este estudo, visando buscar respostas acerca das reais contribuições da cultura

letrada na Educação Infantil. Esse questionamento apresenta a importância da cultura letrada na vida de uma criança desde a mais tenra idade, propõe, ainda, reflexões acerca do desenvolvimento da criança a partir de práticas significativas de leitura e escrita.

Este trabalho visa contribuir para discussão em torno dos processos educativos da Educação Infantil, na inserção da criança em contextos de cultura letrada, propondo sugestões de práticas e atividades contextualizadas que podem ser inseridas no contexto da ação pedagógica. A estrutura é apresentada com a abertura de uma abordagem introdutória e em seguida são descritas três seções. A primeira apresenta a noção de alfabetização e cultura letrada, bem como discorre sobre os conceitos gerais que dão embasamento à pesquisa. A segunda estabelece um contexto de reflexão acerca das contribuições da cultura letrada na Educação Infantil. A terceira seção descreve propostas de atividades significativas, articuladas às práticas da cultura letrada, sendo apresentadas sugestões, a partir do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI.

Por fim, são apresentadas as considerações finais que abordam questões importantes acerca do alcance deste estudo e em seguida as referências bibliográficas que nortearam o marco teórico.

1. BREVE DEFINIÇÃO SOBRE CULTURA LETRADA

Entende-se por cultura letrada o conjunto de situações reais em que a leitura e a escrita ocupam contextos nas mais diversas funções sociais. Sabemos que situações reais de leitura e escrita permeiam todo o universo de relação estabelecida pelas pessoas, portanto observamos a presença da cultura letrada em diversos momentos no cotidiano das crianças, como por exemplo nos jogos, suportes digitais, embalagens de alimentos, dentre outros tempos e espaços. No entanto, percebemos que na Educação Infantil as experiências de cultura letrada poderão ser ampliadas, significativamente ou não, por meio da intervenção do professor.

Segundo Martins, contextos de cultura letrada consistem em

[...] inserir a criança no mundo letrado, trabalhando com os diferentes usos da escrita na sociedade. Essa inserção começa muito antes da alfabetização propriamente dita, quando a criança começa a interagir socialmente com as práticas de letramento no seu mundo social: os pais leem para ela, a mãe faz anotações, os rótulos indicam os produtos, reconhecidos nas prateleiras dos supermercados e na cozinha de casa. (MARTINS, 2003, apud LEBEDEFF, p. 1).

Tais considerações apontam que os contextos de cultura letrada podem favorecer o processo de letramento na criança antes mesmo do contato dela com a escola, uma vez que ela já está imersa num mundo informativo e de cultura letrada, tendo contato com diversos portadores de informações, aprendendo por meio desses contatos a interagir com diferentes formas, espaços e objetos, descobrindo assim a função de cada um deles na sociedade. Entretanto, é na Educação Infantil que devem ser realizadas práticas intencionais no intuito de promover ambientes de cultura letrada, bem como a ampliação do processo de letramento.

Sabe-se, portanto, que na Educação Infantil o processo de letramento pressupõe

a construção do discurso oral como do discurso escrito. Principalmente nos meios urbanos, a grande parte das crianças, desde pequenas, estão em contato com a linguagem escrita por meio de seus diferentes portadores de texto, como livros, jornais, embalagens, cartazes, placas de ônibus etc., iniciando-se no conhecimento desses materiais gráficos antes mesmo de ingressarem na instituição educativa, não esperando a permissão dos adultos para começarem a pensar sobre a escrita e seus usos. Elas começam a aprender a partir de informações provenientes de diversos tipos de intercâmbios sociais e a partir das próprias ações, por exemplo, quando presenciam diferentes atos de leitura e escrita por parte de seus familiares, como ler jornais, fazer uma lista de compras, anotar um recado telefônico, seguir uma receita culinária, buscar informações em um catálogo, escrever uma carta para um parente distante, ler um livro de histórias etc. (BRASIL, 1998, p. 121-122).

Nessa direção, a escola e os professores devem buscar conhecer a realidade de cada criança, tendo como intuito interferir nesse processo de conhecimento e aquisição de habilidades. Os professores devem considerar, também, que um número expressivo de crianças vem de um meio onde não são oportunizadas situações de letramento, portanto a escola deve suprir essa carência e oferecer a elas o contato com a cultura letrada.

Partindo desse pressuposto, o professor deve considerar a criança a partir do que está preconizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2010, onde se diz:

a criança é um sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p.12).

A afirmação apresentada nas Diretrizes Curriculares coloca a escola como responsável por mediar o conhecimento, oferecendo situações significativas, nas quais as crianças possam refletir, opinar, questionar, criar hipóteses, interpretar, sendo de fato construtoras e protagonistas de seu desenvolvimento e aprendizagem, por meio de diferentes vivências instituídas em práticas de letramento.

Para entendermos melhor o conceito de cultura letrada é preciso distinguir alfabetização de letramento. Soares (2003) descreve alfabetização como o “processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica”. A alfabetização, portanto, está estritamente relacionada à aquisição de habilidades de leitura e escrita, sem um incentivo à reflexão do uso do sistema alfabético, o qual é proporcionado pelo letramento.

A autora afirma, ainda, que o letramento proporciona a criança “ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita”. Desse modo, o indivíduo letrado é aquele que consegue participar ativamente na sociedade, fazendo uso da leitura e da escrita, de forma crítica e reflexiva, nas diferentes situações sociais.

Diante do exposto, a cultura letrada constitui um auxílio no processo de letramento, por meio do contato que a criança estabelece com as práticas de envolvimento social em que haja a presença da leitura e da escrita, de forma significativa.

2. A IMPORTÂNCIA DE CONTEXTOS DE CULTURA LETRADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A inserção da criança em contextos de cultura letrada faz-se importante, pois estimula a formulação de hipóteses, a ampliação do conhecimento e visão de mundo, instiga a busca por respostas e soluções de problemas, favorece o autoconhecimento, amplia suas experiências, bem como seu repertório cultural, dentre outros aspectos. Vale ressaltar ainda que quanto mais cedo a criança tiver acesso à cultura letrada melhor será sua reflexão quanto ao uso da leitura e da escrita.

Essa inserção deve acontecer a partir de diferentes vivências e construções propostas pelo professor e que são realizadas pelas crianças sozinhas e em conjunto com outras crianças. A partir de vivências significativas e lúdicas é que se dá a aprendizagem na Educação Infantil.

Conforme o Art. 29 da Lei 12.796/2013 que altera parte da LDB 9394/96:

“A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, contemplando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 2013, art.29, p. 353)”.

Assim, considerando a importância dessa etapa da educação, é fundamental que a escola garanta contextos pautados na cultura letrada, pois serão a partir desses espaços que algumas crianças terão seu primeiro contato, e outras ampliarão seu repertório, com bens culturais escritos, tais como livros, jornais e revistas, jogos, computadores, dentre outros recursos. Convém salientar que, ao mencionar que algumas crianças são inseridas na escola já possuindo maior contato com suportes textuais, não se pretende afirmar que é o mesmo que dizer que estas tenham de fato uma cultura letrada bem estruturada, pois pode ser que lhes faltarem a conscientização da finalidade ou do uso de um livro, de um jornal, de um outdoor, fazendo-se necessário, portanto, uma atitude do educador da Educação Infantil, no sentido de falar sobre e apresentar de maneira significativa e lúdica os usos culturais do universo leitor.

Vale ressaltar que quanto maior for o acesso a essas práticas de cultura letrada, mais habilidades necessárias para o letramento serão desenvolvidas. Faz-se necessário refletir que nessa apresentação significativa proporcionada pelo professor, o mesmo jamais deve ter como objetivo a alfabetização formal da

criança na Educação Infantil, conforme preconizado nos documentos oficiais que norteiam essa etapa de ensino, como também salientado no Caderno 3 do Pacto Nacional pela Idade Certa - PNAIC (2016):

“[...]é necessário lembrar que o objetivo da Educação Infantil não é a alfabetização *stricto sensu*. Embora crianças da pré-escola possam se alfabetizar por interesse particular a partir das interações e da brincadeira com a linguagem escrita, não cabe à pré-escola ter a alfabetização da turma como proposta.” (BRASIL, 2016, p. 26)

Por outro lado, o professor da Educação Infantil deve refletir sobre as propostas pedagógicas, visando assegurar práticas significativas que insiram a criança em contextos sociais de cultura letrada, para que possibilite nelas a formulação de hipóteses, interesse, socialização de experiências e diferentes acessos aos mais diversos recursos de ensino, sempre de forma lúdica.

É preciso considerar também que além das práticas significativas, faz-se interessante pensar em um ambiente organizado e planejado de modo a contribuir para a oferta da cultura letrada, tornando-se um ambiente de aprendizagem.

De acordo com Moreira

O ambiente de aprendizagem escolar é um lugar previamente organizado para promover oportunidades de aprendizagem e que se constitui de forma única na medida em que é socialmente construído por alunos e professores a partir das interações que estabelecem entre si e com as demais fontes materiais e simbólicas do ambiente. (2007, p.56)

Portanto, seguindo esta concepção, pode-se dizer que o ambiente de aprendizagem escolar é aquele em que há uma cultura letrada disponível e acessível às crianças. Nesse sentido, o professor deve pensar a respeito da organização da sala de aula, de modo a proporcionar intencionalmente essa interação ambiente-aluno, a qual proporcionará à criança o acesso à cultura letrada, suprimindo os casos em que há pouco ou nenhum contato fora da escola. Assim, Ferreiro aponta que a organização deste ambiente pode se dar de forma em que haja

[...] um “canto ou área de leitura” onde se encontrem não só livros bem editados e bem ilustrados, como qualquer outro material que

contenha escrita (jornais, revistas, dicionário, folhetos, embalagens e rótulos comerciais, receitas, embalagens de medicamentos, etc.). (FERREIRO, 2010, P.34)

A partir desta reflexão, considera-se significativo sinalizar a realidade de várias salas de aula em que há falta de materiais escritos que não sejam livros literários, por exemplo. Desse modo, cabe uma análise crítica por parte dos professores e gestores quanto à organização do ambiente de sala de aula, visto a importância deste para o processo de letramento das crianças.

Como sinalizado por Soares:

(...) a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, por que não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é de certa forma, letrada. (1998, p.24).

A partir das impressões de Soares, fica evidente a importância de proporcionar a interação da criança desde a mais tenra idade com um ambiente de cultura letrada, organizado com os mais diversos materiais e gêneros textuais e contribuindo de maneira intencional para o processo de letramento.

Diante do exposto, é importante que o professor seja um mediador entre a criança e o contexto de cultura letrada, auxiliando no processo de construção do conhecimento da criança, bem como no desenvolvimento de habilidades que envolvam o letramento. Isso deve acontecer por meio de práticas significativas que tenham sentido com a realidade da criança e de acordo com a maturidade, levando em consideração o conhecimento que a criança já traz consigo em seu repertório cultural.

3. PRÁTICAS SIGNIFICATIVAS DE LEITURA E DE ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para que haja a inserção da criança em contextos de cultura letrada são necessários ferramentas e instrumentos que façam a mediação entre essas

práticas. Portanto, ao planejar, o professor deve levar em conta a maturidade da criança quanto ao processo de alfabetização na perspectiva do letramento, de forma a propiciar meios que facilitem o seu desenvolvimento cognitivo e a internalização do conhecimento, uma vez que a internalização é subjetiva.

É importante que o professor reflita sobre suas práticas, planejando-as conforme haja necessidade, de forma a garantir práticas significativas de leitura e escrita, de modo a promover a inserção da criança em contextos sociais. Diante desse contexto, é importante salientar que em algumas escolas de Educação Infantil é possível presenciar práticas que pouco contribuem para a formação de indivíduos letrados e pensantes, pois as propostas pedagógicas muitas vezes se limitam apenas à mera transmissão de conhecimentos, além de considerarem as crianças como tábulas rasas.

Dessa forma, é latente a indagação sobre como o professor pode ir na contramão desses métodos e buscar proporcionar situações significativas de ensino e aprendizagem das crianças. O RCNEI tem como eixos do currículo as interações e as brincadeiras, sendo que por meio deles deve-se desenvolver nas crianças conceitos e habilidades que visam à formação de sujeitos pensantes e críticos, capazes de atuarem na sociedade, isto é, sujeitos que não se deixem manipular facilmente por ideologias de massa, mas que possam atuar na transformação da realidade.

Diante do exposto, o trabalho com atividades lúdicas que envolvem as interações e as brincadeiras são fundamentais na Educação Infantil, considerando que as crianças apresentam um curto tempo de concentração em relação às atividades que desenvolvem, principalmente se essas forem monótonas.

A partir de tal entendimento, apresentamos neste artigo algumas sugestões de práticas significativas propostas pelo RCNEI que podem auxiliar o educador na imersão da criança na cultura letrada na Educação Infantil. Para tanto, as tabelas abaixo foram organizadas em duas dimensões: Práticas significativas, descritas no RCNEI e Finalidades e contribuições também embasadas nos pressupostos do mesmo documento.

TABELA 1: Práticas significativas no âmbito do falar, escutar, pensamento e imaginação

Dimensão: Práticas significativas	Dimensão: Finalidades e Contribuições
Campo: Falar, Escutar, Pensamento e Imaginação	Campo: Falar, Escutar, Pensamento e Imaginação
Uso da linguagem oral para conversar, brincar, comunicar e expressar desejos, necessidades, opiniões, ideias, referências e sentimentos e relatar suas vivências nas diversas situações de interação presentes no cotidiano.	Desenvolvimento da comunicação oral que envolve a fala, a escuta, a atenção, atribuição de sentidos e relacionamento interpessoal.
Elaboração de perguntas e respostas de acordo com os diversos contextos de que participa.	Ampliação das capacidades de comunicação oral em situações reais de fala e escuta de forma coerente, proporcionando assim uma interlocução real em que haja sentido nos enunciados.
Participação em situações que envolvem a necessidade de explicar e argumentar suas ideias e pontos de vista.	Ampliação da capacidade das crianças de utilizar a fala de forma cada vez mais competente, como a fluência ao falar, perguntar, expor as ideias, dúvidas e descobertas, ampliação do vocabulário e valorização do grupo como instância de troca e aprendizagem.
Conhecimento da variedade de manifestações culturais que expressem modos e formas próprias de ver o mundo, de viver e pensar. Músicas, poemas, histórias, bem como diferentes situações comunicativas, constituem-se num rico material para isso.	Ampliação do universo discursivo e cultural. Além de possibilitar o contato com a diversidade, conhecendo e respeitando o diferente.

Tabela 1 - Práticas significativas no âmbito do falar, escutar, pensamento e imaginação.

Dimensão: Práticas Significativas Campo: Leitura e Escrita na Educação Infantil	Dimensão: Finalidades e Contribuições Campo: Leitura e Escrita na Educação Infantil
Participação nas situações em que os adultos leem textos de diferentes gêneros, como contos, poemas, notícias de jornal, informativos, parlendas, trava-línguas etc.	Conhecimento das características textuais de diversos gêneros e possibilitar a capacidade de identificação do texto lido.

Participação em situações que as crianças leiam, ainda que não o façam de maneira convencional.	Colocar as crianças no papel de “leitoras”, relacionando linguagem com os textos por meio dos portadores sobre os quais se apresentam: livros, revistas, etc.
Observação e manuseio de materiais impressos, como livros, revistas, histórias em quadrinhos etc., previamente apresentados ao grupo.	Valorização da leitura como fonte de prazer e entretenimento
Acesso, por meio da leitura pelo professor, a diversos tipos de materiais escritos.	Possibilita o contato da criança com diversas práticas culturais mediadas pela escrita e apresentadas pelo professor. A leitura repetitiva realizada pelo professor de poesias, parlendas, trava-línguas, jogos de palavras, possibilita ainda a atenção aos aspectos sonoros da linguagem, como ritmos e rimas, além das questões culturais e afetivas envolvidas.
Recontar histórias conhecidas com a ajuda do professor, reconstruindo o texto original à sua maneira.	Compreensão das relações entre o que se fala, o texto escrito e as ilustrações apresentadas.

Tabela 2 - Práticas significativas no âmbito da leitura na Educação Infantil.

Dimensão: Práticas significativas Campo: Escrita na Educação Infantil	Dimensão: Finalidades e contribuições Campo: Escrita na Educação Infantil
Participação em situações cotidianas nas quais se faz necessário o uso da escrita.	
Escrita do próprio nome em situações em que isso é necessário.	Apropriação da escrita convencional do próprio nome.
Produção de textos individuais e/ou coletivos ditados oralmente ao professor para diversos fins.	Participação da criança no processo de produção de texto escrito, construindo nela o conhecimento sobre essa linguagem ao possibilitar que ela repita palavras, controle o ritmo do que está sendo ditado, diferencie a atividade de contar a história com a de ditar uma história, retome o texto escrito pelo professor, a fim de saber o que já fora escrito por ele, entre outras

	possibilidades que essa prática proporciona. Compreensão da escrita como processo, alternando entre produtora e leitora a partir da intervenção do professor durante o processo de produção.
Prática de escrita de próprio punho, utilizando o conhecimento de que dispõe, no momento, sobre o sistema de escrita em língua materna.	Criar hipóteses sobre quantas e quais letras coloca-se para escrever o que fora solicitado, além de utilizar o próprio conhecimento disponível no momento sobre a forma convencional de escrita. Para as crianças que encontram-se em um momento mais avançado no processo de construção da escrita essa prática possibilita ganhos no desenvolvimento do trabalho.
Respeito pela produção própria e alheia.	Criação de um clima favorável para o trabalho, além de possibilitar ricos intercâmbios comunicativos de enorme valor social e educativo.

Tabela 3 - Práticas significativas no âmbito da escrita na Educação Infantil.

Com base nas dimensões apresentadas nos quadros acima é importante considerar a importância de um planejamento que priorize atividades que de fato contemplem essas práticas, pois é por meio do desenvolvimento delas que a criança poderá participar de forma ativa e reflexiva na sociedade.

Dessa forma, as práticas propostas nesta pesquisa, embasadas no RCNEI, pretendem contribuir

[...] para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p. 07).

Tais práticas, como já mencionado anteriormente, favorecem o processo de aprendizagem no que se refere às práticas sociais de leitura e escrita, mesmo antes da criança ser alfabetizada formalmente, pois ela se apropriará da importância do uso nas demandas sociais, como afirma Soares

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que saber ler e escrever, já o indivíduo letrado, indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (SOARES 1998, p.39,40)

Vale ressaltar a importância de o professor desenvolver atividades que contemplem a formação de opinião, o levantamento de hipóteses, a capacidade argumentativa e expressiva, a criação livre de textos que contemplem os diversos tipos de gêneros textuais, assim como atividades em que a criança possa recontar histórias a sua maneira, criando e imaginando, proporcionando também atividades que promovam situações cotidianas, onde a criança faça uso da leitura e escrita de forma contextualizada.

Neste sentido, segundo BRASIL (1997), aos professores cabem auxiliar a criança:

[...] na execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade (BRASIL, 1997, p. 4).

Em face disso, por meio dessa mediação e das atividades a criança criará para si um repertório de conhecimento - proporcionado por meio das práticas e experiências vividas no contexto escolar – que a ajudará em sua atuação atual ou futura, como sujeito ativo da sociedade em que vive, auxiliando em simples práticas corriqueiras como uma ida ao banco, ou um simples ato de tomar um ônibus, além de auxiliar na resolução de possíveis problemas em seu cotidiano. Assim, cabe ao professor proporcionar espaços que privilegiem o contato e a experiência com diversos contextos da cultura letrada, repensando seu planejamento, de modo a garantir atividades que promovam o desenvolvimento pleno da criança, pois esse é o objetivo pretendido nessa etapa de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O alcance deste artigo aponta para a importância da inserção da criança, desde a Educação Infantil, em contextos de cultura letrada. O tema apresentado é de grande relevância, uma vez que o uso da leitura e da escrita está constantemente

presente na realidade de todas as crianças, portanto precisa ser reforçado e explorado no universo escolar, dado que esse é um espaço privilegiado para esse fim.

Ao conceituar cultura letrada, verificou-se que ela está presente na vida da criança antes mesmo de sua ida à escola, pois se manifesta desde sempre por meio das diferentes linguagem e manifestações culturais e sociais. Desse modo, a Educação Infantil pode contribuir muito na oferta e na ampliação de contextos que assegurem a cultura letrada, pois, como afirmamos nesta pesquisa, para algumas crianças o primeiro contato com elementos da cultura letrada, como a leitura e a escrita, faz-se presente somente na escola, onde a criança passa a interagir com os mais diversos gêneros textuais.

Mediante esse fato, fazem-se necessárias algumas práticas de leitura e escrita, como as apresentadas nos quadros sobre práticas significativas, contribuições e finalidades, pois elas são fundamentais para a vida da criança, que terá que usá-las e aplicá-las em situações reais.

Assim, dada a relevância dos resultados, o presente trabalho possibilitou uma reflexão quanto ao conceito de cultura letrada, explicando que a mesma não consiste apenas em saber ler e escrever, mas sim em possibilitar à criança a formulação de hipóteses, interesse pelas mais diversas situações, socialização de experiências, de modo que ela possa exercer, de forma plena, sua cidadania.

Cabe lembrar, porém, que quanto mais cedo for o acesso da criança à cultura letrada, melhor será sua reflexão quanto aos seus usos e apropriação. Vale ressaltar que nesse contexto é importante que as crianças sejam chamadas a vivenciar e a participar de situações que incorporem letramento, e outras vezes sejam espectadoras e observadoras das práticas do professor. Face ao exposto, o professor da Educação Infantil deverá utilizar-se de diferentes práticas significativas, as quais proporcionarão às crianças, não só o contato com a cultura letrada, mas também servirão de reflexão para o aprimoramento do seu fazer pedagógico.

O alcance desta pesquisa apontou, ainda, para a importância do professor planejar à luz dos referenciais teóricos que norteiam essa etapa de ensino, como se pode comprovar por meio das dimensões de práticas significativas, finalidades e contribuições, apresentadas nas tabelas da seção Práticas significativas de leitura e de escrita na Educação Infantil que compõe este trabalho.

Por fim, consideramos que o objetivo pretendido nesta pesquisa foi alcançado, visto que os resultados revelaram encaminhamentos determinantes acerca das contribuições da cultura letrada na Educação Infantil, sendo até mesmo apresentadas propostas de atividades que devem ser usadas pelos professores nessa etapa da Educação Básica, na perspectiva da cultura letrada.

Ficou claro também que é possível e necessário proporcionar às crianças vivências e tentativas de leitura e de escrita, mesmo que de forma não convencional, objetivando levá-las a observarem possibilidades de combinações de letras, a refletirem sobre a língua escrita, a levantarem hipóteses, dentre outras atitudes e descobertas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, SEB, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte (PCN)**/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil (RCNEI)**/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - **Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: Práticas e interações (PNAIC)**. Brasília, MEC/SEB, 2016. Disponível em: <http://www.projetoleituraescrita.com.br/wp-content/uploads/2017/08/Caderno_3.pdf>. Acesso em: 06 mai. 2018.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LEBEDEFF. Tatiana Bolivar. **Alternativas de Letramento para Crianças Surdas: Uma discussão sobre o shared reading program**. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT15-3727--Int.pdf>>. Acesso em: 04 mai. 2018.

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

MOREIRA, Adelson F. **Ambientes de Aprendizagem no Ensino de Ciência e Tecnologia**. Belo Horizonte: Cefet-MG, 2007. Notas de aula.

SOARES. Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Poços de Caldas – MG, Universidade Federal de Minas Gerais, out. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2018.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

DIVERSIDADE E O PAPEL DA EDUCAÇÃO NO COMBATE AO PRECONCEITO EM SALA DE AULA

Arismar Manéia*

Tiago Nunes dos Santos**

RESUMO

A educação deve focar na formação de homens livres, cômicos de sua responsabilidade na comunidade, providos de autonomia e que respeitem as outras pessoas e ideias. O objetivo deste trabalho é apresentar uma reflexão crítica sobre a importância de utilizarmos da educação para o senso de respeito à diversidade. As leituras realizadas de bibliografias ajudaram a compreender que a escola compete colaborar com a conscientização da diversidade, resguardando os direitos do aluno. Em nosso tempo convivemos diariamente com as diferenças e a escola está fortemente envolvida nesse contexto de diversidade, pois tem o papel fundamental de colaborar com as transformações sociais e com a evidências de novos conceitos envolvendo as relações humanas, os quais requerem um contínuo diálogo, aptidão para adaptações e uma constante reflexão e análise de crenças individuais. A educação tem papel essencial para o exercício da cidadania, ajudando os alunos a se posicionarem e superar as diversidades e o preconceito.

Palavras-chave: Educação – Diversidade – Preconceito.

ABSTRACT

Education should focus on the formation of free men, aware of your responsibility in the community, with autonomy and respect other people and ideas. The school competes with the awareness of diversity, safeguarding the rights of the student. In our time we live daily with the differences and the school is heavily involved in

* Graduado em Ciências Sociais-Universidades de Santos. Graduado em Filosofia e Pósgraduado em Filosofia-UCB. Mestrado em Educação Pelo ISPEJV-Havana (revalidado). Mestrado em Tecnologia Ambiental. Doutor em Ciências da Educação-UNIDA/UFRJ. Professor das Faculdades Integradas de Aracruz – FAACZ. e-mail: arismarmaneia12@hotmail.com.

** Graduando em Engenharia Química-UVV. e-mail: thiago_nunes_182@hotmail.com.

that context of diversity, as it has the key role of collaborating with social transformations and the outbreak of new concepts involving human relationships, the which require a continuous dialogue, ability to adaptations and a constant reflection and analysis of individual beliefs. Education is essential for the exercise of citizenship, helping students to position themselves and overcome diversities and prejudice.

Keywords: education – diversity – prejudice.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como escopo discutir a questão do papel da educação no combate ao preconceito em sala de aula à luz da diversidade, pois, na sociedade contemporânea, somos instados a conviver dia a dia com as diferenças. A hipótese aqui levantada é que a educação continua e continuará sendo fundamental para o exercício da cidadania, contribuindo com os alunos no sentido de ajudá-los a tomarem posição e superar as diversidades, sobretudo as que levam ao preconceito.

Assim, é imprescindível a realização de atividades educacionais que gerem discussão e conhecimento acerca da diversidade no contexto escolar, pois isso possibilita tornar mais abrangente a compreensão do tema e o fortalecimento de iniciativas que combatam o preconceito, tanto em sala de aula quanto no convívio mais amplo em sociedade.

Com base no que foi discutido neste texto, reflete-se que a educação escolar tem papel incontestável e essencial para o exercício da cidadania, pois a escola tem se revelado um ambiente adequado para a formação de cidadãos imbuídos de uma visão crítica, assim contribuindo com os alunos no sentido de ajudá-los a tomarem posição e superar as diversidades, em especial o preconceito.

1. A CONTEMPORÂNEA QUESTÃO DA DIVERSIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES

Muito se discute o papel da educação para o exercício da cidadania. A educação deve ter seu foco na formação de um homem livre, ciente de sua responsabilidade perante a comunidade, provido de autonomia e que respeite as demais pessoas e suas ideias. À escola, então, cabe conscientizar acerca da diversidade, velando pelos direitos dos alunos.

Paralelamente, vivemos uma época de rápidas e constantes transformações sociais que nos conduzem a conviver diariamente com as diferenças. E não se pode negar que uma das instituições mais envolvidas nesse contexto de diversidade ainda é a escola, pois esta tem um crucial papel que se traduz em colaborar com as transformações sociais e com a eclosão de novos conceitos envolvendo as relações humanas, que requerem um contínuo diálogo, aptidão para adaptações e uma constante reflexão e análise de crenças individuais.

Por outro lado, é justo que se reconheça que a escola não é uma varinha mágica com poderes especiais para, por si só, transformar a sociedade. No entanto a escola é capaz de mudar o foco, objetivando que a diversidade seja encarada de maneira natural, sendo ela mesma um espaço no qual as relações são transformadas e onde se reconheça – e se ensine – que a diversidade é uma realidade nas salas de aula. Assim, estará contribuindo com os alunos no sentido de ajudá-los a tomarem posição e superar as diversidades.

Diversidade, especialmente na educação, tem a ver com oferecer uma escola em igualdade de condições e com respeito às diferenças. Isto por que a questão da diversidade perpassa pelo fato de sermos nós todos seres humanos, porém únicos, diferentes um do outro, cada um com suas próprias idiossincrasias e formação cultural.

Da mesma maneira que outras instituições sociais, a escola coopera no sentido de que padrões de cultura possam ser estabelecidos e solidificados no ser humano. De maneira que o espaço escolar é propício ao estabelecimento de uns lócus que favoreça a reflexão pessoal de cada sujeito relativamente ao seu papel na sociedade e, mais ainda, em relação ao papel do outro, partindo da valorização da diversidade de qualquer natureza. Nas palavras de Carrara (2009), a escola impulsiona o desabrochar de um juízo crítico que busca valorizar a diferença e o respeito à mesma, objetivando o estímulo a uma cultura democrática.

Quando se faz uma reflexão a respeito da escola e da diversidade se está, justamente, fazendo uma tentativa de reconhecer as possíveis diferenças, ao mesmo tempo em que são respeitadas e acolhidas, como observa Gomes (2003). Assim, reconhecer as diferenças nos conduz à quebra de preconceitos, ajudando a abandonar antigos pressupostos, muitas vezes emergidos da falta de reflexão e do desconhecimento da realidade alheia.

Incorre em uma necessidade, hoje, compreender e dar valor às diferenças sociais, de modo geral. Inclusive, tais diferenças estão intrinsecamente relacionadas ao espaço educacional, como assinala Silva (2011, p. 4): “É delegado à escola um papel cada vez mais decisivo, de tal modo que a função não se restringe à formação formal, mas envolve, ao mesmo tempo, também, a formação social”. A afirmação abaixo, de Genro e Garegnatto, corrobora apontando que:

[...] A escola possui importantes limites para o reconhecimento da diversidade cultural e social em suas práticas curriculares e para a integração equilibrada da diversidade existente no seu interior. Ela pratica discriminação por meio de práticas cotidianas. Os seus atores ou sujeitos – professores, funcionários e alunos – são agentes nesses processos (*apud* CAREGNATO; BOMBASSATO, 2013, p. 40).

O fato é que a escola tem que estar sempre aberta à reflexão do que sejam a diversidade e o preconceito, explícito ou latente, e, então, incentivando o respeito e valorizando as diferenças, o direito do outro em ser “diferente” e a própria diversidade, esteja apta a coibição de qualquer tipo de preconceito no ambiente escolar.

Na opinião de Lima (2009, p. 87), ao conceber que a escola tem como um de seus desafios trabalhar a diversidade humana, “pensar sobre a diversidade no contexto escolar é uma necessidade no momento atual, essa temática é alvo constante de debate e reflexões pelos profissionais da educação”.

A escola recepciona alunos dos mais variados grupos, sejam eles econômicos, sociais, religiosos, políticos, étnicos, dentre outros. Outrossim, ao meio escolar convergem inúmeros jovens que estão passando pelo processo de construção

da identidade, o que faz da escola um ambiente adequado à redução do preconceito e à sementeira da diversidade.

Na escola são comuns desavenças ligadas às questões de diversidade, seja de classes, de gênero, de orientação sexual ou outra qualquer. O problema é que essas diferenças, muitas vezes, se revelam como puro preconceito que, se efetivamente não combatido, acaba ganhando terreno fértil para se reproduzir e solidificar no ambiente escolar.

Pabis e Martins descrevem com propriedade esse contexto, ao afirmarem que

[...] numa mesma sala de aula encontramos alunos oriundos dos mais diversos segmentos sociais, com diferentes condições econômicas, descendentes de diferentes etnias, e até aqueles cujas famílias participaram dos movimentos que se desencadearam no Brasil após a redemocratização do país (2014, p. 10).

Lima (2009) percebe a escola como “lócus da diversidade social”, isso porque se trata de amplo e diversificado ambiente cultural. O grande problema posto é que a escola aparenta certa dificuldade no atendimento à diversidade humana, pois há arraigadas concepções e práticas pedagógicas tendentes a um homogeneizado processo de aprendizagem que simplesmente põe de lado a diversidade e as diferenças.

[...] a escola precisa abandonar um modelo no qual se esperam alunos homogêneos, tratando como iguais os diferentes, e incorporar uma concepção que considere a diversidade tanto no âmbito do trabalho com os conteúdos escolares quanto no das relações interpessoais (ARAÚJO, 1998, p. 44).

Por causa dos mais variados contextos sociais, culturais e econômicos que são compelidos ao convívio num mesmo espaço, tudo o que diz respeito à diversidade é determinante para que a escola seja transformada em um cenário que envolve lutas, conflitos, divergências, dilemas e contradições.

O cenário descrito acima pode, por outro lado, ser um lugar onde haja reflexão, aprendizagem e crescimento pessoal e coletivo, desde que escola permita uma

convivência que não perca de vista a diversidade e as diferenças postas nas salas de aula, como observam Puig e Garcia (2010).

Tendo como pressuposto que o preconceito está embasado nas relações do dia a dia, nascido em um ambiente histórico e cultural, o papel das instituições sociais é extremamente relevante tanto para a reprodução como para a prevenção de manifestações que envolvam algum tipo de discriminação. Na opinião de Amaral (*apud* OLIVEIRA *et al.*, 2002, p. 48):

[...] a escola é então vista como portadora de uma função social porque compartilha com as famílias a educação das crianças e jovens, uma função política, pois contribui para a formação de cidadãos, e uma função pedagógica, na medida em que é o local privilegiado para a transmissão e construção de um conjunto de conhecimentos relevantes e de formas de operar intelectualmente segundo padrões desse contexto social e cultural.

Desde já fica nítida a importância de discutir este tema, isso por que ao longo do processo de aprendizagem são construídas vivências e interações individuais e reveladas percepções e valores pessoais de cada indivíduo, numa interação que propicia a criação de valores e concepções variadas.

Nesse mesmo diapasão, Carvalho (2002, p. 70) sugere que “Pensar em respostas educativas da escola é pensar em sua responsabilidade para garantir o processo de aprendizagem para todos os alunos, respeitando-os em suas múltiplas diferenças.”

Genro e Garegnatto reforçam essa perspectiva de respeito e valorização, ao afirmarem que “[...] não se convive razoavelmente em sociedade nem se avança de forma digna no lugar social que se ocupa se não houver fortalecimento das relações sociais democráticas, que valorizem as pessoas e grupos sociais na sua diversidade” (*apud* CAREGNATO; BOMBASSATO, 2013, p. 24).

2. O PRECONCEITO DENTRO DA ESCOLA

Abordando a questão do preconceito, de maneira geral pode-se defini-lo como uma opinião desenvolvida desprovida de reflexão. Também, se traduz em uma apreciação antecipada (pré) e forjada acerca de alguém ou de algum objeto. McLaren (1997, p. 212) é mais preciso na conceituação, ao dizer que

Preconceito é o prejulgamento negativo de indivíduos e grupos com base em evidências não reconhecidas, não pesquisadas e inadequadas. Como essas atitudes negativas ocorrem com muita frequência, elas assumem um caráter de consenso ou cunho ideológico que é, muitas vezes, usado para justificar atos de discriminação.

O preconceito é fruto de todo um processo de experiência de vida, de incorporação de valores, e de sentimentos, e de ideias, os quais se incrustam na mente e que, via de regra, atuam na defesa de uma maneira de raciocinar e mesmo de viver que nem todos aceitam.

Na gênese do preconceito está o fato de diferenças entre indivíduos não serem encaradas de maneira positiva, promovendo um mal-estar que torna impossível o reconhecimento das qualidades de outrem. Para Heller (1992), o alicerce cognitivo do preconceito, que é o estereótipo, é “[...] um padrão mental de avaliação da realidade que se expressa através de atitudes, no preconceito propriamente dito”.

Segundo Myers (1995), preconceito é um valor negativo atribuído por quem avalia relativamente a algum grupo, ou um juízo preliminar a respeito desse ou daquele grupo ou pessoa. Myers acrescenta que estereótipos são formas generalizadas de como pessoas ou grupos tendem a ser conceituados ou vistos, e que são caracterizados por crenças acerca de atributos pessoais de um grupo, muitas vezes generalizadas, imprecisas e avessas a novas informações.

Para Amaral (2000, p. 237 *apud* OLIVEIRA *et al.*, 2002), o preconceito engloba “ações e comportamentos discriminatórios, dirigidas a um alvo específico (pessoas ou grupos, significativamente diferentes), as quais, se concretizam em relações interpessoais mediadas por estereótipos”.

É necessário, então, estímulo ao reconhecimento das diferenças dentro do ambiente da escola, tendo como base uma educação qualificada para todos e que vise preparar pessoas com visão crítica, como reconhece Nunes, ao afirmar que no meio escolar “se concentra uma grande diversidade humana, e que tem

a responsabilidade de formar cidadãos críticos, conscientes e atuantes, não pode ficar indiferente. Precisa compreender a diversidade da sua população” (2013, p. 20).

Constata-se, assim, a necessidade cada vez mais crescente e a urgência da redução das desigualdades ora constatadas no seio escolar. Isto requer dos atores do ambiente escolar – que, além de alunos, inclui professores, gestores e demais funcionários – esforço comum para encontrar/descobrir caminhos que conduzam a uma prática educativa a qual respeite a diversidade ao mesmo tempo em que garanta condições de aprendizagem que abarquem a totalidade dos alunos.

Esse cenário propício à prática da diversidade perpassa pela inclusão e conforme alerta Rodrigues (2013, p. 15) temos:

Para construir uma escola de todos e para todos é, portanto, também preciso ajudar na inclusão educativa e social dos alunos que têm particularidades e modos de aprendizagem diferentes das do modelo padrão esperado pela escola. Por vezes, esta precisa refazer os seus objetivos e vencer a distância entre a linguagem das teorias pedagógicas inovadoras e revolucionárias e as práticas escolares muitas vezes conservadoras e antiquadas [...].

Martins (2012, p. 35) confronta a relação acesso à educação e educação com qualidade:

Não basta, porém, apenas oferecer aos alunos o acesso à escola. Necessário se faz ministrar um ensino que seja de qualidade para todos, que atenda às reais necessidades dos educandos. Em outras palavras, deve existir abertura para um trabalho pedagógico efetivo com a diferença presente nos educandos, em geral.

Amaral (1998) acrescenta que, além da qualidade, a educação deve procurar atender às especificidades de cada aluno que ingressa na escola, e que cabe à educação se adequar às necessidades dos alunos, e não o contrário. De modo mais simples, a escola deve ser responsável por atender as diferenças, levando em consideração que educação de qualidade requer uma educação preocupada com a questão da diversidade.

[...] a escola é uma entidade que tem por função principal educar e ensinar, de modo organizado, uma população com características próprias de idade, de saberes e de experiências. A escola deve responder, no contexto do seu tempo, ao desenvolvimento dos seus destinatários, que são os alunos, de acordo com o processo de educação ao longo da vida e tendo em conta a sua plena inserção na sociedade (RODRIGUES, 2013, p.14).

De início, a educação tinha como finalidade tratar de interesses comuns do grupo, de maneira que ocorria igualitariamente entre todos os membros, espontânea e integralmente. Contudo, ao migrar para um modelo de sociedade estratificada em classes, as diferenças se acentuaram. Assim, o preconceito teve guarida na sociedade desde que a mesma perdeu sua característica de espaço coletivo.

Itani (citada por AQUINO, 1998, p. 120) explica que

A escola sempre foi considerada uma instituição de seleção e diferenciação social [...] e é fato que não se pode negar a seletividade que está presente na prática institucional escolar e, por vezes, de caráter elitista. A vivência do preconceito pode ser notada pela prática da diferença, que é muito presente no cotidiano brasileiro.

O modelo que se tem na contemporaneidade brasileira é a escola como instituição de ensino que visa contribuir com o desenvolvimento de um projeto de educação que busca o desenvolvimento de habilidades que sejam capazes de trabalhar a realidade e a transformar, inclusive com o escopo de reduzir preconceitos.

O que se deve ter em mente é que à escola não está reservado apenas a incumbência da leitura e escrita. Seu papel ampliou-se na promoção do diálogo acerca da diversidade, o que se traduz na assunção da responsabilidade de promover o entendimento da sociedade acerca das diferenças, sejam elas culturais, sociais, políticas.

Isto significa que a escola, por si só, pode mudar a sociedade? Não exatamente, porém a escola pode, sim, manter o foco no sentido de que a diversidade passe a ser encarada de maneira natural e que, na prática, promova um meio de transformar as relações educativas, ensinando que a diversidade em sala de

aula é uma realidade, entretanto se colocando como uma coadjuvante dos alunos para que estes tomem posição e busquem a superação das diversidades. A escola deve ser um espaço democrático que possibilite repercutir a discussão de valores éticos e sociais, os quais contribuirão na ampliação do conhecimento, abordando a problemática da diversidade em sala de aula. É preciso que a escola promova a conscientização e o respeito à diversidade, propiciando condições para que os alunos se articulem ao mesmo tempo em que lhes ofereça condições de ampliar a visão que têm da sociedade.

Um ambiente favorável ao diálogo possibilita que o aluno desenvolva a convivência, vivenciando a solidariedade, a democracia e lhe dando condições de aprender a respeitar o outro e, sobretudo, a admitir e aceitar as diferenças. O ambiente escolar, então, seria um campo propício à intervenção e à sociabilização, um palco no qual é possível desmistificar as diversas origens dos alunos e onde se pode compartilhar as diferentes situações cotidianas, com discussões sadias a respeito da diversidade dentro das salas de aula.

Ressalte-se que à escola não cabe abster o aluno da possibilidade de exercer sua participação, um princípio democrático que deve ser trabalhado, como alguma coisa que se aprende e se ensina. Se assim não o fizer, a escola gerará alunos passivos, indiferentes e sem visão crítica. Escola deve ser um espaço de construção do conhecimento e, por extensão, de construção de identidade e valores.

CONCLUSÕES

A escola contemporânea precisa construir conhecimento de maneira coletiva, com foco nas questões que envolvam as diferenças, isto é, a própria diversidade. Mais ainda, esta instituição tem que valorizar todo o conhecimento que os diversificados grupos humanos carregam para as salas de aula.

Não se deve perder de vista que a educação é uma das vias mais democráticas para assegurar uma sociedade com mais justiça e harmonia, com o exercício pleno da cidadania, com cidadãos conhecedores de seus direitos e cumpridores de seus deveres. A educação é capaz de corroborar na construção de uma

sociedade, modelando-a, pois o processo educativo é – ou deveria ser – capaz de preparar pessoas que saibam viver em sociedade.

A educação deve ser pensada como um instrumento principal para encarar as questões sociais que se apresentam na contemporaneidade. Precisamos utilizá-la de modo consciente na busca de resultados que aperfeiçoem mais e mais a sociedade da qual fazemos parte e com a qual contribuímos para a formação.

Diversidade em educação requer que se ofereça igualdade de condições, mas com respeito às diferenças. A questão da diversidade perpassa pelo fato de sermos nós todos seres humanos, porém únicos, diferentes um do outro.

O preconceito, como visto, resulta de todo um processo de experiência de vida, de incorporação de valores, e de sentimentos, e de ideias, os quais se incrustam na mente e que, via de regra, atuam na defesa de uma maneira de raciocinar e mesmo de viver que nem todos aceitam.

O fato é que a escola tem que estar sempre aberta à reflexão do que seja a diversidade e o preconceito, explícito ou latente, e, então, incentivando o respeito e valorizando as diferenças, o direito do outro em ser “diferente” e a própria diversidade, esteja apta a coibir qualquer tipo de preconceito no ambiente escolar.

Por fim, a escola é um lugar propício e privilegiado para que se promova o estímulo ao reconhecimento das diferenças, de onde se conclui que a educação escolar tem papel incontestável e essencial para o exercício da cidadania, contribuindo com os alunos no sentido de ajudá-los a tomarem posição e superar as diversidades, em especial o preconceito.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Lúcia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. *In*: AQUINO, Julio Groppa (Org.): **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1998. p. 11 a 30.

_____. (2002). Diferenças, estigmas e preconceitos: o desafio da inclusão. *In*: OLIVEIRA, M. K. SOUZA, D. T. R. S. & REGO, T. C. (Orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

AQUINO, J. G. (Coord.). **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. O déficit cognitivo e a realidade brasileira. *In*: AQUINO, Julio Groppa (Org.): **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1998. p. 44.

CARRARA, S. (2009) Educação, diferença, diversidade e desigualdade. *In*: **Gênero e diversidade na escola**: formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnicos-raciais. Livro conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 70, 75, 106, 111, 120, 174.

GENRO, M. E. H.; CAREGNATTO, C. E. Educação na e para a diversidade: nexos necessários. *In*: CAREGNATO, C. E.; BOMBASSATO, L. C. (Orgs.). **Diversidade cultural**: viver as diferenças e enfrentar as desigualdades na educação. Erechim: Novello & Carbonelli, 2013.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

LIMA, Michelle Fernandes. A escola como locus da diversidade. *In*: SILVA, Adnilson José da; [et.al]. **Fundamentos da diversidade e cidadania**: percursos conceituais, históricos e escolares. Guarapuava: Editora da Premier/ Unicentro, 2009.

MARTINS, Lucia de Araújo Ramos. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. *In*: MIRANDA, T.G; FILHO, T.A.G (Orgs.). **O**

professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas:** uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MYERS, D. G. Prejuicio, desagrado por los demás. *In: Psicología social.* Estados Unidos. McGraw-Hill, 1995.

NUNES, Manuel Santiago Furtado. **Diversidade cultural no contexto escolar.** Universidade Jean Piaget de Cabo Verde. Campus Universitário da Cidade da Praia. Cabo Verde, 2013. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/38682665.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2018.

PABIS, Nelsi Antonia; MARTINS, Mário de Souza. **Educação e diversidade cultural.** Guarapuava: Unicentro, 2014.

PUIG, J. M.; GARCÍA, X. M. **As sete competências básicas para educar em valores.** São Paulo: Summus, 2010.

RODRIGUES, Paula Cristina Raposo. **Multiculturalismo – a diversidade cultural na escola.** Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa, 2013. Disponível em: <www.comum.rcaap.pt>. Acesso em: 18 mar. 2018.

SILVA, Natalino Neves. A diversidade cultural como princípio educativo. **Paidéia Revista do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde.** [on-line] Belo Horizonte, v.8, nº11, p.13-29, jul./dez, 2011. Disponível em: <www.fumec.br/revistas/paideia/article/download/1307/888>. Acesso em: 22 mar. 2018.

O ENSINO DA MATEMÁTICA NO ENSINO MÉDIO

Alex Sandro Tomazini*

RESUMO

A interdisciplinaridade é um conceito que tem se tornado amplamente empregado no contexto da educação, entretanto, esta remete a época de 1930, onde era utilizada como conectora de disciplinas. Inicialmente com foco na interação entre os campos de conhecimento, hoje o termo interdisciplinaridade abrange uma vasta gama de práticas que objetivam um ensino contextualizado e dinâmico. A proposta deste trabalho de conclusão de curso é a de explorar os significados do termo contidos nos documentos oficiais educacionais brasileiros e na literatura, e confrontá-los com os desafios encontrados na prática deste conceito no ensino da Matemática no ambiente do Ensino Médio. Buscou-se compreender o histórico da concepção da interdisciplinaridade, bem como a proposta interdisciplinar através dos aspectos de formação inicial do docente e as estratégias para aplicação no cenário proposto. De igual importância, foram explicitados os aspectos relacionados a importância da Matemática e como esta é inserida na nova reforma curricular do Ensino Médio.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade, Matemática, Ensino Médio.

ABSTRACT

Interdisciplinarity is a concept that has become widely used in the context of education, however, this refers to the 1930s, where it was used as a connector for disciplines. Initially focused on the interaction between the fields of knowledge, today the term interdisciplinarity covers a wide range of practices that aim at a contextualized and dynamic teaching. The purpose of this paper is to explore the meanings of the term contained in the official Brazilian educational documents and in the literature, and to confront them with the challenges encountered in the practice of this concept in the

* Mestre em Educação, UNIBRASIL, alextomazini@bol.com.br

teaching of Mathematics in the High School environment. It was sought to understand the history of the conception of interdisciplinarity, as well as the interdisciplinary proposal through the aspects of initial teacher training and strategies for application in the proposed scenario. Of equal importance, aspects related to the importance of Mathematics were explained and how it is inserted in the new curricular reform of High School.

Keywords: Interdisciplinarity, Mathematics, Secondary Education.

INTRODUÇÃO

O termo interdisciplinar remete à associação de disciplinas distintas por meio de afinidades, podendo ser aplicada através de interligações teóricas ou aplicações práticas, e visa unir os componentes curriculares para que resultem em significado pleno para os educandos.

Em uma sociedade cada vez mais dinâmica e tecnológica, a imprescindibilidade em superar a perspectiva fragmentada adota há décadas atrás, exige dos educadores comprometimento e inovação em sua prática pedagógica, para que adjunto ao engajamento da escola em realizar um planejamento coletivo, haja a interação entre as diversas áreas e consequentemente a ampliação da perspectiva do educador e dos educandos.

A interdisciplinaridade oferece embasamento para que o educador efetive um trabalho de integração entre as diversas áreas do saber, propiciando um trabalho de colaboração, porém, aberto a comunicação e a organização.

A prática educacional atual tem apontado a ação interdisciplinar como uma solução para as delimitações e as insuficiências das disciplinas isoladas em compreender a realidade e responder às exigências da sociedade e do mercado de trabalho.

Os estudos sobre a aprendizagem de noções científicas em crianças e adolescentes apontam que o conhecimento de uma matéria impacta no desenvolvimento de aptidões superiores que vão além das delimitações dessa específica matéria; as principais atividades psíquicas implicadas no estudo de

diversas disciplinas são interdependentes, ou seja, ao passo que as disciplinas são inter-relacionadas em atividades e projetos, a prática interdisciplinar atua como um importante instrumento pedagógico a fim de alcançar os objetivos da educação.

Em relação à formação do educando, a interdisciplinaridade atua em questões como ética, promoção da cidadania, desenvolvimento analítico e da criticidade, conexão com a realidade e a sociedade no qual está inserido.

1. REVISÃO DA LITERATURA

1.1.INTERDISCIPLINARIDADE NOS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO

O projeto de reforma do Ensino Médio articulado pelo Ministério da Educação através da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, é parte de uma política de avanço social com foco em atuação escolar, visando a superação dos índices desvantajosos de escolarização em relação aos países desenvolvidos.

Diferente do cenário encontrado nas décadas de 1960 e 1970, onde no Ensino Médio era priorizada a formação técnica e operária capaz de suprir as necessidades do processo de produção industrial, a formação atual visa a conquista de conhecimentos gerais, habilidades de pesquisa e capacidade de aplicar as tecnologias nas áreas de atuação; para tanto faz-se necessários novos parâmetros para a reforma curricular baseados no conhecimento e nas mudanças organizacionais da sociedade atual.

No PCN do Ensino Médio, a relação entre o sujeito e o objeto na nova concepção de currículo é descrita como:

Ao propor uma nova forma de organizar o currículo, trabalhado na perspectiva interdisciplinar e contextualizada, parte-se do pressuposto de que toda aprendizagem significativa implica uma relação sujeito-objeto e que, para que esta se concretize, é necessário oferecer as condições para que os dois pólos do processo interajam. (BRASIL,1999a, p.21).

A organização do currículo por áreas, proposta neste projeto, pretende auxiliar para que aos poucos a fragmentação curricular seja superada e resulte em maior contextualização dos aprendizados. Segundo Garcia (2008, p.372): “(...) podemos

pensar a interdisciplinaridade como forma de reorganizar e reconstruir o próprio currículo e não somente um esquema de articulação dos conteúdos das matérias que o compõe”. Nesse contexto, a interdisciplinaridade é assimilada de forma que através da prática, sejam realizadas conexões entre as disciplinas a partir de relações de integração, criando motivação nos educandos e educadores, uma vez que os mesmos têm liberdade para correlacionar o aprendizado à rotina e sociedade.

A partir desta nova perspectiva, a interdisciplinaridade atua na reflexão sobre as diversas formas de conhecimento e da elaboração do mesmo, porém, não está limitada as conexões entre os conteúdos escolares. Representa como meio de associação de saberes no currículo, adquire função instrumental, sendo aplicada como esquema articulador.

Tendo em vista que os documentos educacionais oficiais esclarecem as ideias e princípios que norteiam o panorama educacional, faz-se imprescindível estabelecer a relação da interdisciplinaridade neste contexto.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) são definições mandatórias sobre princípios e fundamentos que norteiam as organizações pedagógicas e curriculares de todas as instituições, e têm caráter obrigatório e possuem como objetivo:

Sistematizar os princípios e diretrizes gerais contidos na LDB, explicitar os desdobramentos desses princípios no plano pedagógico e traduzi-los em diretrizes que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional. (BRASIL, 1999, p.51).

As DCNEM citam que as atividades interdisciplinares devem originar-se da necessidade da indispensabilidade em explanar, aprender, alterar e entrever em conteúdos que vão além de uma só disciplina e necessita de mais de uma perspectiva. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio:

A interdisciplinaridade pode ser também compreendida se considerarmos a relação entre o pensamento e a linguagem, descobertas pelos estudos sócio-interacionistas do desenvolvimento e da aprendizagem. Todas as linguagens trabalhadas pela escola, portanto, são por natureza “interdisciplinares” com as demais áreas do currículo: é pela linguagem –

verbal, visual, sonora, matemática, corporal, ou outra – que os conteúdos curriculares se constituem em conhecimentos. (BRASIL, 1998, p. 40).

Ainda segundo o mesmo documento, a interdisciplinaridade aplicada aos projetos ocorre desde sua elaboração, passando por sua efetivação e sua avaliação, mantendo a individualidade das disciplinas ao passo que ocorrem suas correlações.

A partir da reflexão sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, referência para o Ensino Fundamental e Médio, observa-se uma origem ampla e flexível, com objetivo de orientar e organizar o Sistema Educacional Brasileiro, através de pesquisas, discussões e recomendações.

Especificamente os PCN da área da matemática tiveram sua primeira publicação no ano de 1997, inicialmente para 1ª a 4ª série do ensino fundamental. No ano de 1998, os PCN para 5ª a 8ª série do ensino fundamental foram publicados e no ano de 1999 surgiram os PCN para o Ensino Médio.

Em relação aos PCN de 1ª a 4ª séries, a interdisciplinaridade é explanada como a relação entre diversas áreas do conhecimento.

Nos PCN de 5ª a 8ª série, a interdisciplinaridade é definida como a relação entre os campos de estudo, através da integração de conteúdo.

Já nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, a interdisciplinaridade é mencionada como ferramenta capaz de viabilizar o vínculo entre os Campos de Conhecimentos, objetivando gerar conhecimento útil às demandas da sociedade:

Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. Em suma, a interdisciplinaridade tem uma função instrumental. (BRASIL, 1999, p.21).

O PCN do Ensino Médio faz recomendações em relação às reorganizações desta modalidade de ensino devido a reforma curricular, dentre elas o documento indica que a interdisciplinaridade deve ser observada sob a perspectiva relacional, ou seja, que através da prática sejam realizadas as conexões de entendimentos.

Indica ainda que educador deve estar apto para correlacionar a disciplina que leciona

com os demais campos de conhecimento, sem contanto, anular o saber específico de cada educador em sua área, através da seguinte determinação:

Conforme já enfatizamos, a interdisciplinaridade não invalida ou esfuma os contornos específicos de cada disciplina, até porque [...] não se pode falar em interdisciplinaridade sem disciplinas, assim como não há internacional sem nações. Ela não se confunde com polivalência e, portanto, não anula o conhecimento específico nem o papel de cada profissional. Ao se organizar o currículo do novo Ensino Médio em áreas, não se está dizendo que o futuro professor será um gênio que domine todos os conhecimentos de uma área. Está-se dizendo que ele deverá entender a relação de sua disciplina com as da mesma área e com todo o currículo. (BRASIL, 1999, p.29)

A interdisciplinaridade é vista no PCN como meio de inter-relação entre as disciplinas de modo a propiciar conhecimento expandido sobre um tema, direcionado pelo educador no processo ensino aprendizagem, eventual ou de forma sistêmica. Porém, não se restringe na relação entre as disciplinas, como também se expande para o interior das disciplinas, conforme o documento:

Alguns exemplos poderão ilustrar a idéia de que a perspectiva interdisciplinar de conteúdos educacionais apresentados com contexto, no âmbito de uma ou mais áreas, não precisa necessariamente de uma reunião de disciplinas, pois pode ser realizada em uma única. (BRASIL, 1999, p.17).

Ainda no PCN do Ensino Médio, é possível observar a relação entre a prática interdisciplinar e o trabalho com projetos, uma vez que os projetos servem de meio para a aplicação da interdisciplinaridade, e o mesmo ocorre ao contrário, quando a ação interdisciplinar resulta no desenvolvimento de atividades em projetos. De acordo com o PCN do Ensino Médio:

O desenvolvimento de projetos disciplinares ou interdisciplinares, articulando todas essas formas de ação ou recursos pedagógicos, é extremamente propício para o desenvolvimento das diferentes competências almejadas, particularmente aquelas associadas à contextualização sócio-cultural: selecionar um tema de relevância científica, tecnológica, social ou cultural associado ao conhecimento químico, programar suas diferentes etapas, dividir tarefas e responsabilidades no grupo, buscar e trocar informações

prévias, desenvolver as ações previstas, avaliá-las e relatá-las, usando diferentes meios e instrumentos de comunicação, interagir com outras comunidades. (BRASIL,1999, p.109).

No ambiente da sala de aula, onde o conceito converte-se em ação, a concepção do projeto interdisciplinar pode vir a surgir de um questionamento que abrange pesquisa e atividades em mais do que em uma disciplina, ou da transposição de barreiras entre disciplinas sobre um assunto em comum de forma a otimizar a compreensão.

Ao fazer um paralelo entre o conceito de interdisciplinaridade nos PCN do Ensino Fundamental, e a interdisciplinaridade nos PCN do Ensino Médio, temos que no caso dos documentos do Ensino Fundamental, a prática interdisciplinar abrange a perspectiva relacional, ou seja, detém a capacidade de relacionar áreas do conhecimento, disciplinas e conteúdo, propiciando o estabelecimento de conexões entre os conteúdos das matérias escolares, educadores, educandos e sociedade através de projetos interdisciplinares.

Nos PCN do Ensino Médio, nota-se que a partir das mudanças estruturais curriculares, as matérias não são mais organizadas como disciplinas, mas sim por áreas de conhecimento, fazendo com que a interdisciplinaridade seja mais atuante, ainda com perspectiva relacional, observada como meio de conexão entre as áreas de conhecimento, as disciplinas e seus conteúdos, a prática interdisciplinar é atrelada ao desenvolvimento de competências e habilidades e à aprendizagem significativa.

Para que o conceito seja colocado em prática, alguns dos artifícios utilizados presentes nos PCN do Ensino Médio são a realização de projetos interdisciplinares e a sistematização de conteúdos baseados nos eixos temáticos, porém, outras estratégias também são utilizadas, dentre elas a variação de contextos através de proposições, e a explanação de um assunto através dos métodos de outra disciplina, tornando uma o objeto de estudo da outra. Em relação aos eixos temáticos, o documento cita:

O trabalho por temas e áreas de conhecimento, além de favorecer a interdisciplinaridade, propiciará aquisições contextualizadas de vocabulário, tornando fértil o recurso à memorização que, descontextualizado, em forma de listas intermináveis, sempre cairá na esterilidade.(BRASIL,1999, p.105).

3. O DOCENTE E A PRÁTICA INTERDISCIPLINAR

A interdisciplinaridade pode ser vista de três diferentes perspectivas: como propósito de condensação de conceitos a fim de unificar os saberes, assumindo uma função social e integrando conhecimentos; como função instrumental com a finalidade de solucionar questões da sociedade, sem contato criar uma disciplina nova, visando o sentido operacional do conceito; ou ainda com foco no desenvolvimento do indivíduo pela sua subjetividade, onde faz-se necessário o autoconhecimento dos protagonistas deste processo. Por não serem anuladoras entre si, é fundamental considerar as três perspectivas para que a prática não se torne estritamente instrumental, vaga ou impessoal.

Tendo em vista as crescentes transformações que a sociedade e a escola nela inserida estão passando e as perspectivas da prática interdisciplinar, os métodos de ensino tradicionais tornaram-se ineficazes frente as questões levantadas no processo ensino-aprendizagem. No atual cenário, a habilidade de integrar o que outrora foi fragmentado para questionar o que foi instituído é fundamental tanto para os alunos quanto para os professores. A escola, como campo interdisciplinar, necessita cada vez mais acompanhar mudanças e adotar técnicas que apoiem a composição de novos conhecimentos.

Neste novo panorama, a escola deve ser o ambiente adequado para que o educador possa criar meios para que o educando expanda o conceito de totalidade e construção de conhecimento, através do compartilhamento de suas assimilações, dificuldades e oportunidades.

O ambiente de aprendizagem deve traduzir a pluralidade em termos de relacionamento entre educandos, educadores e objetos de estudo, para que o trabalho interdisciplinar seja apto a aproximar a realidade à sala de aula. A escola, como meio de acesso do indivíduo à sociedade, à convivência e à independência deve ser composta pela coletividade de culturas, experiências e concepções.

Embora ainda embrionário, a reflexão sobre práticas interdisciplinares está presente tanto nos projetos político-pedagógicos quanto nas instituições de formação, entretanto dentre os motivos pelos quais as limitações ainda existem nesta aplicação estão: a estruturação do currículo escolar, a persistência dos docentes em manter métodos convencionais e a formação inicial disciplinar e fragmentada dos docentes.

A implantação do trabalho interdisciplinar, inicialmente, acarreta em sobrecarga de trabalho para os educadores, uma vez que é necessário a quebra de

paradigmas no sentido de mudar ações e romper com as acomodações em busca do novo. Devido a necessidade de rompimento dos limites do conhecimento, faz-se necessário que o educador ultrapasse o enquadramento de conceitos e aprofunde seus conhecimentos na relação teoria-prática

A construção dos métodos interdisciplinares pelos educadores engloba o autoconhecimento em suas metodologias individuais, a origem das práticas atreladas a sociedade e a imprescindibilidade de ação integrada aos demais educadores.

Para tanto, faz-se necessário a percepção do docente dos aspectos históricos da interdisciplinaridade, bem como sua importância na sociedade atual e a percepção do papel dos demais docentes neste processo.

Perceber-se como ser interdisciplinar é de suma importância para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem de forma integral, sendo assim, a formação do professor ainda é insuficiente na percepção de novas possibilidades frente as questões relacionadas ao conhecimento.

A formação do professor para a interdisciplinaridade abrange além da teoria do conhecimento científico, competências intra e interpessoais dos docentes. Sendo assim, apenas o desenvolvimento de aptidões cognitivas não é suficiente, considerar o conhecimento como algo amplo, mutável e flexível é relevante para a prática interdisciplinar.

Os documentos educacionais oficiais indicam que a interdisciplinaridade é necessária para a formação de docentes. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, em seu artigo 61, “A formação de profissionais da educação, (...) terá como fundamentos: 2 I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço”. (BRASIL, 2006, p.36). De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica de 2002, em seu artigo 11, “Os critérios de organização da matriz curricular, (...) se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas (...) III – eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade (...)” (BRASIL, 2002, p. 5).

Os cursos de formação inicial de professores, concentram, em sua grande maioria, no desenvolvimento de habilidades e competências interdisciplinares ao campo teórico-conceitual. O currículo segmentado por disciplinas visa a formação do professor através do domínio de sua área, entretanto, a composição curricular dos cursos de formação inicial de docentes não prioriza a interdisciplinaridade prática, o

que gera conflito na rotina do docente, já que cada vez mais é solicitado ao professor que o mesmo aplique atividades e métodos interdisciplinares em suas aulas.

A formação do professor influencia ativamente sua postura educativa posterior, portanto é perceptível que a formação tradicional, compartimentalizada e ritualizada, gera reflexos na prática em sala de aula, onde as disciplinas são explanadas a parte dos fenômenos sociais.

Nesse sentido, o discurso de necessidade de aplicação interdisciplinar não é suficiente, uma vez que a formação universitária dos protagonistas deste processo ainda está atrelada às perspectivas teóricas alheias à realidade. Faz-se necessário que a organização curricular da formação do docente esteja alinhada à estrutura interdisciplinar desde o início do curso, com a formação pedagógica ensinada concomitantemente aos conteúdos específicos de cada área, para que se crie saberes conceituais firmes a respeito da fundamentação educacional e haja tempo hábil para colocá-los em prática através da relação com os conhecimentos específicos.

Em relação a reorganização dos alicerces curriculares dos cursos de formação inicial docente, é de suma importância que haja interação entre diferentes áreas de atuação visando a construção do espaço interdisciplinar, para que através da troca de perspectivas as questões sejam analisadas integralmente, uma vez que o campo disciplinar, mesmo que voltado às ciências exatas, é composto pelo fator humano. A partir do compartilhamento de conteúdo com outros futuros docentes no ambiente universitário, o futuro professor é capaz de criar a noção de que sua perspectiva é parcial, e que somente aliando mais campos de conhecimento e o contexto social, é capaz de ter a visão do todo.

As alterações no campo da economia global geram mudanças diretamente na área educacional, tornando necessária a atualização constante do docente para otimizar suas habilidades de atuação e colaborar para a qualidade da educação.

Os docentes devem estar vinculados ao compromisso com o desenvolvimento total das competências do cidadão. Faz-se necessário, todavia, que as políticas educacionais impulsionem os participantes deste processo de maneira a contribuir para a mudança do panorama educacional.

A prática educacional ocorre coletivamente, já que é intimamente influenciada pelo meio, portanto, o entendimento da interdisciplinaridade através de experiências diretas propicia que os educadores experimentem em si o aspecto interdisciplinar. A

formação deve então levar em consideração a noção de novas situações, possibilidades de interação com demais protagonistas e a detecção dos conceitos chave das disciplinas que permitem a integração entre elas, a partir de práticas de integração, planejamento e desenvolvimento do currículo escolar.

De acordo com Ivani Fazenda, “Passa-se de uma relação pedagógica baseada na transmissão do saber de uma disciplina ou matéria, que se estabelece segundo um modelo hierárquico linear, a uma relação pedagógica dialógica na qual a posição de um é a posição de todos”. (FAZENDA, 1979, p.48-49), para tanto, no processo de reconstrução de conhecimento é de suma importância o engajamento do docente na constante busca por aperfeiçoamento teórico para se manter atualizado. O professor precisa tornar sua perspectiva integrada e compreender que apenas o conhecimento técnico-científico de sua formação inicial, isento de relações com outros campos de conhecimento, não é suficiente para o processo ensino-aprendizagem.

A abordagem interdisciplinar do docente só existirá se o mesmo estiver apto a transmitir conhecimento além da linguagem técnica, reconstruindo-o de modo argumentativo em parceria com seus alunos através do compartilhamento de técnicas mais produtivas para a aprendizagem significativa. O conhecimento de mundo pelos alunos cresce proporcionalmente às relações de conceito entre os campos de conhecimento e as situações desafiantes e estimuladoras pertinentes a sua realidade. Segundo Paulo Freire, “Educador e educandos (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvela-lá e, assim, criticamente conhece-lá, mas também no de re-criar este conhecimento”. (FREIRE, 1987, p.31)

A experiência interdisciplinar do docente muitas vezes decorre de iniciativas pessoais, provenientes de atitudes interdisciplinares da organização em que estão inseridos, uma vez que a formação inicial não enfatiza esta prática.

Dentre as dificuldades na aplicação da prática interdisciplinar pode-se listar: a precariedade das orientações pedagógicas por parte da coordenação da instituição, dificuldade na integração dos demais setores da escola, tempo escasso para o planejamento dos conteúdos e atividades, frequência flutuante dos alunos e falhas na comunicação entre os educadores.

A interdisciplinaridade exige do professor a utilização de técnicas voltadas mais ao desenvolvimento das habilidades intelectuais e psicológicas dos educandos do

que técnicas de memorização, para que a exigência de desenvolver indivíduos críticos e analíticos seja cumprida satisfatoriamente.

Através do engajamento dos docentes em trabalhar em equipe para que ocorra a articulação do currículo escolar, há a efetivação da formação integral do educando. Esse trabalho em equipe do corpo docente ocorre quando através do diálogo, os professores buscam conectar os temas de suas disciplinas a partir de atividades articuladas, entretanto nem sempre esse diálogo é fácil, uma vez que há disciplinas menos afins do que as outras, sendo necessário mais esforços dos docentes para alcançar o objetivo. Sendo assim, a interdisciplinaridade enriquece não só o educando, como também o educador, uma vez que o processo se torna dinâmico e colaborativo.

A partir da análise de literatura sobre o tema, nota-se que a aplicação interdisciplinar está ativamente ligada ao trabalho com projetos, uma vez que neste é possível desenvolver diversas questões através de alguns pontos de vista. Nesse sentido, a composição de uma organização participativa através da vivência e do conhecimento, é imprescindível e o papel do educador é detectar as necessidades dos educandos e viabilizar o conhecimento. Entretanto, especificamente no Ensino Médio, o desenvolvimento de competências não exige que a prática interdisciplinar se dê através de projetos integrando disciplinas, neste caso, o educador pode, a partir de um tema, desenvolver a interdisciplinaridade através da ampliação da perspectiva entre as áreas.

Inicialmente, a aplicação interdisciplinar pelos professores pode se dar através da percepção das variadas formas de se aprender um determinado conteúdo e da articulação do trabalho pedagógico em colaboração com os demais professores para a definição das práticas a serem desenvolvidas tendo como ponto inicial a situação-problema do projeto.

Uma vez que a estruturação do saber interdisciplinar é submetido a troca de informações entre as disciplinas, essa prática depende que as matérias ocorram a partir da contextualização, portanto, os educadores necessitam estar em constante comunicação sobre os conteúdos trabalhados, sejam eles em projetos interdisciplinares ou conteúdos organizados no mesmo eixo.

Com o diálogo interdisciplinar, educadores e educandos se aproximam através do compartilhamento de seus respectivos pontos de vista, docentes ampliam sua

cultura e conhecimento através do compartilhamento de técnicas e experiências entre si e a população escolar tem seu enriquecimento cultural.

4. INTERDISCIPLINARIDADE E O ENSINO DA MATEMÁTICA NO ENSINO MÉDIO

Para compreender a forma pela qual o ensino da Matemática tem sido influenciado pelas práticas interdisciplinares, as dificuldades desta interação e os benefícios, é necessário analisar a trajetória das reformas da atual área de Conhecimento de Matemática ocorridas no Brasil.

Nos anos de 1980, houve uma crescente procura para compreender os fenômenos sociais, cognitivos, linguísticos e antropológicos através da Matemática em detrimento dos resultados insatisfatórios obtidos com a aplicação dos métodos anteriores para o ensino desta área.

Na década de 1990, identificou-se que a verdadeira dificuldade na aprendizagem da Matemática repousava nas habilidades de raciocínio, criticidade e maleabilidade lógica, em resposta surgiu o método do ensino atualizado.

Entretanto, apesar das reformas ocorridas ao longo do tempo, observa-se que o descontentamento do desmembramento da aprendizagem matemática em relação à realidade é ainda atual.

O ensino Matemática é tido como fundamental para que o indivíduo seja capaz de contrapor as questões da sociedade e solucionar os problemas que dela há de vir, sendo assim, de suma importância na composição de saberes.

A compreensão matemática é opção para a reversão do conflito em busca de um ensino mais satisfatório tanto para os educandos, de forma prazerosa, quanto para os educadores, de forma efetiva.

Segundo o PCN do Ensino Médio:

A Matemática, por sua universalidade de quantificação e expressão, como linguagem portanto, ocupa uma posição singular. No Ensino Médio, quando nas ciências torna-se essencial uma construção abstrata mais elaborada, os instrumentos matemáticos são especialmente importantes. Mas não é só nesse sentido que a Matemática é fundamental. Possivelmente, não existe nenhuma atividade da vida contemporânea, da música à informática, do comércio à meteorologia, da medicina à cartografia, das engenharias às

comunicações, em que a Matemática não compareça de maneira insubstituível para codificar, ordenar, quantificar e interpretar compassos, taxas, dosagens, coordenadas, tensões, frequências e quantas outras variáveis houver. (BRASIL, 2000, p.9)

Para que o ensino matemático corresponda à expectativa dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o campo da Matemática deve ser traduzido através de um vocabulário contextualizado à realidade do aluno.

A organização curricular deve abranger os conhecimentos da vida moderna, priorizando o desenvolvimento de habilidades úteis à rotina dos alunos.

A Matemática alcança um nível de linguagem universal, uma vez que suas teorias são únicas para toda a população mundial, apenas contando com variações em seu nível mais intrínseco. Tendo em vista sua importância e a necessidade de seu uso nas atividades mais rotineiras, o ensino deveria ocorrer de forma natural, onde o educando sente a necessidade e entende a importância do estudo.

Em relação ao distanciamento entre a disciplina da Matemática e as demais disciplinas, este deve ser superado, uma vez que a Matemática se acerca de outras disciplinas, como artes, geografia, história e ciências. Por ser um tema que cria elo com as demais áreas de conhecimento, a Matemática exerce alto nível de importância para o desenvolvimento do processo da educação.

A interdisciplinaridade atua no ensino da Matemática ao realizar a interação entre os conteúdos das disciplinas, a fim de tornar mais fácil a compreensão não só da Matemática, mas também dos outros campos de conhecimento, tornando mais amplo o campo da aprendizagem.

Com a prática interdisciplinar, os conteúdos aprendidos no passado podem se tornar ativos no presente em outras disciplinas ou em outras situações, sendo assim, o aprendizado torna-se significativo e prático para o educando.

A Matemática é ideal para a aplicação da prática interdisciplinar, já que é possível a aplicação do mesmo modelo para lidar com situações em diferentes ocasiões, através da representação, compreensão e investigação.

A partir da interdisciplinaridade, o aluno pode traçar um paralelo entre teoria e prática, utilizando e exemplificando a teoria, outrora complexa, na sua realidade e assim desenvolver habilidades como dar significado à aprendizagem, ser um cidadão

crítico frente as informações relacionadas ao campo da Matemática e desenvolver o raciocínio lógico.

Com a aplicação de práticas interdisciplinares, a aprendizagem passa a ser focada nos elementos úteis para os alunos na sociedade, tornando o estudo mais lúdico e de mais fácil absorção.

O Ensino Médio tem estado a frente de diversas discussões atualmente, através da reformulação de seu currículo, dividido em campos de conhecimento, exige, portanto, cada vez mais a utilização de recursos interdisciplinares, em especial na educação matemática, na qual busca-se através de práticas interdisciplinares complementar a relação do ensino com o exercício da cidadania e com o mercado de trabalho.

Tendo como base o que afirma a Lei de Diretrizes e Bases (1996) sobre o Ensino Médio, o qual é a fase final onde o indivíduo é obrigado a transgredir, em no mínimo três anos, com objetivo de desenvolver a fixação e composição dos saberes adquiridos na etapa do Ensino Fundamental, preparação para o mercado de trabalho e desenvolvimento autônomo e ético; é através da abordagem interdisciplinar da Matemática no Ensino Médio que o aluno irá construir habilidades para articular os saberes científicos e tecnológicos em sua prática cotidiana.

O papel do professor neste momento é de mediar o processo ensino-aprendizagem através da interpretação dos conteúdos matemáticos. Para tanto o professor deve ter clareza no segmento de seu trabalho, uma vez que deve-se haver sistematização das atividades para que os conteúdos não sejam abordados de forma desleixada e aleatória. Abordar questões reais, originadas dos objetos de interesse dos educandos, motivar e apoiar os alunos na construção, aplicação e compreensão de técnicas e métodos matemáticos são ações esperadas do professor interdisciplinar.

É imprescindível que o educador supra os educandos com as informações necessárias para o desenvolvimento do conteúdo, as quais eles ainda não possuam meios para adquirir individualmente.

Cabe ainda ao professor equilibrar a matemática, cotidiana e utilitária, fazendo relações entre elas, porém sem negligenciar as formas de representação individuais de cada uma. O docente deve ter em mente que o momento escolar é propício para a comunicação da matemática sempre que possível.

Dentre as estratégias interdisciplinares que podem ser adotadas pelo professor do Ensino Médio, estão a interação da Matemática com as demais áreas de conhecimento, investigação matemática, modelagem matemática, projeto matemático, contextualização, jogos matemáticos e a resolução de problemas através do uso das redes sociais.

Ensinar os conteúdos, independentemente da área em questão, através da relação com outros campos de conhecimento, possibilita educando uma melhor compreensão do conteúdo que será abordado, uma vez que gera maior interesse e participação dos mesmos.

A interação da Matemática com outras áreas pode-se dar de diversas formas, dentre elas a realização de aulas compatíveis, ou seja, a utilização de atividades com tema comum às demais disciplinas de forma que é possível para o aluno realizar conexões com outros campos de conhecimento e identificar a possibilidade de trabalho de um assunto em comum através de diferentes abordagens.

A maneira mais simples de aplicar a interdisciplinaridade entre as diversas áreas de conhecimento, é através da exemplificação e aplicação de atividades que contenham em sua composição dados e informações pertinentes à outras disciplinas.

A correlação com outros conhecimentos da área de exatas, como Física e Química, soa mais natural, ao passo que a prática interdisciplinar com disciplinas da área de humanas como História podem causar estranheza. Porém, a Matemática, em relação à disciplina de História, pode ser abordado através de atividades que envolvam fatos e teorias decorrentes de uma determinada década ou século, objetivando ilustrar a perspectiva linear dos acontecimentos ao mesmo tempo que destacam a influência dos mesmos na atualidade.

Outras disciplinas podem ser integradas à Matemática sem prejuízo aos conceitos básicos deste campo de conhecimento, como a utilização de escalas e estatística em uma abordagem acerca da Geografia; aplicação de proporcionalidade e geometria para representação em Arte; análise de dados com base em Educação Física; utilização de função e conversão de unidades através das Ciências; e, finalmente, a produção e interpretação de enunciados, gráficos e diagramas através dos conhecimentos em Língua Portuguesa.

Outra forma de abordagem, pode se dar através de exposições e feiras organizadas pelos educandos tendo um tema central abordado por todas as disciplinas segundo seus respectivos pontos de vista e conceitos.

A investigação matemática consiste em pesquisas no campo da Matemática realizadas pelos alunos para que estes explorem conceitos, formulem questões, testem teses e avaliem os resultados, ou seja, a investigação matemática está inserida no processo ensino-aprendizagem dos conteúdos matemáticos a fim de aproximar os educandos à resolução de problemas.

Segundo Ponte, Brocardo e Oliveira, a aplicação da investigação matemática pode ser definida como “(...) formulamos questões que nos interessam, para as quais não temos resposta pronta, e procuramos essa resposta de modo tanto possível fundamentado e rigoroso” (PONTE; BROCARD; OLIVEIRA, 2013, p.9)

A investigação é composta por três momentos, sendo eles: identificação da situação-problema, investigação propriamente dita e explanação dos resultados obtidos com a reflexão.

Em uma abordagem tradicional matemática, as aulas contêm resolução de problemas (questões onde o educando não possui método imediato para resolução) e exercícios (questões onde o educando possui método conhecido para resolução), onde o enunciado contém o fator pedido e o fator requisitado, portanto, o educador conhece previamente a resposta que espera do educando. Na investigação, o ponto inicial é a situação em aberto através do fator indefinido presente no enunciado, sendo o educando, o responsável pela sua concretização.

A investigação matemática é, portanto, ativa em relação a participação do educando na composição das questões a serem abordadas. De acordo com Ponte, “o envolvimento ativo do aluno é uma condição fundamental da aprendizagem. O aluno aprende quando mobiliza os seus recursos cognitivos e afetivos com vista a atingir um objetivo. Esse é, precisamente, um dos aspectos fortes das investigações” (PONTE, 2005, p. 23).

Ao professor compete viabilizar e mediar situações através de atividades formuladas nas quais os alunos possam explorar possibilidades, encontrar soluções, constatar seus próprios conceitos e agir matematicamente na reflexão compartilhada com os demais alunos e professor.

O uso do contexto cultural e social dos educandos é diretamente relacionado ao encurtamento da distância entre os conteúdos do currículo escolar e a experiência cotidiana deles, para que haja maior significado em sua aprendizagem.

De acordo com o PCN da Matemática: “No ensino de Matemática, destacam-se dois aspectos básicos: um consiste em relacionar observações do mundo real com

representações; outro consiste em relacionar essas representações com princípios e conceitos matemáticos”. (BRASIL, 1997, p.19).

Ainda segundo os PCN, em relação a utilização da Contextualização de matérias no ambiente da sala de aula, são considerados o relacionamento do educando com o objeto a ser estudado, a composição do conhecimento, a postura criativa do educando, a construção da aprendizagem significativa, a conexão entre a Matemática e as demais áreas de ensino, bem com o contexto sociocultural dos educandos.

O intuito de associar a contextualização à interdisciplinaridade se baseia na formação de cidadãos aptos para intervir na sociedade, a partir de uma formação que transcende a condensação de informações.

A característica fundamental da contextualização envolve a relação sujeito-objeto, tornando o aluno protagonista no processo de aprendizagem ao aplicar suas competências para resolver questões em contextos selecionados.

Entretanto, em relação a certos conteúdos matemáticos é necessário que o docente descontextualize para depois contextualizar novamente, só assim o educador será capaz de desenvolver a abstração do educando e o induzir a levar o conteúdo abstrato para sua realidade.

Além disso, é importante destacar que o docente não deve tentar forçar a contextualização de todos os conteúdos, uma vez que nem todos são contextualizáveis, e essa prática pode induzir o educando à concepção de conceitos incorretos.

A alternativa para trabalhar os conteúdos não contextualizáveis de forma interdisciplinar é através da abordagem da História da Matemática, indicando as aplicações que serviram de base para a criação do conteúdo em questão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluí-se a Matemática e seu ensino, a coloca fortemente arraigada a fatores socioculturais. Isto conduz a atribuir à Matemática o caráter de uma atividade inerente ao ser humano, praticada com plena espontaneidade, resultante de seu ambiente sociocultural e as conseqüentemente determinada pela realidade material na qual o indivíduo está inserido. Fazendo-se necessário que o professor inicie suas aulas no Ensino Médio com um comentário sobre os relatórios ou resumos que solucionou para aquela aula. Naturalmente, sem identificar o aluno, mas apontando as coisas positivas e as negativas que notou na leitura dos relatórios ou resumos. E erros e acertos são extremamente importantes para motivar explicações.

Considera-se as aplicações um instrumento muito poderoso, uma vez que elas fornecem uma multiplicidade de abordagens que podem ser compensadoras. Lidar com aplicações proporciona uma boa diversificação, no sentido de que pode atrair alguns alunos que de outro modo pouco conseguiram, e muitas vezes altera a hierarquia do grupo. As aplicações são compensadoras no sentido de que elas desenvolve potencialidades e revelam fraquezas de uma maneira diferente das outras abordagens.

Em suma a interdisciplinaridade é uma importante metodologia de ensino para todos os campos de conhecimento, em especial para a Matemática, tema abordado neste trabalho de conclusão de curso. Abrangendo atividades colaborativas entre educadores e educandos, a prática interdisciplinar agrega não só ao campo epistemológico, como também ao desenvolvimento cognitivo e social, uma vez que está ativamente relacionada ao contexto da comunidade escolar, com o desenvolvimento constante desta prática, haja significativo acréscimo para a qualidade do processo ensino-aprendizagem para o Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica**: Técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1987.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** n.9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Publicado no Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais da Matemática**. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais da Matemática**. Brasília: MEC, 2000.

BRITO, Márcia Regina Ferreira de Brito. Psicologia da educação matemática: um ponto de vista. Publicado em Educar em Revista, Porto Alegre, n. Especial 1/2011, p.29-45, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000400003&lang=pt . Acesso em 14 de março de 2019.

CATTAL, Maria Dirlene da Silva; PENTEADO, Miriam Godoy. A formação do professor de matemática e o trabalho com projetos na escola. Publicado em *Ciência & Educação*, São Paulo, v.15, n.1, p. 105-20, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132009000100006&lang=pt . Acesso em 14 de março de 2019.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Sociedade, cultura, matemática e seu ensino**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, p.99-120, 2005.

FAZENDA, Ivani C. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 1979.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade**: História, Teoria e Pesquisa. São Paulo: Papirus, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRADE, Cristina; MEIRA, Luciano. **Interdisciplinaridade na escola**: subsídios para uma zona de desenvolvimento proximal com o espaço simbólico. Publicado em *Educação em Revista*, Minas Gerais, v.28, n.1, p.371-394, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000100016&lang=pt . Acesso em 14 de março de 2019.

GARCIA, Joe. **A Interdisciplinaridade Segundo os PCNs**. Publicado em *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v.17, n.35, p. 363-378, 2008.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1976.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. Publicado em *Educação & Sociedade*, ano XX, n.68, 1999. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a13v2068.pdf . Acesso em: 14 de março de 2019.

MACHADO, Nilson José. **Educação, Projetos e Valores**. 3ª Ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2000. p. 116-117.

MOZENA, Erika Regina; OSTERMANN, Fernanda. Uma revisão bibliográfica sobre a interdisciplinaridade no ensino das ciências da natureza. Publicado em Revista Ensaio, Minas Gerais, v.16, n.2, p.185-206, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172014000200185&lang=pt . Acesso em: 14 de março de 2019.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. Interdisciplinaridade Aplicada. São Paulo: Erica, 1998.
OCAMPO, Daniel Morin; SANTOS, Marcelli Evans Telles dos; FOLMER, Vanderlei. A Interdisciplinaridade no Ensino É Possível? Prós e contras na perspectiva de professores de Matemática. Publicado em Bolema, São Paulo, v.30, n.56, p.1014-1030, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-636X2016000301014&lang=pt . Acesso em 14 de março de 2019.

POMBO, O., GUIMARÃES, H. M., LEVY, T. **A interdisciplinaridade. Reflexão e experiência**. 2. Ed. Lisboa: texto, 1994.

PONTE, J. P.; BROCADO, J.; OLIVEIRA, H. **Investigações matemáticas na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.

PONTE, J. P. **Gestão Curricular em Matemática**. In: O professor e o desenvolvimento Curricular. Lisboa: GTI/APM, 2005, p. 11-34.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1998.

SANTOS, Marli Regina dos; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Uma Experiência de Formação Continuada com Professores de Arte e Matemática no Ensino de Geometria. Publicado em Bolema, São Paulo, v.29, n.53, p.1329-1347, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-636X2015000301329&lang=pt . Acesso em 14 de março de 2019.

TOMAZ, Vanessa Sena. **Interdisciplinaridade e aprendizagem da matemática em sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.

O INCENTIVO À LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Alex Sandro Tomazini*

RESUMO

O presente instrumento de estudo tem por objetivo refletir sobre a importância do hábito da leitura no Ensino Fundamental e também sobre a sua real contribuição para tornar o aluno um leitor competente. A leitura é uma ferramenta essencial nesse processo. Visto que isso não é papel só da escola e sim de toda uma sociedade. Cabe à escola dar subsídios para que ocorra esse desenvolvimento, contribuindo assim, com a formação integral da vida do aluno na sociedade de maneira que ele possa exercer seu papel como cidadão. Nesse campo o professor exerce um papel de extrema relevância na formação global do aluno, em relação ao hábito de leitura, levando-o a se sensibilizar pelo ato de ler, de compreender, de interpretar, sendo capaz de se tornar um cidadão crítico e entender que leitor, é aquele que analisa e compreende as ideias implícitas e explícitas inserida em cada texto. É de extrema importância transformar toda escola num espaço de leitura, principalmente o de utilizar os recursos tecnológicos, pois diante de um mundo moderno as tecnologias estão cada vez mais dificultando o interesse dos alunos pelos livros, por isso, é essencial incorporá-lo como ferramenta de leitura, com o objetivo de se obter um ambiente motivador. Contudo, o aluno precisa perceber que o hábito de ler o prepara para a vida individual, social e cultural. Além disso, também há necessidade de desenvolver procedimentos de estratégias de leitura, onde o aluno seja capaz de filtrar as informações consideradas relevantes nos textos, facilitando assim sua compreensão, com o intuito de construir sentidos e estabelecer relações com os mais diversos gêneros textuais.

Palavras-chave: Leitura, Ensino Fundamental, Ato de Ler, Estratégias.

* Dr. Hc. Me. Educação, UNIBRASIL, alextomazini@bol.com.br

ABSTRACT

This study tool aims to reflect on the importance of reading habit in Elementary Education and also about their real contribution to making the student a competent player. Reading is an essential tool in this process. Since this is not the role of school only, but of a whole society. It is up to the school to give subsidies to occur this development, thus contributing to the integral formation of the student's life in society so that it can play its role as a citizen. In this field the teacher plays an extremely important role in the overall education of the student in relation to the habit of reading, taking it to sensitize the act of reading, to understand, to interpret, being able to make a critical citizen and understand that player is the one that analyzes and understands the implicit and explicit ideas inserted into each text. It is very important to turn every school into a space of reading, especially the use technological resources, as on a modern world technologies are increasingly hindering students' interest in books, so it is essential to incorporate it as a tool reading, in order to obtain a stimulating environment. However, students need to realize that the habit of reading prepares for the individual, social and cultural life. In addition, there is also need to develop procedures of reading strategies, where the student is able to filter out the relevant information in the texts, thus facilitating their understanding, in order to construct meaning and establish relations with the most diverse genres.

Keywords: Reading, Elementary Education, Reading Act, Strategies.

INTRODUÇÃO

O incentivo à leitura no Ensino Fundamental é um dos caminhos mais importantes para o desenvolvimento do intelecto de cada pessoa, além de estimular o raciocínio, proporciona ao leitor um amplo e diversificado conhecimento sobre o mundo em que está inserido.

O presente trabalho pretende fazer uma reflexão teórica sobre o papel da leitura significativa, enquanto possibilita a transformação da perspectiva do indivíduo frente ao mundo. Enfatiza o papel dos conhecimentos e das experiências prévias do leitor

na atividade de leitura, destaca-se também o processo de inferências nela envolvida, considerando fatores importantes à realização desta atividade: o leitor, o texto e o contexto.

De acordo com Paulo Freire (1989) "A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto", ou seja, é preciso compreender que ler é interpretar, é ter percepção sob as influências de um determinado contexto.

Pereira (2013) afirma que "A leitura de um texto requer conhecimento de seu propósito por parte dos alunos, já que fluência também tem a ver com a intenção da leitura: para que ler, quais estratégias poderão ser utilizadas e o que se espera ao final. E é importante expor aos alunos esses propósitos em cada atividade." Para isso, o professor tem que se atentar á essa questão, abordando estratégias de leitura em sala de aula, facilitando assim, o entendimento de seu aluno e o seu envolvimento na leitura entre os diferentes significados presentes em um texto.

Outro aspecto levantado por Pereira (2013) "Ler e apreciar um texto, atribuir sentido a ele, reler, comentar, comparar com outras leituras, ouvir o que dizem outras pessoas sobre o mesmo texto e ampliar seu olhar são ações que a escola pode desenvolver com os alunos em diferentes faixas etárias." Nesse sentido a leitura muda às pessoas em vários aspectos; o de ter uma boa desenvoltura quando se é abordado sobre qualquer tema, o de dar opiniões fundamentadas em argumentos, o de se obter um rico vocabulário e o de tomar consciência das suas necessidades, promovendo assim a sua transformação e tudo a sua volta.

De acordo com o artigo de UNICASTELO (2016) "No Brasil é grande o número de alunos do ensino fundamental que apresentam problemas no desenvolvimento de sua escolaridade (Lima, 2002). Em nosso país, infelizmente não se desenvolveu ao longo do tempo o hábito da leitura, mesmo em estudantes universitários. Nesse sentido pesquisas revelam que estes lêem apenas o que lhes é necessário dentro das disciplinas, não fazendo uma ampliação sobre o assunto [...]." Portanto se faz necessário desenvolver uma prática pedagógica de trabalho no sentido de despertar nos alunos o interesse na leitura, para que os mesmos sintam prazer de estar em contato com uma diversidade de livros, e assim fazer uso da leitura de modo

espontâneo, tendo uma visão crítica. É preciso repensar a leitura e a linguagem como chaves para uma educação mais humana e democrática.

Assim sendo, é preciso obter uma constante reflexão sobre o ensino e incentivo da leitura no Ensino Fundamental, por ser de extrema importância no presente momento em que estamos vivendo. Quanto mais se incentivar o aluno a criar prazer pela leitura, mais chances ele terá de ser um leitor assíduo. Pois ao mesmo tempo em que a leitura é pessoal, ela é dialógica.

REVISÃO LITERÁRIA

1. A LEITURA E SEU SIGNIFICADO

Ler é antes de tudo compreensão, por isso não basta decodificar sinais e signos, é necessário que o leitor tenha habilidades de reconhecimento de palavras e a integração de seu significado, sendo preciso que o mesmo tenha um amplo vocabulário e uma leitura fluente. Pois a leitura é um processo completo, que quando se torna visível aos olhos do leitor constitui-se uma atividade cognitiva por excelência. Ter leitores críticos e criativos significa ter uma boa qualidade educativa. Massignani; Oliveira e Kubo (2012) apontam que “Vários autores e estudos indicam que ler é mais que decodificar palavras. Ler implica em um processo compreensivo que deve chegar às idéias centrais, às inferências, às conclusões” (Cattani & Aguiar, 1982). Segundo Pizani, Pimentel e Zunino (1998, p. 92) “além dos símbolos, existe uma mensagem que alguém teve a intenção de transmitir por meio da escrita e será o leitor, quem se encarregará de descobrir”. Diante disso, deve-se conscientizar o aluno da necessidade de ler frequentemente e enfatizar que a leitura é um hábito que só traz benefícios para a vida.

Segundo o Dicionário AURÉLIO, (1988) a leitura é: “Primeiramente o ato ou efeito de ler; em segundo é a arte ou hábito de ler; em terceiro é aquilo que se lê; em quarto é o que se lê, considerado em conjunto. E por último é arte de decifrar e fixar um texto, de um autor, segundo determinado critério”.

Ainda nesta mesma linha de considerações os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 53), instrumento norteador de apoio às práticas pedagógicas, na

seção de prática de leitura, tem a seguinte definição para a leitura: “A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. [...]”.

Para Brakling (2004) “[...] ler é uma prática social, que acontece em diferentes espaços, que possuem características muito específicas: o tipo de conteúdos dos textos que nele circulam, as finalidades colocadas para a leitura, os procedimentos mais comuns, decorrentes dessas finalidades, os gêneros dos textos...”. Diante desse contexto a leitura é requerida e se tem acesso a ela por meio das mais diversas informações veiculadas em diversificados suportes existentes ao nosso meio.

BRAKLING (2004) ainda reforça que ler é, “[...] tanto uma experiência individual e única, quanto uma experiência interpessoal e dialógica. E isso nos remete diretamente à natureza do processo de leitura. Toda leitura é individual porque significa um processo pessoal e particular de processamento dos sentidos do texto. Mas toda leitura também é interpessoal porque os sentidos não se encontram no texto, exclusivamente, ou no leitor, exclusivamente; ao contrário, os sentidos situam-se no espaço intervalar entre texto e leitor.” Por isso, para compreender o mundo o homem precisa se transportar no universo da leitura e fazer sua interpretação deste contexto, pois a leitura é uma prática social e histórica, mas ao mesmo tempo é um processo individual que necessita ser incentivada.

Lajolo (2005) considera que, “Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto, mas sim lhe atribuir significado, relacionando-o com outros textos significativos, reconhecendo nele a leitura que seu autor pretendia, podendo entregar-se a ela ou rebelar-se propondo outras significações.”.

Ainda nessa mesma linha de considerações Lajolo (2005) destaca “Ninguém nasce sabendo ler, aprende-se a ler à medida que se vive. Se ler livros geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida [...]”. Logo, se o aluno apropriar-se dessa prática, e mantiver a leitura presente em sua vida, certamente começará a compreender o mundo a sua volta. Ou seja, uma leitura de qualidade representa a oportunidade de ampliar a visão do mundo.

Silva (1987) destaca que, “Através do hábito da leitura o homem pode tomar consciência das suas necessidades, promovendo assim a sua transformação e a do mundo.

Ler é, em última instância, não só uma tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo”.

Segato (2011) enfatiza que, “A busca pela inserção no mundo se faz a partir da confrontação de diferentes horizontes com significados. “O indivíduo sente-se inserido à medida que desvela e vivencia significados atribuídos ao mundo por ele mesmo e pelos outros.” (SILVA, 1996, p. 52).” Ao se confrontar com diferentes horizontes e significados, o aluno é capaz de aflorar seu conhecimento de mundo, ter domínio de resolver problemas de seu cotidiano, e argumentar sobre qualquer questão quando for abordado. Entretanto o aluno só terá uma melhor compreensão de mundo, e dele mesmo, se a leitura for além de gostos e hábitos, pois é por meio dela que seu conhecimento é ativado.

Para Segato (2011) “Ler é: interagir, interpretar e compreender. A leitura proporciona ao leitor condições de decidir sobre o universo que o cerca, pois, quem lê pensa, adquire forma própria de pensar e não aceita a interpretação oficial de tudo. É necessário desestruturar os universos e reorganizar o mundo através da palavra: a leitura é um encontro com a vida.” Ou seja, a leitura une dois mundos; quer sob a perspectiva da realidade “informação, conhecimento”, quer sob a da fantasia. Por meio desse encontro, o aluno leitor não terá dificuldades de expressar sobre o que pesa, ou de se confrontar diante de qualquer situação que seja abordado em seu dia a dia.

Outro aspecto levantado por Segato (2011), “[...] a leitura transforma-se em conhecimento e quem conhece faz melhores escolhas, pois, leitura é fruição, trabalho, método, pesquisa, busca de informações – enfim: aprendizado. A leitura viaja sem desprender-se da raiz. O ato de ler acaba provocando a memória do leitor e nela seus sonhos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Mas lemos também como forma de lazer.” Logo, se percebe que a leitura influencia no aprendizado e em diversos momentos da vida do aluno, despertando e ampliando novos horizontes.

São inúmeras as definições de leitura, contudo pode-se dizer que ler é saber compreender e interpretar. Mas é preciso deixar bem claro, que tanto a compreensão como a interpretação implica na percepção de cada leitor e das

relações existente entre o leitor e o texto, isso é, o conjunto de mecanismo de percepção e de memória contidos dentro deste contexto. Quando se ensina ao aluno a perceber essa preciosidade que é o texto em toda sua beleza e complexidade, para assim compreendê-lo, existirá então ensino de leitura.

Portanto, aprender a ler significa também aprender a encontrar sentido e interesse na leitura. É necessário que o aluno sinta que é capaz de ler e de compreender o texto que tem em mãos. Se o conteúdo estiver ligado aos interesses do leitor e, naturalmente, se a tarefa em si corresponde a um objetivo.

1.1A importância do ato de ler.

Desde que começamos a compreender o mundo ao qual estamos inseridos, a prática da leitura se faz presente de forma muito intensa, tanto em nossas atividades de lazer, no trabalho e até mesmo em nossas rotinas sociais.

Trabalhar sobre a importância da leitura no Ensino Fundamental, se faz necessário para refletir sobre a maneira que ela tem sido apresentada aos alunos. Pois é preciso que os alunos vejam na leitura, algo interessante e desafiador, dando a eles uma conquista de autonomia eficiente, e assim entenderem que o ato de ler, faz com que algo se transforme diante dessa tão importante aprendizagem.

Segundo Freire (1989) “[...] Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado -e até gostosamente - a "reler" momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo.” Por isso, faz – se necessário atribuir significado a partir do saber que o aluno traz consigo. É através dessa interação com o meio em que se vive, e nessa busca incessante de referências de ideias que o aluno se tornará um leitor proficiente.

Para Silva (2009) a leitura tem influência única na vida do aluno:

O gosto pela leitura conduz a experiências únicas e inigualáveis. Ativa a imaginação, aguça os sentidos, alimenta a consciência, vincula os indivíduos às suas paixões e espírito, estimula a criatividade, enriquece sobre maneira a passagem do tempo. A leitura nos faz sujeitos ativos, com capacidade de criar e recriar nossa vida e não sermos apenas espectadores ou receptores passivos dos fatos. Sendo leitores desde cedo, estaremos

preparados para a compreensão e o desfrute do mundo e, se formos desafiados pelas circunstâncias, para melhorá-lo. Saber ler é uma necessidade básica. Querer ler, por sua vez, é uma necessidade vital. Pois ler nos permite chegar a nossa plenitude como pessoas e assim enriquecermo-nos como membros de uma sociedade.

Silva (2009) enfatiza sobre os quatro pilares fundamentais da leitura:

A importância da leitura se coloca, ainda, sobre quatro pilares fundamentais:

A Leitura como Fator de Identidade. Em nossos textos e em nossas leituras reside a preservação da nossa linguagem, memória e imaginário, que são fundamentos e sustentáculos do desenvolvimento de toda a cultura.

A Leitura como Fator de Desenvolvimento. Ela nos permite adquirir competências para compreender, ter acesso e participar do mundo do conhecimento e do trabalho.

A Leitura como Fator de Inclusão Social. Ela é um instrumento fundamental ao desenvolvimento de uma cidadania responsável e democrática.

A Leitura como Fator de Qualidade de Vida. Ela é capaz de nos conduzir a uma vida prazerosa, ao desenvolvimento da imaginação e do nosso mundo afetivo e ético.

Sendo assim, o sucesso da leitura depende do grau de interesse e conhecimento do leitor sobre seu tempo e espaço. Pois ao lermos participamos de um processo histórico e social.

Ainda nesta linha de considerações Silva (1999) destaca que “[...] a sociedade brasileira não está solicitando o leitor ingênuo e reprodutor de significados, mas sim cidadãos leitores que produzam novos sentidos para a vida social através da criatividade, do posicionamento crítico e da cidadania [...]”. Ou seja, é preciso desenvolver alunos aptos que façam uso da leitura de forma que possam enfrentar os desafios da vida em sociedade.

Bamberger, (2008) aponta que, “[...] o que leva o jovem leitor a ler não é o reconhecimento da importância da leitura, e sim várias motivações e interesses que correspondem à sua personalidade e ao seu desenvolvimento intelectual”, ou seja, é preciso criar mecanismos que ajudem nossos alunos a aprender esse importante procedimento, pois a leitura é a base para o seu desenvolvimento, a sua integração na sociedade e na vida, além de aumentar o conhecimento, o hábito da leitura aprimora o vocabulário e ajuda na construção textual.

Hoje, com o avanço das tecnologias do mundo moderno, percebe-se que, cada vez menos as pessoas interessam-se pela leitura, o contato com livros já não são tão desfrutados como antes. Entretanto a tecnologia também introduz comportamentos e atitudes diante de situações já conhecidas, pois ler não pode fugir as regras. Esse é um grande anseio e desafio dos professores do Ensino Fundamental; ensinar aos alunos, que nos livros existe uma vasta fonte de energia intelectual, e que é preciso apropriar-se dessa maravilhosa ferramenta.

De acordo com SILVA (1998) “Todo professor é um livro e, conseqüentemente, uma promessa de leitura para seus alunos. A questão é saber se esse livro se renova e se revitaliza na prática do ensino; de que maneira esse livro se deixa fruir pelos alunos-leitores e se esse livro se abre à reflexão e ao posicionamento dos leitores, permitindo a produção de muitos livros e textos”.

Nesse sentido o professor é a maior referência que o aluno tem na escola, ele deve ter a real consciência do seu papel em sala de aula, pois é de suma importância, que suas ações, aproximem o aluno a manter uma rotina de leitura completa, tanto na sua aprendizagem, como na formação plena de si mesmo.

SOLE (1998) destaca que “Formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir de textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalização que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes [...]”, ou seja, o leitor põe em jogo tudo o que sabe, quando compreende o que lê. Desse modo o leitor coloca em funcionamento uma série de estratégias com o intuito de filtrar as informações e refletir sobre elas, como também obter a capacidade de criticar racionalmente aquilo que estão em seu conteúdo.

Para Bamberger (2008) “o desenvolvimento de interesses e hábitos permanentes de leitura é um processo constante, que começa no lar, aperfeiçoa-se sistematicamente na escola e continua pela vida afora, através das influências da atmosfera cultural geral e dos esforços conscientes da educação e das escolas.” Sendo assim, ter o hábito de ler, seja por prazer, seja para estudar ou para se informar, é um ato de grande importância para a aprendizagem do ser humano, e é pela prática da leitura que o aprendizado específico se aprimora.

Portanto, a reflexão sobre o ensino e incentivo da leitura, é indispensável nos dias de hoje. Mas, não se deve restringir a leitura somente aos recursos e atividades disponíveis dentro da sala de aula.

A busca e criação de novos mecanismos que façam da leitura um hábito atrativo desde os primeiros anos de escolaridade é um dos maiores desafios para os educadores do Ensino Fundamental. O desafio é grande e não deve ser visto como desanimador, é necessário recorrer á outros recursos que o meio dispõe. Incorporar no processo de ensino aprendizagem essas renovações existentes no meio torna-se essencial, para conscientizar o aluno sobre a importância do ato de ler.

Segato (2011) de acordo com FREITAS (1986) reforça que “A presença de livros em casa ou o incentivo dos pais e professores são fatores importantes que podem influenciar o desenvolvimento para o gosto da leitura. “A leitura não só desperta na criança o gosto pelos bons livros e pelo ato de ler, como, também, contribui para desenvolver suas potencialidades, ampliar seus horizontes e progredir”. (FREITAS, 1986, p. 26).” Sendo assim, é importante que todos de um modo geral, que estejam envolvidos dentro de uma sociedade, repensem valores, principalmente os de comunicação e expressão para que exista uma sociedade com leitores que saibam dialogar e tenham independência intelectual.

O gosto pela leitura é um grande desafio que deve ser despertado em cada um por alguém, pois não é inato. É preciso somente dois fatores para que a criança se interesse pela leitura: curiosidade e exemplo. Portanto, torna-se indispensável que no Ensino Fundamental a leitura tenha um papel de grande relevância, e ter como meta a formação de alunos leitores, fazendo com que eles participem de atos de leitura, de fato. Pois é partindo desses procedimentos, que os mesmos poderão criar o gosto pela leitura, de forma prazerosa e fascinadora, com o intuito de que essa prática leitora, faça parte também de seu cotidiano.

Com base em Paz, citado por Segato (2011) reforça que “A experiência do ato de ler convoca ao exercício de pensar e neste raciocínio de se encontrar: o encontro propicia a comunhão entre o autor, texto e o leitor. “É sempre ir além de si, para romper os muros temporais para ser outro”. (PAZ, 1982, p. 30). Cada leitor aciona seu universo de conhecimentos no ato da leitura, o que possibilita uma análise mais profunda dentro desse processo.” Assim, o ato de ler realiza um dialogo entre o autor, texto, e o leitor, traçando uma dimensão ampla de concepções e emoções que só ela estabelece por meio da leitura.

O ato de ler é um processo de compreensão, de entendimento de mundo, que envolve uma junção de ideias sobre o que foi lido e o fornecido pelos textos. A partir do momento que se compreende o que se lê, o aluno é considerado um bom leitor. A leitura é uma via de acesso à participação social, da experiência e do saber.

2. ESCOLA: ESPAÇO PARA GOSTAR DE LER

Escola, universo do saber, sendo um dos mais importantes espaços de inserção do aluno no mundo da leitura, e o professor é a maior referência que ele tem para incentivar esse hábito, mas não deve ser o único responsável pela formação do aluno leitor. Necessita haver outras mediações para que o mesmo seja inserido a esse acesso, além dos professores, a presença de livros em casa, ou o incentivo dos pais, são fatores importantes que podem influenciar o desenvolvimento para o gosto da leitura.

Entretanto para muitos a escola é o único caminho – o mais importante e o maior responsável na formação de leitores, em especial para aqueles que não têm acesso a esse campo do saber. Sendo assim, a escola deve ganhar um olhar diferenciado por parte dos professores quando o objetivo se refere à fluência leitora. É preciso promover momentos e atividades variadas com propósitos claros e objetivos definidos que garantam o aprendizado, o interesse e a compreensão da leitura.

Ferreira e Dias (2002) reforçam que "[...] autores postulam, ainda, que o âmbito afetivo deste ensino, quando presente e estimulado dentro de sala de aula, pode favorecer a aprendizagem do código sem dificuldade, permitindo, por outro lado, o surgimento de uma atitude de comprometimento com a mesma atividade." Nesse sentido, é de suma importância que os olhares e ações dos professores se voltem para aproximar os alunos ao hábito da leitura de uma maneira diferenciada, motivando-os a buscarem caminhos integradores que os insiram na prática da leitura, em seu contexto de vida, tanto individual como social.

De acordo com Ferreira e Dias (2002) "É a partir desta perspectiva que Foucambert (1994), em sintonia com Smith (1999) e Solé (1998), defende um ensino de leitura no qual se aprende a ler lendo, onde o aprendiz pode estar em contato com os mais diversos tipos de textos sociais dos quais precisa e se utiliza no cotidiano, e no qual o único pré-requisito para este aprendizado é a capacidade de questionar sobre as

coisas do mundo”. Por isso é importante que a escola busque compreender a necessidade de repensar a cultura escolar, no sentido de preparar alunos leitores, capazes de participar desse processo de desenvolvimento da aprendizagem como sujeito ativo.

Formar um aluno leitor é torná-lo curioso sobre o mundo em que vive. Desse modo, para que ocorra crescimento individual do aluno leitor, despertar-lhe aptidão, competência e uma rica desenvoltura no seu desempenho pessoal e social, a escola tem como função oferecer um trabalho de leitura adequada, abordando-a de forma, a atender a essa necessidade. O texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa enfatiza que; “[...] é através da leitura que o aluno dá significado á construção de textos compreendendo e dando sentido á leitura.” (BRASIL, 2001).

Para Bräkling é dever da escola, trabalhar a leitura com clareza e utilizar - se de procedimentos adequados que possibilite e desenvolva no aluno leitor, a oportunidade de ampliar, transformar e enriquecer sua experiência de vida. Como também enfatiza a necessidade dos educadores conhecerem como o processo da leitura é construído e qual seu significado. Deste modo o aluno, terá uma bagagem maior de conhecimento, e o professor perceberá nitidamente o enriquecimento desse recurso significativo na aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos.

[...] a finalidade principal da escola hoje é formar alunos capazes de exercer a sua cidadania, compreendendo criticamente as realidades sociais e nelas agindo, efetivamente. Para tanto, coloca-se como fundamental a construção da proficiência leitora desse aluno.

Ao mesmo tempo que a escola necessita criar pautas interacionais que possibilitem aos alunos apropriarem-se dos diferentes aspectos envolvidos no processamento dos textos, a própria proficiência leitora dos alunos é condição para esse processo de apropriação, dado que a escola é uma instância social de interação verbal que se vale do conhecimento sobre a linguagem escrita para cumprir a sua função, que é ensinar.

Nessa perspectiva, é fundamental que todos os educadores — em especial os professores — estejam atentos para essa questão. Conhecer a natureza do processo de leitura, assim como o processo pelo qual os sentidos de um texto são construídos, é condição indispensável para uma aprendizagem efetiva, quando esta pressupõe a leitura de textos escritos. Bräkling (2004)

Isso implica a necessidade de oportunizar atividades de forma a estimular a leitura e a criatividade no cotidiano escolar. Com o intuito de que o aluno aprenda a ler todos os gêneros textuais existentes ao seu redor, expressar o que pensam, de argumentar, de se colocar numa conversa formal ou informal e até mesmo na

produção de um texto escrito ou oral, o aluno precisa estar em contato com leituras significativas e úteis. Assim ao ler, o aluno tem a oportunidade de conhecer a função da escrita e sua finalidade, e descobrir que esse ato é útil dentro e fora da escola. Desenvolvendo assim, nesse aluno uma postura de leitor, com o hábito de ler, por prazer e não por obrigação.

Também de acordo com Rubens Alves em uma entrevista concedida pela Nova Escola (2002); ele destaca que:

“Antes de mais nada é preciso seduzir. Eu posso iniciar uma aula mostrando uma casca vazia de caramujo. Normalmente ninguém presta atenção nela, mas é um assombro de engenharia. Minha função é fazer com que os alunos notem isso. Os gregos diziam que o pensamento começa quando a gente fica meio abobalhado diante de um objeto. Eles tinham até uma palavra para isso - *thaumazein*. Nesse sentido, a resposta é sim, pois aquele objeto representa um enigma. Você tem a mesma sensação de quando está diante de um mágico, ele faz uma coisa absurda e você quer saber como ele conseguiu aquilo. Com as coisas da vida é o mesmo. Ficamos curiosos para entender a geometria de um ovo ou como a aranha faz a teia. Estou me lembrando da Adélia Prado, que diz assim: “Não quero faca nem queijo, eu quero fome”. É isso: a educação começa com a fome. Acontece que nossas escolas dão a faca e o queijo, mas não dão a fome para as crianças.”

No entanto a escola é um dos lugares de compartilhar conhecimentos, ou seja, a função da escola é fazer com que os alunos obtenham a aquisição de uma leitura fluente, visto que é parte fundamental para a formação dos mesmos. O aluno não chega ao estágio de ler para aprender, nem adquire autonomia e desenvoltura, em um conceito solto de aprendizagem. Ler para aprender está relacionado à compreensão, captar a mensagem daquilo que foi lido, ou seja, ensinar a ler pressupõe um aprendizado significativo e prazeroso.

Ferreira e Dias (2002) reforçam que

“Segundo Nell (2001), que também ressalta o âmbito afetivo do ensino da leitura, a escola deveria traçar e alcançar dois objetivos principais quanto a este ensino: (1) aumentar o número de leitores capazes; (2) aumentar o número de crianças e adultos que apresentem motivação e afeto frente a esta atividade, a fim de torná-la satisfatória e freqüente no decorrer da vida do indivíduo, e não uma obrigação acadêmica tediosa e passageira.”

É necessário que a escola tenha como missão assegurar um ensino de qualidade, garantindo aos alunos um bom desempenho nesse processo de ensino

aprendizagem, visto que a leitura é uma ação que não pode faltar no contexto escolar.

Pereira e Picanço (2007) menciona que somente com a prática, o leitor passivo tornar-se-á crítico:

[...] então deve considerar a importância da leitura nesse processo e transformar o aluno leitor passivo em leitor sujeito, pois, só através dessa ação, ele se tornará capaz de construir sua própria leitura e analisar sua visão de mundo. Além disso, a inserção da leitura, no contexto escolar, deve ser de forma dinâmica e agradável, utilizando-se, por exemplo, do caráter lúdico que pode ser dado às estratégias de leitura. Dessa forma, enquanto o aluno “aprende a ler”, estará, ao mesmo tempo, desenvolvendo a sociabilidade e a integração.

Ainda Pereira e Picanço (2007) destaca: “Sabe-se, também, que a escola tem papel fundamental na construção da identidade e da autonomia de cada aluno. Por isso, faz-se necessário, segundo Roberta Bencini (2006, p.31), ‘trabalhar não apenas leitura, mas todas as leituras que se apresentam no nosso dia-a-dia’. Nas escolas em que circulam diversos tipos de textos, os alunos lêem e escrevem mais rapidamente e se tornam capazes de buscar as informações de que necessitam.”

Conforme relata Silva (1999) em Concepções de leitura e suas consequências no ensino:

[...] Atualmente, com a explosão das informações e da mídia, a leitura da linguagem verbal é uma competência de fundamental importância para a sobrevivência do cidadão. E a escola é o principal reduto onde as novas gerações podem conseguir o devido preparo para a compreensão dos vários tipos de organização textual, que compõem o mundo da escrita. Além disso, diante das velozes transformações do cotidiano (hoje mundializado), os professores têm que superar o papel de repassador ou transmissor de informações para, através da pesquisa e do estudo constante (eis novamente aqui a leitura exercendo o seu papel), colocar-se em outro patamar de condutas pedagógicas.

Portanto ensinar o aluno a ler, de forma dinâmica, permeia todo o desenvolver de uma boa proposta pedagógica. Silva (1999) ainda ressalta que

[...] Uma mudança de perspectiva sobre as concepções prevaletentes de leitura é urgente, mas deve ser acompanhada de uma série de ações da organização escolar como um todo, entre as quais a discussão coletiva sobre a promoção da leitura a partir do projeto pedagógico da escola e da estruturação ou melhoria do acervo da biblioteca. Além disso, uma reflexão sobre o currículo de leitura ao longo das diferentes séries também se faz necessária para evitar redundâncias e permitir o planejamento de uma sequência mais pedagógica- e menos improvisada – das competências de

leitura a serem praticadas junto aos grupos de estudantes ao longo das séries de 1º e 2º graus.

Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico escolar deve traçar planos com uma dimensão ampla em relação ao gosto pela leitura para a formação de leitores, e oferecer aos alunos a oportunidade de estarem em contato com leituras significativas para que possam manifestar suas ideias. Quando se realizam atividades diferentes em cima de um conteúdo ministrado, o aluno aprende mais, principalmente se a atividade realizada for diferente daquela que está habituado.

Sendo a leitura um dos pilares da educação escolar, é necessidade que as escolas reflitam diretamente na formação do leitor, visando despertar nos alunos o gosto pela leitura e mostrando a eles a importância da leitura como fonte de informação e disseminação de cultura. Pois muitos alunos só encontram essa riqueza no ambiente escolar, e é nesse ambiente que as práticas de leitura devem ser sistematizadas formalmente.

Portanto é de grande importância que a escola preocupe-se em focar nesse contexto para que o aluno leitor caminhe com êxito nesse processo de ensino aprendizagem. Deve-se levar em conta também que o aluno faz parte desse processo, pois a compreensão é um processo ativo e requer uma intenção. Como também o prazer de ler impulsiona e mantém viva a leitura.

O professor exerce um papel de grande relevância na formação de opiniões de um aluno, ele pode se tornar uma das pessoas mais importante na vida desse leitor. Por esse motivo é fundamental facilitar e promover essa aptidão em sala de aula. Cabe ao professor proporcionar momentos prazerosos de leitura com atividades criativas que despertem o interesse e o envolvimento dos alunos pela leitura.

Freire (2001) em sua carta destaca que,

Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende [...] O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. [...] A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente.

Paulo Freire ressalta a importância dos educadores em serem responsáveis, no sentido de se capacitarem, de adquirirem competências para o ato de educar, e

buscarem mecanismos que envolva o processo da construção do seu próprio conhecimento antes de se adentrarem nessa categoria profissional.

Martins (1999) argumenta que “Aprender a ler significa aprender a ler o mundo, e a função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, seguido às dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta”. No entanto é preciso promover a admissão de cada aluno dentro de uma prática ampla de leitura, implantando conceitos de leitura diariamente em sala de aula, pois é nesse espaço, o lugar para se construir uma consciência acerca da importância de ler e participar de atos de leitura. Não apenas para a formação do aluno, como também para a formação do cidadão.

Ainda nessa linha de considerações, o primordial é buscar meios de contribuir com o bom desempenho da leitura, em todas as áreas de estudo do aluno dentro da Unidade Escolar. Pois o aluno leitor entende a escola como um espaço convencional, que favorece o saber, no que se refere à prática da leitura em seu desenvolvimento intelectual.

De acordo com Silva (2007) “Não é possível aprender e apreender sobre o mundo, sobre as coisas, se não tivermos o outro, ou seja, é necessário que alguém atribua significado sobre as coisas, para que possamos pensar o mundo a nossa volta.” Portanto quando se há um planejamento contextualizado, há aprendizagem de qualidade. A leitura sendo uma ferramenta magnífica pode possibilitar o desenvolvimento intelectual e pessoal de cada aluno, e o professor sendo o mediador desse cenário, deve dar condições aos seus alunos para se apropriarem dessa ferramenta, desenvolvendo assim, hábitos de leitura espontânea, pelo simples prazer da leitura.

Ter um referencial é um estímulo a qualquer aprendiz. Familiariza-lo com livros e envolve-lo no mundo da leitura de forma natural e lúdica, despertará simultaneamente nesse aprendiz o gosto pela leitura. Apesar disso Segato (2011) com base em Held afirma que:

[...]Os ambientes escola e lar sem livros e sem alguém como modelo de inspiração à leitura pode dificultar não só o ato de ler, mas o prazer que a leitura proporciona. Aparentemente, os professores e os pais são as figuras que mais influenciam no gosto pela leitura. As crianças que nunca viram seus pais com um livro, falando sobre seus interesses literários podem se tornar mais inibidas como adultos

leitores é o que menciona Jacqueline Held: A formação de crianças leitoras começa muito cedo, sendo a família a primeira instituição a promover e a colaborar nessa formação. Alguns estudos põem em evidência o papel desempenhado pela família da criança, na formação do gosto pela leitura e de hábitos de leitura. (HELD, 1987, pg. 61)

De acordo com Dias e Ferreira (2002) citado por Foucambert e Smith consideram que, o adulto leitor experiente deve ser o facilitador dessa aprendizagem, mostrar a criança os portadores de textos que nos cercam e ser modelo tornando possível essa aprendizagem:

[...] Por outro lado, Foucambert (1994; 1997) e Smith (1999) vão mais longe ao afirmarem que a leitura não pode ser ensinada e que a responsabilidade do adulto (pais ou professores) é facilitar o aprendizado desta atividade através do acesso da criança a uma variedade de textos. Para estes autores, as habilidades de leitura são desenvolvidas por meio da imersão na escrita e na prática da leitura, não podendo ser ensinadas de maneira isolada e descontextualizada das práticas sociais.

Para Segato (2011) em concordância com Freitas ressalta que “A presença de livros em casa ou o incentivo dos pais e professores são fatores importantes que podem influenciar o desenvolvimento para o gosto da leitura. “A leitura não só desperta na criança o gosto pelos bons livros e pelo ato de ler, como, também, contribui para desenvolver suas potencialidades, ampliar seus horizontes e progredir”. (FREITAS, 1986, p. 26)”.

Ao se referir a esse assunto Struecker (2009) em concordância com Silva, diz que:

O gosto pela leitura está intrinsecamente relacionado com os estímulos que o leitor recebe desde os seus primeiros instantes de vida, mesmo antes de ter nascido. O apoio e o exemplo familiar são os passos iniciais para a formação do gosto pela leitura. Convivendo com a leitura, a criança terá maiores chances de se tornar uma leitora. Como diz Ezequiel da Silva, "erra quem pensa que a leitura é uma questão de dom, herança genética ou passe de mágica" (1998: 47). Ao contrário, a leitura é uma questão de prática social, que tem seu fundamento na convivência familiar.

Os professores são os verdadeiros modelos de leitores. Entretanto a formação do leitor inicia-se tendo como mediador o professor, mas o incentivo ao ato de ler não pode ser delegado somente à escola, deve ser parceria entre escola e família. Pois a prática de leitura deve estar presente em toda trajetória do aluno. É uma tarefa árdua, porém indispensável para a vida do mesmo.

Em concordância com acordo Heathington, quando se refere ao professor, Struecker (2009) ressalta que:

Segundo Heathington (apud CRAMER e CASTLE, 2001: 230), o professor deve assumir diferentes posturas, que em conjunto venham a contribuir para com a formação do aluno-leitor. O professor deve ser alguém que incentive atitudes positivas sendo para isso:

- a) um defensor: o professor precisa promover atitudes nos alunos. Não basta saber ler ou escrever. A figura do professor deve defender uma educação de qualidade para todos;
- b) um líder: precisa saber decidir em nome de um grupo, precisa saber escolher a melhor forma de incentivar seu público escolar à leitura. É importante que os alunos se sintam seguros e estejam num ambiente agradável de aprendizagem;
- c) um colaborador: os professores podem e devem contar com a colaboração de toda a comunidade escolar na missão de educar seus alunos para a leitura;
- d) um promotor: os professores devem elogiar e estimular o progresso dos alunos, valorizando o processo de desenvolvimento dos mesmos.

Struecker (2009) ainda enfatiza que, “Com essas atitudes, certamente o professor conseguirá criar um clima e um ambiente agradável para a formação do hábito da leitura. E com essas atitudes o aluno concluirá que o seu professor realmente é um cidadão responsável e um profissional comprometido com seu papel social e, assim, passa a valorizar sua imagem”.

Contudo, se o professor quiser que seus alunos tenham o hábito de ler, é preciso que ele também se interaja dentro deste conceito; tendo procedimento de leitor. Como relata Ferreira e Dias (2002),

Ainda no que se refere ao papel fundamental do professor enquanto agente de transformação do ensino da leitura, Cramer e Castle (2001), e Dwyer e Dwyer (2001) têm enfatizado que a atitude positiva deste profissional frente à leitura mostra-se como um fator preponderante no desenvolvimento desta habilidade entre os seus alunos, incluindo-se neste o envolvimento afetivo e a afetivo e a motivação “permanente” para esta atividade humana. Estes autores postulam, ainda, que o âmbito afetivo deste ensino, quando presente e estimulado dentro de sala de aula, pode favorecer a aprendizagem do código sem dificuldade, permitindo, por outro lado, o surgimento de uma atitude de comprometimento com a mesma atividade [...]

Para isso, é necessário que os professores estejam engajados ao incentivo da leitura no cotidiano de seus alunos, fazendo com que os livros não façam parte apenas no âmbito escolar e sim, os acompanhem nas instâncias de seu dia a dia.

Para Segato (2011) em concordância com Freitas ressalta que “A presença de livros em casa ou o incentivo dos pais e professores são fatores importantes que podem

influenciar o desenvolvimento para o gosto da leitura. “A leitura não só desperta na criança o gosto pelos bons livros e pelo ato de ler, como, também, contribui para desenvolver suas potencialidades, ampliar seus horizontes e progredir”. (FREITAS, 1986, p. 26)”.

Sendo a leitura vista como um processo que leva ao desenvolvimento, devido à reflexão que ela propõe e que não só é responsabilidade da escola, como também a família tem uma grande parte nesse meio. É necessário que ambos repensem sobre esse valor que a mesma proporciona e assim conscientizar o aluno leitor sobre a sua importância.

Segundo Silva (1998), "sem professores que leiam, que gostem de livros, que sintam prazer na leitura, muito dificilmente modificaremos a paisagem atual da leitura escolar". Ou seja, o professor precisa fazer uso das práticas de leitura no âmbito escolar, estimular o desejo pela leitura, ser o principal parceiro junto a seus alunos principalmente, em relação ao que se diz respeito à aquisição de leitura. Toda leitura praticada em sala de aula seja pelo professor, de modo individual ou coletivo, deve estar centrada na missão de educar. Uma leitura prazerosa, não pode ser praticada sem que haja objetivos a serem alcançados, a leitura perde toda a sua finalidade quando não lhe é proporcionado com clareza objetivo definido.

O professor necessita e deve envolver positivamente o aluno, e a comunidade escolar numa fluência leitora, sendo um exemplo de leitor, apresentar-se como aquele que se reconhece como um modelo de leitura para o aluno-leitor, servindo-lhe de espelho. E a leitura deve ser apresentada de forma interessante e objetiva, visando uma postura crítica-reflexiva, a fim de atrair os alunos a essa prática, na perspectiva de ajudá-los em sua formação como novos leitores, e que futuramente possam servir de referência para outras gerações.

3. ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Para despertar interesse pela leitura e obter um ensino produtivo, é essencial que o aluno seja estimulado a compreender e conhecer os procedimentos de estratégias. Construindo assim, uma leitura de forma clara e objetiva, aprendendo a ler conceitos mesmo que entre linhas. Isso significa desenvolver conceitos e procedimentos que direcione seu entendimento fazendo com que o auxiliem no processo de

compreensão e de interpretação. Tornando-se um leitor competente mediante uma prática constante de leitura de textos.

Ao se referir a tal assunto Segato (2011) diz que “A ativação do conhecimento prévio é então essencial à compreensão, pois o conhecimento de mundo que o leitor tem sobre o assunto é que lhe permite fazer inferências necessárias para relacionar diferentes partes de um texto. “Esse tipo de inferência, que se dá como decorrência do conhecimento de mundo e que é motivado pelos itens lexicais no texto é um processo inconsciente do leitor proficiente.” (KLEIMAN, 1997, p. 37).” Por isso o professor deve ser o mediador entre o aluno leitor e o texto “livro”, com objetivos claramente e definidos, associando assim um elo, entre a dinâmica do real e de um ser que participa dessa dinâmica.

SOLÉ (1998) afirma que “Quando a leitura envolve a compreensão, ler torna-se instrumento útil para aprender significativamente.” Nesse sentido, para ler, necessitamos manejar com destreza as habilidades de decodificação e apontar ao texto nossos objetivos, ideias, experiências prévias e mesmo motivação, esses são procedimentos que facilitam a compreensão da leitura.

Partindo do pressuposto que o aluno aprende através da interação com o meio que se vive, Solé (1998) entende que o ensino de estratégias de leitura deve-se basear em três ideias básicas:

- 1) A idéia da situação educativa como um processo compartilhado, em que os papéis de professor e aluno revezam-se entre a figura e o fundo do todo que é a situação educativa. Neste tipo de concepção, nem o professor nem o aluno se apresentam como o centro do processo, mas como elementos indispensáveis do cenário educativo.
- 2) A idéia de que o professor deve exercer uma função de guia ou orientador. Ele deve favorecer o estabelecimento do elo entre a construção individual pretendida pelo aluno e as construções socialmente estabelecidas, as quais são representadas pelos conteúdos escolares e objetivos específicos.
- 3) A idéia de que os desafios do ensino devem estar um pouco além do que a criança é capaz de resolver sozinha. Ou seja, o ensino não deve esperar, como se acreditou e se acredita (a partir de uma má interpretação da Teoria Piagetiana), a prontidão do aluno para aprender.

Ainda como nos afirma Solé (1998) “O bom ensino não é apenas o que se situa um pouco acima do nível atual do aluno, mas o que garante a interiorização do que foi ensinado e seu uso autônomo por parte daquele.” Nesse sentido, a conquista desse ensino interioriza-se numa aprendizagem autônoma, fazendo com que aluno leitor

alcance essa nova aprendizagem, que possa controlá-la e compreender que se faz necessário, obter-se de estratégias para se ter uma compreensão leitora.

Bräkling (2004) enfatiza que “Para o professor, a chave é múltipla: o conhecimento da natureza da leitura; dos procedimentos e estratégias de leitura..., o reconhecimento de si como leitor proficiente; o agir como leitor proficiente junto aos seus alunos. Para o aluno, a chave é uma, mas não menos complexa: a apropriação das estratégias e procedimentos utilizados pelos leitores..., e sua utilização eficaz nas práticas sociais...”, ou seja, o aluno necessita de bons exemplos, o professor deve conhecer esses procedimentos, saber aplicá-los em suas aulas, compartilhando com o aluno, de forma que este se aproprie dos mesmos, para que possa ser um leitor seguro e preparado para a vida e para o mundo.

Nessa perspectiva, é fundamental que o professor se atente a essa questão; o de conhecer a natureza do processo de leitura e o processo pelo qual os sentidos de um texto são construídos. Para tanto, é seu dever também fornecer ao aluno, por meio da leitura, os procedimentos necessários para que o mesmo consiga; analisar, selecionar, relacionar e organizar as informações complexas do mundo contemporâneo e exercer a sua cidadania.

Para Solé (1988), “As estratégias de leitura são as ferramentas necessárias para o desenvolvimento da leitura proficiente. Sua utilização permite compreender e interpretar de forma autônoma os textos lidos e pretende despertar o professor para a importância em desenvolver um trabalho efetivo no sentido da formação do leitor independente, crítico e reflexivo”.

No entanto, em ambientes escolares, ainda nos deparamos com alunos que não gostam de ler ou que dizem não entenderem o que leram, ou ainda, que não conseguem indicar informações explícitas ou implícitas num texto, por não conseguirem identificar essas estratégias dentro de um determinado texto, ou seja, não consegue buscar no texto a comprovação das suposições feitas.

Ainda segundo Solé (1998), “As estratégias de leitura são as ferramentas necessárias... da leitura proficiente. Citando como estratégias [...] a)... antecipação: diz respeito ao conhecimento prévio... a respeito daquilo que lê; b) Inferência: dar novo sentido ao texto com base nos seus conhecimentos prévios; c) Verificação: confirmação ou não das hipóteses levantada; d) Seleção: Classificar as informações como útil ou não [...]”. Isso permite ao aluno a construção de entendimento geral do

texto, assim o aluno fixa mentalmente o que leu, com os textos já lidos e estabelece uma relação entre eles.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, instrumento norteador de apoio às práticas pedagógicas, na seção de prática de leitura, tem a seguinte definição para a leitura: PCN (1997) "Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: [...]." Então necessita-se excluir a abordagem no que se refere a leitura simplesmente como decodificação de códigos. A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significado do texto quando se lê. Isso é, se o leitor compreende o que lê, está aprendendo a colocar em prática uma série de estratégias, cuja função é assegurar esse objetivo.

Ainda na visão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), na seção Leitura de textos escritos diz que:

Uma prática constante de leitura pressupõe uma diversidade de objetivos e textos que caracterizam as práticas de leitura de fato:

[...]Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas.

Um leitor competente sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos. O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto [...]. (BRASIL, 1998, 69-70).

Ferreira e Dias (2002) reforçam que, "Foucambert (1997), partindo de uma perspectiva mais política, afirma que o aprendizado da leitura só é garantido quando se desvela ao seu aprendiz o poder de transformação e mudança que apenas o escrito (e não o inscrito!) possui; um poder que é capaz de livrar o sujeito-leitor das malhas da resignação, da obediência, da determinação e da impotência, já que só este tipo de relação com o escrito pode levá-lo a perceber o mundo de uma outra perspectiva,(...)." Cada leitor possui sua própria estratégia de integração das

informações textuais ao seu conhecimento. O fundamental é que o aluno se aproprie desses conhecimentos específicos de forma que possa interpretar todos os gêneros textuais, sendo capaz de utilizar essa compreensão em sua prática social.

Enfim, para a formação de um leitor independente, crítico e reflexivo se faz necessário proporcionar leituras significativas e contextualizadas, constituindo assim, uma rica desenvoltura em seu crescimento individual, despertando-lhe interesse, aptidão e competência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, considera-se que a leitura é um instrumento valioso para a apropriação de conhecimentos. Ela segue sendo a principal forma de se construir opiniões próprias e de ter embasamento necessário para se desenvolver como ser humano. Além de ampliar e aprimorar o vocabulário, contribuí para o desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo, pois possibilita o contato com diferentes ideias e experiências.

A aquisição da leitura representa um marco na história do desenvolvimento social e cultural do ser humano, isso acontece gradativamente a partir do momento em que a criança entra em contato com ela, principalmente ao iniciar seu processo de escolarização. A escola deve almejar a concepção de leitura como uma atividade transformadora, que gera autonomia, que possibilita ao aluno continuar e aprofundar seu conhecimento de mundo, além da vida escolar. É nesse ambiente escolar que ocorre o primeiro “e, às vezes, o único” contato com a leitura. Assim fica claro que a escola tendo um caráter formativo, constitui-se num ambiente privilegiado para a formação do leitor.

Como já é sabido, vivemos num mundo de muitas leituras, embora poucas pessoas façam essa interpretação. De acordo com o PCN (1997), a leitura é uma prática social, mas as escolas vêm produzindo grandes quantidades de leitores capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler. No entanto é preciso ensinar a ler não em práticas centradas, e sim, com procedimentos e estratégias adequadas aos alunos para se formar leitores competentes.

Entende-se que o professor deva proporcionar momentos em que os alunos sintam prazer ao estarem em contato com a leitura. Por isso, ele deve: planejar, organizar, construir e se necessário reconstruir suas práticas para que os resultados sejam significativos. Deste modo o aluno, terá uma bagagem maior de conhecimento, e o professor perceberá nitidamente o enriquecimento de seu discípulo, é previsto que esse desenvolvimento se dê através da intervenção do professor.

Por esse motivo, o professor não pode se limitar perante seus alunos; ele possui um papel importantíssimo na formação de novos leitores, e a importância do hábito de leitura precisa a todo tempo ser evidenciada por ele em sala de aula, fazendo com que o aluno desperte para a necessidade de fazer da leitura uma prática constante em seu cotidiano.

Sendo assim, ressalta-se o papel fundamental do professor no desenvolvimento do trabalho com leituras diversificadas, pois ele será aquele que fará a mediação entre o aluno e a leitura, ou seja, fará com que o interesse pelo ato de ler seja despertado no aluno, para que o mesmo faça uso dessa leitura espontaneamente e criticamente.

Desta forma, defende-se que é imprescindível à prática da leitura no Ensino Fundamental, ela sendo o meio mais importante para a aquisição do saber e na formação de um cidadão crítico, deve ser incentivada no âmbito escolar proporcionando ao aluno leitor um desenvolvimento intelectual, cognitivo e crítico. No entanto, acredita-se que este ensino precisa acontecer em situações contextualizadas e significativas, de modo que o aluno-leitor possa reconhecer a leitura como uma atividade social que permite a sua atuação no cotidiano e sua inserção no mundo letrado.

Contudo, não devemos restringir a leitura somente aos recursos e atividades disponíveis dentro da sala de aula. Entende-se que o professor deva proporcionar momentos em que os alunos sintam prazer ao estarem em contatos com livros e textos diversificados. Porém, os pais podem e devem contribuir no resgate e na criação do hábito de ler, já que nessa era tecnológica muitos são os atrativos que levam os alunos a se distanciarem do prazer da leitura, trazendo alienação. A leitura neste sentido contribuirá para aquisição de conhecimento do aluno. Com pequenas atitudes fazendo delas um hábito, resgatando o estímulo de práticas de leituras e utilizando recursos significativos na aprendizagem, o desenvolvimento dos alunos será pleno, pois tudo é questão que podemos referenciar com exemplos.

É possível assegurar que a leitura, como as demais aprendizagens, seja um processo de construção pessoal a partir dos conhecimentos e das experiências de cada aluno, reforçada pelas oportunidades que lhe são oferecidas principalmente o acesso aos diferentes portadores de textos, possibilitando maior interação entre o aluno e os textos.

Sendo assim, para que haja uma revolução no aprendizado da leitura, faz-se necessário que as estratégias de leitura sejam ensinadas, para que o leitor-aprendiz se torne um leitor autônomo e competente. Nesse sentido, é essencial que os olhares e ações dos professores se voltem para aproximar os alunos ao hábito da leitura, e uma maneira de instigá-los é manter uma rotina de leitura com bons textos, envolvendo-os dentro desse rico universo. Lembrando que os professores não são os únicos responsáveis para que esse desenvolvimento ocorra, é necessário unir forças, o incentivo ao ato de ler deve ter parceria entre escola e família. Pois a prática de leitura está presente em toda trajetória do aluno.

Enfim, a leitura como objeto de conhecimento precisa ser explicitada. Acredita-se que a importância do ato de ler no Ensino Fundamental, deve ser uma atividade que proporcione sentimentos e emoções, necessitando de uma ação planejada, para promover o desenvolvimento intelectual do aluno tornando-o um indivíduo criativo, consciente e produtivo.

Deste modo, muito mais que o limite da simples decodificação, é transpor-se para o mundo da leitura em todas as possibilidades contidas no ato de ler, a leitura é uma atividade capaz de mudar o indivíduo e suas relações com o meio, favorecendo a possibilidade de transformações coletivas. Independente do suporte, o que faz o leitor é o questionar.

De certa forma a leitura quando motivada encanta o leitor, fazendo com que ele seja capaz de compreender e captar o sentido ou o conteúdo das mensagens escritas. Sua aprendizagem se dá através do domínio progressivo de textos escritos. O professor faz parte desse mundo mágico, que é envolver o aluno na prática de leitura, sendo ele capaz de encantar crianças e adolescentes, envolvendo-os na magia da leitura, que é uma história sem fim. Pois ensinar é muito fascinante.

REFERÊNCIAS

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2008.

BRAKLING, Kátia Lomba. **Sobre a leitura e a formação de leitores**. São Paulo: SEE: Fundação Vanzolini, 2004. Texto parcialmente publicado no portal www.educarede.org.br

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental: **Parâmetros curriculares nacionais. 2. Língua Portuguesa: Ensino de primeira à quarta série**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: A Secretaria, 1997.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde e DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges. **A escola e o ensino da leitura**. Psicol. estud.[online]. 2002, vol.7, n.1, pp.39-49. ISSN 1413-7372. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722002000100007>.

FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde e DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges. **A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial**. Psicol. estud.[online]. 2004, vol.9, n.3, pp.439-448. ISSN 1413-7372. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722004000300012>.

FERREIRA, S. P. A; DIAS, M da G B B (2002). **Compreensão de leitura: estratégias de tomar notas e da imagem mental**. Psic.: Teor. e Pesq. , Brasília, v. 18, n. 1, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-

FREIRE, Paulo. **Carta de Paulo Freire aos professores**. Estud. av. [online]. 2001, vol.15, n.42, pp.259-268. ISSN 0103-4014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142001000200013>.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6 ed. São Paulo: Ática, 2005.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o ensino Fundamental (5ª a 8ª série)**. Brasília (DF): MEC/SEF; 1998.

Psicologia: Teoria e Pesquisa Abr-Jun 2012, Vol. 28 n. 2, pp. 161-169 **Dramatização de Histórias Infantis e a Compreensão de Leitura por Crianças Institucionalizadas**. Lucila Rosa Matte Massignani Alessandra Rodrigues Oliveira Olga Mitisue Kubo

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O Ato de Ler**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1987.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura e realidade brasileira**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

Sílvia Regina Segato. **A leitura como encontro na educação não formal: linguagem, produção de sentidos e intervenção educativa**.
www.revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/download/107/172 de SR Segato - 2011

SOLE, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

UM ENSAIO SOBRE AS GRANDES NARRATIVAS DA ARQUITETURA E DO URBANISMO: ARQUITETURAS SINGULARES, HISTÓRIA E CIDADE¹

Fabiano Vieira Dias*

RESUMO

O interesse especial pelas grandes narrativas da arquitetura e urbanismo se dá pela relação que possuem, em última instância, com o ato de projetar e o papel do arquiteto no processo de construir a cidade, em seus variados níveis de significação e técnica. Estas, por fim, permeiam a história da arquitetura e do urbanismo e têm, no contemporâneo, um papel primordial para o estudo da cidade.

Esta pesquisa se subsidia na constatação, feita por Argan, de que a sociedade contemporânea vive um momento de crise cultural, entendida também como uma crise da cidade, parte do projeto cultural humano. Entretanto, a arquitetura unida à cidade - e como parte de uma história comum - assume-se de significados diversos em suas formas, a partir de um contexto caracteristicamente mais complexo, formado por um conjunto variado de textos, no processo de interpretação histórica e cultural da cidade.

Palavras-chave: Narrativas; Arquitetura; Urbanismo; História; Cidade.

¹ Esse ensaio tem como base a conceituação teórica para as pesquisas desenvolvidas pelo autor, como professor do Curso de Arquitetura e Urbanismo das Faculdades Integradas de Aracruz (Faacz), desde o ano de 2015.

* Professor e Arquiteto-Urbanista, Mestre em Arquitetura e Urbanismo pelo PPGAU UFES, Curso de Arquitetura e Urbanismo das Faculdades Integradas de Aracruz, fvieira@fsjb.edu.br

ABSTRACT

The special interest in the great narratives of architecture and urbanism is due to the relation they have, in the last instance, to the act of designing and the role of the architect in the process of constructing the city, in its varied levels of signification and technique. These, finally, permeate the history of architecture and urbanism and have, in the contemporary, a primordial role for the study of the city.

This research is supported by Argan's observation that contemporary society is experiencing a moment of cultural crisis, also understood as a crisis of the city, part of the human cultural project. However, architecture linked to the city - and as part of a common history - assumes different meanings in its forms, from a characteristically more complex context, formed by a varied set of texts, in the process of historical and cultural interpretation of the city.

Keywords: Narratives; Architecture; Urbanism; History; City

RESUMEN

El interés especial por las grandes narrativas de la arquitectura y urbanismo se da por la relación que poseen, en última instancia, con el acto de proyectar y el papel del arquitecto en el proceso de construir la ciudad, en sus variados niveles de significación y técnica. Estas, por fin, permean la historia de la arquitectura y del urbanismo y tienen, en el contemporáneo, un papel primordial para el estudio de la ciudad.

Esta investigación se subsidia en la constatación, hecha por Argan, de que la sociedad contemporánea vive un momento de crisis cultural, entendida también como una crisis de la ciudad, parte del proyecto cultural humano. Sin embargo, la arquitectura unida a la ciudad -y como parte de una historia común- se asume de significados diversos en sus formas, a partir de un contexto característicamente más complejo, formado por un conjunto variado de textos, en el proceso de interpretación histórica y cultural de la ciudad.

Palabras clave: Narrativas; Arquitectura; Urbanismo; Historia; Ciudad

INTRODUÇÃO

As pesquisas historiográficas engendradas a partir da metade do último século estudaram a formação das estruturas urbanas das cidades europeias através de levantamentos históricos de elementos-chave de sua constituição. Nomes como os de Giulio Carlo Argan e Aldo Rossi são fundamentais para o entendimento da historiografia da cidade; e na América Latina, a argentina Marina Waisman é figura central para o estudo da historiografia urbana, contextualizada na realidade histórica das cidades latino-americanas.

Além desses autores, ligados diretamente a história da arquitetura e da cidade, nomes como do filósofo Paul Ricouer e do semiólogo Roland Barthes são introduzidos no estudo para a interdisciplinaridade dos conceitos de narrativa, apropriados como fundamentos para o debate da história da cidade e de sua arquitetura.

Este ensaio tem como hipótese que cada cidade é em sua superfície, uma arqueologia vivenciada por seus monumentos e espaços. Cada texto que compõe a cidade narra uma parte de sua história, que congrega no urbano experiências e vivências que mesclam relações sociais, econômicas, políticas e históricas, no bojo do amplo espectro do que se denomina de cultura, inscrita (ou sobrescrita) em camadas históricas do urbano como um texto escrito em pedra.

As **grandes narrativas da arquitetura e do urbanismo** são analisadas e trabalhadas além de sua particularidade, e unidas em torno do que defende Rossi para a inter-relação dos fatos urbanos como base do entendimento da cidade. Como narrativas, não interessam somente seus valores quantitativos, mas, tão importante quanto serão seus valores qualitativos, ou seja, a origem de seus significados e como estes se relacionam e se moldam na realidade histórica de cada arquitetura e seu contexto.

Entende-se por grandes narrativas a capacidade que campos interdisciplinares de pesquisa ligados direta ou indiretamente às disciplinas da arquitetura e urbanismo, possuem, de forma integrada, de comunicar e traduzir a história da cidade, no tempo e no espaço. Como fio condutor, buscam-se na historiografia da arquitetura exemplares arquitetônicos – denominados de **arquiteturas singulares** - que tenham a capacidade, no tempo histórico, de agrupar em seu corpo físico as características

dessas grandes narrativas, como interlocutores históricos das transformações urbanas expressas pelas mesmas.

Este ensaio é base para as pesquisas em desenvolvimento pelo autor, onde se objetiva ampliar e aplicar os conceitos das grandes narrativas em arquiteturas singulares de cidades do norte e noroeste do Estado do Espírito Santo, em um primeiro momento.

A metodologia empregada se baseia em estudos conceituais das narrativas, com autores específicos, unificados, por conseguinte, em torno de arquiteturas selecionadas e catalogadas ao longo da pesquisa, através de levantamentos qualitativos e quantitativos para seu enquadramento em narrativas temáticas específicas, dadas por sua própria história ao longo do tempo.

Esse ensaio ainda trabalha duas questões básicas: a) O tema das narrativas envolve uma variada gama de disciplinas ligadas pela história, tendo o foco (e o fim) na cidade e sua arquitetura e, b) O próprio conceito de arquitetura (singular) é trabalhado aqui de forma multidisciplinar: não só interessa o edifício construído, suas peculiaridades tipológicas, construtivas, formais e estéticas, mas, o conjunto de espaços urbanos, formados ou não por arquiteturas e por fim, a paisagem que este conjunto constrói ao longo da história.

A seguir, são apresentados os dois conceitos básicos que norteiam esse ensaio e as pesquisas em andamento: o conceito de Grandes Narrativas e de Arquiteturas Singulares.

1. DESENVOLVIMENTO DO CONCEITO DE NARRATIVAS: HISTÓRIA, HISTORIOGRAFIA, LINGUAGEM E ARQUITETURA

Paul Ricouer define as narrativas na história (historiografia), na literatura (história *versus* estória) e filosofia (filosofia da história), como uma construção temporal que cria, em última instância, a própria experiência humana de sua existência. Para o filósofo, as narrativas só têm sentido ao expressar o tempo, e são, por outro lado, duas metades que “se reforçam mutuamente” (RICOUER, 1994, p. 16) para descrever o tempo humano:

O tempo torna-se tempo humano na medida em que está articulado de modo narrativo: em compensação, a narrativa é significativa na

medida em que esboça os traços da experiência humana (RICOUER, 1994, p. 15).

As narrativas são acontecimentos descritos pela história, base de fontes literárias interpretativas e substância da filosofia que tem na história os conteúdos morais para o debate; coisas passadas que ligadas ao futuro estabelecem um lugar na história: um “onde” do qual se questiona Santo Agostinho pela interpretação de Ricouer, pois a questão que se põe o primeiro é saber “onde as coisas são”, ou, em que tempo-lugar as coisas acontecem (RICOUER, 1994, p. 26).

Esse “sítio” é uma construção presente formada pelo passado e o futuro, “adjetivos”, segundo Ricouer (RICOUER, 1994, p. 26) de uma qualidade temporal que descrevem as narrativas por meio de acontecimentos que ainda podem acontecer ou já existiram. Na verdade, a narrativa ao predizer “acontecimentos que ocorrem tal como os havíamos antecipado” (RICOUER, 1994, p. 26) estão na origem desses acontecimentos. Elas não são os acontecimentos em si, mas são sua história: os acontecimentos são fatos ocorridos, ou seja, estão na escala do real, na concretude da experiência vivida ao longo de um tempo; as narrativas, por outro lado, são os entrelaçamentos possíveis que deram ou dão origem a esses fatos.

Por estas relações, as narrativas também estão na base das construções das memórias das histórias e seus lugares. O passado e o futuro, ou, as memórias de coisas passadas e a espera do porvir – “A história é antes de tudo a memória” (ARGAN, 1998, p. 158) -, estão na mesma medida no presente, já que este último, enquanto intermédio, é o lugar do cruzamento de ambos. Essa é por fim, a base da construção narrativa: historiografias que recorrem do passado e constroem o futuro pela interpretação histórica no presente.

A história pela definição de Ricouer, “descreve uma sequência de ações e de experiências feitas por um certo número de personagens, quer reais, quer imaginários” (RICOUER, 1994, p. 214). Portanto, ao descrever, narra, e ao narrar, através ou pela reinterpretação de fatos e acontecimentos pode recriar a história a partir de uma nova prova, e, a “resposta a essa prova conduz a história à conclusão” (RICOUER, 1994, p. 214). E quanto a essa “história narrativa”, o autor completa:

(...) tem como objeto as ações passadas que puderam ser registradas ou que se pode inferir por meio de autos ou de memórias; a história que escrevemos é a de ações cujos projetos ou resultados

podem ser reconhecidos como aparentados aos de nossa própria ação; nesse sentido, toda história é um fragmento ou segmento de um só mundo da comunicação (...) (RICOUER, 1994, p. 214).

A historiografia, como história narrada, é uma coligação de eventos (RICOUER, 1994, p. 223), ou como explica Barthes, “encadeamentos” de outras histórias (BARTHES, 1976, p. 26). Essa construção da narrativa é também uma reconstrução da história, pois organiza dados que “se relacionam a uma temporalidade” (RICOUER, 1994, p. 243). Para Barthes, a própria temporalidade só se caracteriza como representante do tempo através da narrativa, já que é parte desta como uma “classe estrutural” (BARTHES, 1976, p. 37). O tempo da narrativa é um tempo histórico, descrito por acontecimentos, ou seja, construído (ou reconstruído) por outras histórias que alimentam o eixo central da narrativa.

Waisman fala das diferenças entre as temporalidades da historiografia geral e da historiografia que dá conta das artes e arquitetura. Enquanto para a primeira, o objeto “deixou de existir no tempo” (WAISMAN, 2013, p. 11.), corroborado pela semiologia de Barthes - já que “do ponto de vista da narrativa, o que chamamos de tempo não existe, ou pelo menos só existe funcionalmente, como elemento de um sistema semiótico” (BARTHES, 1976, p. 37) -, para a historiografia das artes e da arquitetura, o objeto “existe por si mesmo, e o trabalho do historiador tem que partir dessa realidade presente” (WAISMAN, 2013, p. 11).

A autora ainda argumenta que, enquanto para a historiografia geral o “protagonista” pode ser um “acontecimento, um personagem ou uma cultura que teve lugar no tempo e desapareceu” (WAISMAN, 2013, p. 11) deixando ao longo da história “testemunhos”, na historiografia da arte e arquitetura o protagonista é a própria obra, que passa, portanto, a ser o “testemunho histórico principal e imprescindível” (WAISMAN, 2013, p. 11-12). Ou seja, pegando-se o exemplo de uma obra arquitetônica que estende sua existência ao longo do tempo, tem-se por complemento, que essa arquitetura ultrapassa sua qualidade enquanto tal, ao atribuir-se de uma qualidade maior a qual Waisman chama de “extra-histórica”, quando a arquitetura assume um caráter ou valor artístico enquanto monumento (WAISMAN, 2013, p. 12-13).

Mas Ricouer retoma a questão dos acontecimentos para explicar o próprio conceito de história. Para o autor, história é como já dito, um ato de operar coligações, ou

seja, ao citar Whewell e Walsh, é “explicar um acontecimento retrazendo suas relações intrínsecas com outros acontecimentos e em situá-lo no seu contexto histórico” (WHEWELL e WALSH apud RICOEUR, 1994, p. 223). As análises desses acontecimentos se sucedem através de hipóteses, as quais, segundo Ricoeur, não podem ser falsificadas, como ocorrem nas ciências, pois em história, as hipóteses atuam como “guias” e não como referenciais científicos (RICOEUR, 1994, p. 223). Dessas são extraídas conclusões a partir de uma “narrativa interpretativa” (RICOEUR, 1994, p. 223), a qual, por fim, é um juízo e não um método em si, já que a prova não está no fato, mas, ao longo da narrativa “que sustente as conclusões” (RICOEUR, 1994, p. 223).

Mais à frente, Ricoeur trabalha exatamente o que diferencia Waisman sobre a historiografia geral e a das artes e arquitetura. Para o filósofo, em especial, esta distinção acontece sobre duas linhas da historiografia, referenciando-se à Mandelbaum: a da “história geral” e as das “histórias especiais”. Ricoeur distingue ambas da seguinte forma:

A história geral tem como tema sociedades particulares, tais como povos e nações, cuja existência é contínua. As histórias especiais têm como tema aspectos abstratos da cultura, tais como a tecnologia, a arte, a ciência, a religião, que, na falta de uma existência contínua própria, só são ligadas entre si pela iniciativa do historiador responsável pela definição do que conta como arte, como ciência, como religião, etc. (RICOEUR, 1994, p. 278).

Essas historiografias são distintas, aparentemente, mas estão interligadas por questões básicas: na historiografia geral (ou global, como completa Ricoeur), a história de sociedades particulares descrita através dos fenômenos sociais, políticos, econômico etc., se notabiliza em mostrar de forma independente ou em conjunto, as “facetas” do seu desenvolvimento histórico (RICOEUR, 1994, p. 279). Pelas historiografias especiais (ou especializadas, ainda segundo Ricoeur), os diversos matizes culturais se constituem em “classes de atividades” ligadas às áreas da cultura – “técnicas, ciência, arte, literatura, filosofia, religião, ideologia” (RICOEUR, 1994, p. 278) – como fonte de construção da história narrativa, seja de forma igualmente independente ou em conjunto.

Em ambas, suas facetas e classes são, nos termos de Ricouer, “artefatos” metodológicos, pois não se caracterizam como uma “totalidade concreta” (RICOUER, 1994, p. 279). Ricouer ainda conclui que análises de obras de arte, por exemplo, enquanto um artefato cultural de uma historiografia especializada, podem remeter à historiografia global, pois de certa forma, recebem influências dessa última:

As obras [de arte] inscrevem-se nas tradições e nas tramas de influências, que marcam seu enraizamento na continuidade histórica das sociedades particulares e recebem desta uma continuidade de empréstimo (RICOUER, 1994, p. 279).

É na aparente autonomia de cada historiografia que se encontra a possibilidade de relacioná-las, pois mesmo admitindo-se que a historiografia geral seja mais objetiva que a especial, como argumenta Ricouer, é também possível “ajustar entre eles pontos de vista diferentes sobre o mesmo acontecimento ou ajustar entre elas as facetas (política, econômica, social, cultural) dos mesmos acontecimentos” (RICOUER, 1994, p. 280, nota 25).

1.1. NARRATIVAS ENQUANTO SUBSÍDIO À DISCUSSÃO DA CIDADE

De forma correlata às narrativas, tem-se que a cidade pode como defende Argan, ser entendida como um conjunto de textos que “realiza um contexto” (ARGAN, 1998, p. 159). Ou seja, ao longo da história urbana das cidades – fixando a atenção nas cidades ocidentais – sua construção foi pautada por uma série de textos – gerais e específicos – que construíram, a partir de suas narrativas, historiografias marcadas por fatos descritos ou acontecimentos, e que invariavelmente, marcaram e ainda marcam a cultura dessas cidades.

Além disso, a cidade, sobre esse viés de Argan é “idealmente uma obra de arte” (ARGAN, 1998, p. 159), a qual, além de ser o resultado de um conjunto de textos, é também um artefato ou produto das “técnicas urbanas” (ARGAN, 1998, p. 159), que é por fim, um dos textos da historiografia especializada de Ricouer. As cidades são, em última instância, a sede das narrativas. São tanto o pano de fundo como o próprio constructo de histórias que as marcam no tempo histórico, o qual é por concepção ontológica, o tempo humano.

Sua arquitetura se torna produto dessa história, parte de uma narrativa em constante construção. A arquitetura enquanto objeto ou um artefato isolado faz parte da crise por que passa o estágio atual da produção arquitetônica, e em última instância, do projeto. Projetar em arquitetura é construir uma (re) valorização da arquitetura pelas relações entre o objeto projetado e o sujeito que usufruirá da arquitetura (ARGAN, 1998, p. 159). Essa revalorização da arquitetura cria novas ligações, novas histórias e construções narrativas.

A arquitetura, então, deixa de ser um mero artefato isolado e alcança o status de um artefato maior, um “superartefato”, nos termos de Najjar (NAJJAR, 2011, p. 82). Enquanto tal, o objeto arquitetônico é entendido como um todo em sua relação com o território construído por relações espaço-sociais ou espacialidades, como explica Najjar (NAJJAR, 2011, p. 82-83), demonstrando as influências recíprocas entre o objeto arquitetônico e seu entorno, não somente físico, mas também social, “refletindo, portanto, o jogo de poder, a fricção social existente entre os grupos envolvidos, e gerando mudanças no seio da sociedade” (NAJJAR, 2011, p. 82).

Mas Argan aponta um momento de crise, estabelecido no contemporâneo, e que tem raiz nos valores culturais que definem a sociedade, e por corolário, em sua história. Inclui-se nesse momento de crise a produção artística e de sua arquitetura enquanto “projeto”, ou de uma “vontade de projeto que se manifesta, não somente nas artes [e nem somente na arquitetura], mas em todas as atividades humanas, em toda cultura” (ARGAN, 1998, p. 156).

O ato de projetar tem origem no próprio projeto moderno de cultura, desde Brunelleschi, segundo Argan (1998, p. 156), quando, historicamente, se inicia uma “civilização do projeto” (ARGAN, 1998, p. 156), ao se substituir os modelos como referência cultural. Diferente do modelo, que é dado e posto como verdade histórica, o projeto se situa como processo crítico e contínuo, dividido em camadas:

Temos então uma primeira camada: o conhecimento histórico. Uma segunda camada, a análise; uma terceira, as críticas; uma quarta, a imaginação (ARGAN, 1998, p. 156).

Essas camadas se estabelecem como etapas da narrativa própria da arquitetura e do urbanismo enquanto processo de projeto, aquilo que ao mesmo tempo une essas duas disciplinas historicamente, através de uma “dimensão nova e uma escala

inteiramente nova” (ARGAN, 1998, p. 159), e as distingue tanto entre si como entre projetos de arquitetura e urbanismo distintos: cada projeto subentende-se uma releitura dessas camadas; cada camada é por definição uma hipótese nova a ser trabalhada e que por fim, gera um projeto diferente.

Aldo Rossi ao traçar sua definição de fatos urbanos, fala da cidade como arquitetura total, algo que está além de sua imagem “visível e o conjunto de sua arquitetura” (ROSSI, 1992, p. 60). A cidade para ele, enfim, seria uma construção temporal pela arquitetura. Arquitetura entendida aqui como um ente coletivo da sociedade, parte vital das relações humanas e suas vicissitudes: “com toda a carga dos sentimentos de gerações, dos acontecimentos públicos, das tragédias privadas, dos fatos novos e antigos” (ROSSI, 1992, p. 62, tradução do espanhol).

Mas essas narrativas urbanas levarão em conta a realidade da historiografia da arquitetura e urbanismo brasileiros, inseridos na própria realidade latino-americana de ex-colônias que sofreram fortes influências de suas pátrias mães, ao mesmo tempo em que adaptaram as formas europeias ao contexto local e cultural. Waisman explica que o desenvolvimento arquitetônico e urbano latino-americano é um amálgama transcultural, pois as adaptações feitas aqui por interpretações particulares ou circunstâncias “histórico-cultural-tecnológicas locais” (WAISMAN, 2013, p. 59), extrapolaram suas origens pelas influências do “contexto social em todos os seus aspectos” (WAISMAN, 2013, p. 62). Aqui, uma nova narrativa se construiu, mais recente que a europeia e em contínuo desenvolvimento e que por fim, deu origem a outros fatos ou acontecimentos em formato de arquitetura, espaços urbanos, novas paisagens, novos significados. Arquiteturas e cidades que se espelharam na metrópole, mas, que ao fim e ao cabo, são diferentes.

Para fins das pesquisas em curso, tratou-se as Grandes Narrativas enquanto temas, pois diferentes de uma categorização racional e esquemática, os temas abrem possibilidades de uma flexibilidade maior de análises adaptativas às realidades de cada cidade e de suas arquiteturas singulares estudadas. Dentre as grandes narrativas de interesse, têm-se: as relações entre as similaridades e diferenças nos conceitos de lugar e espaço; as relações entre forma e função; entre os espaços públicos e privados; as formas de composição arquitetônica a partir das escalas e proporções fornecidas pela geometria; da sustentabilidade como novo discurso e narrativa histórica da arquitetura e do urbano; além dos estudos históricos da

tipologia arquitetônica, da morfologia urbana e da paisagem, sendo que essas três últimas, deram início ao desenvolvimento do (s) tema (s) das Grandes Narrativas, ao se estudar arquiteturas singulares que tivessem a capacidade de argumentar em seu corpo físico e simbólico, essas três narrativas unificadas.

Temas relevantes, trabalhados em suas particularidades enquanto narrativas de uma historiografia espacializada, serão interligadas através do estudo do que se denomina de **arquiteturas singulares**, escolhidas pela especificidade de sua importância histórica e urbana em cada cidade estudada pela pesquisa.

2. ARQUITETURAS SINGULARES. CONCEITO

Enquanto superartefato a história de uma arquitetura singular se estrutura por meio de suas relações culturais e sociais, dando-lhe tanto a origem como o desenvolvimento dos significados que esta assumirá ao longo de sua existência. Uma arquitetura singular se define como arquitetura – no aspecto amplo do termo – quando marca acontecimentos, ou faz parte desses, na história. É em si um acontecimento: um fato descrito ou que descreve momentos singulares na história e que tem, pela situação de sua existência, a possibilidade de permanência em uma história continuada, ou narrada.

Para Ricouer, os acontecimentos históricos enquanto narrativas, são postos como singulares, tributários de paradigmas que sustentam sua existência (RICOUER, 1994, p. 295). Além de singulares, na explicação do autor, ainda são contingentes (RICOUER, 1994, p. 295), pois estão na esfera de influência de uma realidade ocorrida ou que pode ocorrer e, também separados (RICOUER, 1994, p. 295) por serem singulares, e separados no sentido de especiais ou específicos, dentro de um contexto histórico.

Uma arquitetura singular se veste dessas características: é singular tanto por sua situação enquanto arquitetura inserida em um meio urbano e é contingente, pois é transformada ao longo da história (ou não) e é ainda, em sua existência e relações, separada, distinta ou mesmo - e de novo - singular do seu contexto; pois mesmo fazendo parte ou compartilhando sua construção, ainda possui sua autonomia, mesmo que não completa. Sua história enquanto arquitetura é construída por narrativas, sejam elas específicas da arquitetura e do urbanismo – as grandes narrativas – ou, gerais da própria história do meio que a originou.

Enquanto acontecimento ou fato histórico, a arquitetura é também um fato urbano, inscrito na história da cidade, aproximando-se do que postula Ricouer com a definição de Rossi de fatos urbanos, os quais, como explica o arquiteto, são a “construção última de uma elaboração complexa” (ROSSI, 1992, p. 63, tradução do espanhol). A arquitetura enquanto fato ou acontecimento é a concretude das narrativas a que lhe foram inscritas, expressão de sucessivas camadas históricas, de caminhos e matizes diferenciados pelo tempo, escala e significância.

As grandes narrativas da arquitetura e do urbanismo estão na origem dos fatos urbanos, pois são os modos significativos e simbólicos de construção da arquitetura: valores culturais, sociais, econômicos e políticos que influenciaram a arquitetura, sua inserção urbana e a construção última da cidade. A história construindo a história de cada arquitetura; o tempo datando as transformações de cada momento vivido por essas arquiteturas, as quais têm a capacidade de alterar, promover e induzir transformações urbanas pela influência de seus usos, ao longo da história. As transformações urbanas induzem mudanças espaciais nos tecidos da cidade, com a criação de novos espaços e novos usos.

Além disso, podem vir a reboque transformações estilísticas e compositivas, além de novas funções, que demandam um novo caráter para estes espaços. Sendo tais arquiteturas originárias de tipologias, como uma das grandes narrativas estudadas, podem, portanto, se adaptar às transformações, com novos usos, sem perder sua essência. Em paralelo às transformações, surgem novas paisagens que definem uma época ou momento histórico. Em resumo, como explica Rossi,

[...] com o tempo, a cidade cresce sobre si mesma; adquire consciência e memória de si mesma. Em sua construção permanecem os motivos originais, mas com o tempo concreta e modifica os motivos de seu próprio desenvolvimento (ROSSI, 1992, p. 61, tradução do espanhol).

Cada uma das narrativas tem, por pressuposto, a característica de contar uma história da cidade; e, unidas, especialmente em uma arquitetura singular, tornam-se parte de sua materialidade, de sua existência e significado. Essas características, por fim, dão sentido e valor a arquitetura, em resposta às críticas de Argan ao estado atual do projetar arquitetura: prédios de arquiteturas singulares – nos tecidos

urbanos e em suas paisagens – como hipótese, serão o pano de fundo para se buscar novas conexões entre as narrativas da arquitetura e do urbanismo.

A “arquitetura” se insere aqui como termo amplo, como já dito, pois alberga para si um contexto amplo na mesma medida. Portanto, entende-se que as disciplinas da arquitetura, do urbanismo e do paisagismo (em sua relação próxima com o conceito de paisagem) são partes fundamentais do projetar a arquitetura: projetar uma arquitetura é interferir quantitativamente e qualitativamente no espaço urbano, alterando de modo significativo a forma urbana ao longo do tempo, ao mesmo tempo em que essas alterações formais, estéticas e funcionais também interferem na imagem da cidade, ou em sua paisagem, nesse mesmo tempo.

3. LINHARES, IBIRAÇU E ITAPINA, NO NORTE DO ESPÍRITO SANTO. ESTUDOS DE CASO

A temática das Grandes Narrativas da Arquitetura e do Urbanismo e as arquiteturas singulares foram introduzidas a partir do estudo do antigo prédio jesuítico do Colégio, Residência e Igreja de São Tiago, que marcou a história da vila e atual cidade de Vitória, capital subsequente da Capitania, depois Província e, por fim, Estado do Espírito Santo, desde meados do século XVI².

Em sua origem colonial, essa histórica edificação jesuítica enquanto tipologia trazida da Europa, foi um dos indutores de seu crescimento e forma urbana (SOUZA, 2004, p. 349). E, ao participar da construção da forma urbana de Vitória, ao longo do tempo e da história, participou também da modelagem da paisagem urbana dessa antiga vila, chegando até os dias atuais enquanto Palácio Anchieta, sede do Governo do Estado do Espírito Santo.

A arquitetura singular do prédio em pátio-quadra jesuítico, em seus mais de 400 anos de existência, participou das transformações urbanas e paisagísticas da vila em cidade e suas funções religiosas foram trocadas pela estrutura governamental do estado, além de espaços culturais e museológicos, demonstrando o quão se caracterizou a tipologia edilícia jesuítica em sua flexibilidade de usos em terras brasileiras.

² Ver em especial DIAS, 2014.

Transformada em pesquisa acadêmica, a temática avançou em direção ao estudo de cidades do norte e noroeste do Espírito Santo, elencando arquiteturas singulares que pudessem reunir, em seu corpo físico e simbólico, narrativas previamente identificadas. A pesquisa que inclui alunos bolsistas e voluntários de iniciação científica, além de parceiros externos, iniciou-se pela cidade de Linhares, ao norte do Espírito Santo.

A povoação que originou a atual cidade de Linhares³ foi um dos últimos núcleos urbanos a serem instalados no processo de colonização do território brasileiro (REIS FILHO, 2000, p.?), mesmo após a chegada da família imperial ao Brasil, em 1808. Seu desenho geométrico de 1809, expresso na grande Praça 22 de Agosto e na conformação do casario ao redor e da centralidade da pequena Igreja de Nossa da Conceição, apresenta o último estágio da colonização portuguesa de vilas de desenho geométrico, em contrapartida aos primórdios da colonização brasileira de vilas litorâneas que, em sua grande maioria, possuíram desenho urbano que se moldava ao relevo, dentro de uma urbanística lusitana mais tradicional, como foi, por exemplo, o caso da Vila da Vitória, sede da Capitania do Espírito Santo.

Portanto, no Espírito Santo duas cidades expressam o começo e o fim da colonização portuguesa em solo brasileiro: respectivamente, Vitória, uma das quatorze primeiras vilas (AZEVEDO, 1994, p. 24), e Linhares, como uma das últimas vilas desse período. E seu estágio atual, essa pesquisa sobre Linhares, busca agora traçar sua história urbana do séc. XX, a partir da identificação de seu traçado ortogonal originado de sucessivos planos e projetos de loteamentos, gerados a partir do seu núcleo histórico original⁴.

Para cidade de Ibirapu, também ao norte do Espírito Santo, dois prédios religiosos de arquitetura e implantação singular foram objeto de análise, principalmente quanto sua inserção na paisagem: A Igrejinha do Rochedo, pequena capela implantada sobre um grande afloramento rochoso (matação), às margens da BR 101, próxima a entrada da cidade e, o antigo prédio do Seminário dos Padres Combonianos, já

³ Ver em especial a pesquisa intitulada "Vitória e Linhares, no Espírito Santo: Cidades de duas urbanísticas de mesma origem portuguesa", em <http://fabianovdias.wixsite.com/gnau/pesquisas>.

⁴ Ver em especial a pesquisa intitulada "Retomando Linhares (ES): Do povoado a cidade em suas transformações urbanas. Historiografia e morfologia urbana", em <http://fabianovdias.wixsite.com/gnau/pesquisas>.

dentro do núcleo urbano da cidade⁵. Ambas edificações se destacam na construção de paisagens que se sobrepõem ao meio físico: suas histórias de fé, respectivamente ligadas à uma promessa de cura e à catequese, dominam a paisagem por sua posição elevada, seja ela em relação a BR 101 ou em relação ao núcleo urbano da cidade, respectivamente. Os prédios em sua arquitetura marcam culturalmente a vida e a história dessa cidade capixaba, onde a religiosidade é parte fundamental de sua existência.

Itapina, antigo distrito de forte história comercial da cidade de Colatina, às margens do rio Doce, é também objeto da pesquisa⁶. Sítio histórico tombado⁷ é parte constituinte da formação urbana da cidade de Colatina, ainda nos finais do séc. XIX. A pesquisa tem como fim, estudar a história desse antigo distrito de Colatina através de sua arquitetura e morfologia urbana, entendendo ao mesmo tempo, a própria história e desenvolvimento urbano da cidade de Colatina, por ter sido este pequeno vilarejo um importante polo comercial da região, às margens do rio Doce e da Estrada de Ferro Vitória-Minas, já nos finais do séc. XIX.

4. POR UMA CONCLUSÃO EM DESENVOLVIMENTO

As pesquisas, baseadas nas especulações e definições teóricas desenvolvidas nesse ensaio, reforçam a ideia de uma arquitetura pautada pela história de seu lugar. O que se propõe é tanto a análise como a construção de arquiteturas antigas e novas tendo como base a relação com seu *locus* de inserção, entendendo esse *locus* como uma conjunção de histórias vivenciadas, de relações sociais, econômicas e políticas, as quais podem ser resumidas como relações culturais.

As Grandes Narrativas da Arquitetura e do Urbanismo seriam, portanto, estudo para se entender o lugar ao longo de suas transformações históricas e temporais, tendo

⁵ Ver em especial a pesquisa intitulada "O sagrado, a fé e o domínio da paisagem: Os exemplos da Igreja do Rochado e o Seminário Comboniano de Ibiraçu (ES)", em <http://fabianovdias.wixsite.com/gnau/pesquisas>.

⁶ Ver em especial a pesquisa intitulada "Itapina, em Colatina (ES): De importante distrito comercial ao quase esquecimento. História, morfologia urbana e arquitetura", em <http://fabianovdias.wixsite.com/gnau/pesquisas>. Além da pesquisa, em fase de conclusão no momento do desenvolvimento desse ensaio, há também em curso, por consequência dessa mesma pesquisa, um projeto de extensão pela Faacz, intitulado "Itapina, Colatina (ES): Uma investigação sobre a história de sua gente e suas perspectivas para o lugar", coordenado pelo autor e realizado entre os anos de 2018 e 2019.

⁷ O núcleo urbano histórico de Itapina está tombado pela Resolução Nº 003/2013 do Conselho Estadual de Cultura do Estado do Espírito Santo.

como objetos de estudos arquiteturas singulares, contextualizadas enquanto representantes dessas transformações. Essas arquiteturas singulares, incluindo-se espaços urbanos e paisagens, seriam modelos a partir de seu caráter qualitativo, podendo ser parte ou não de uma tipologia ou família tipológica quanto ao seu caráter quantitativo.

Para as novas arquiteturas, tratá-las como parte de uma Grande Narrativa, ou seja, como singulares, é retomar para a arquitetura sua significação de elemento urbano, de uma arquitetura que não pensa em si enquanto objeto isolado, mas, que busca em seu entorno e contexto, referenciais construtivos e simbólicos. Uma arquitetura nova que se quer singular é a mesma que tem na história de seu lugar os meios de manter uma história sendo contada.

A partir disso, a cidade deixa de ser lida de forma fragmentada ao ser construída por uma lógica histórica crítica: a construção pelas narrativas é também uma construção crítica, pois, vê no projeto uma forma de retroalimentação da própria história por novos textos, sejam eles construindo o contexto ou reinterpretando-o. A cidade seria, por fim, o fim da arquitetura!

REFERÊNCIAS

ARGAN, G. C. A História na Metodologia do Projeto. **Revista Caramelo**, São Paulo, nº 6, p. 156-170, 1993.

AZEVEDO, Aroldo de. **Vilas e cidades do Brasil Colonial**. In: Revista Terra Livre. Espaço e memória. São Paulo: Editora Sagres, n. 10, p. 23-78, jul. 1994.

BARTHES, Roland et al. **Análise estrutural da narrativa. Pesquisas semiológicas**. Petrópolis: Editora Vozes Ltda, 1976.

DIAS, Fabiano Vieira. **O pátio jesuítico no Palácio Anchieta: narrativas tipomorfológicas e paisagísticas na cidade de Vitória (ES)**. 2014. 250 p. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

GRANDES NARRATIVAS DA ARQUITETURA E DO URBANISMO. Disponível em: <<http://fabianovdias.wixsite.com/gnau/pesquisas>>. Acessado em 31 jul. 2018.

NAJJAR, Rosana. Para além dos cacos: a Arqueologia Histórica a partir de três superartefatos (estudo de caso de três igrejas jesuíticas). **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**, Ciências Humanas, v. 6, n. 1, p. 71-91, jan.- abr. 2011

REIS FILHO, Nestor Goulart. **Imagens de vilas e cidades do Brasil Colonial**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Imprensa Oficial do Estado; Fapesp [2000]. 1 CDROM.

RICOUER, Paul. **Tempo e narrativa**. Campinas: Papirus, 1994, tomo 1.

ROSSI, Aldo. **La arquitectura de La ciudad**. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, SL, 1992.

SOUZA, Luciene Pessotti de. **A geopolítica do sagrado: a participação das ordens religiosas na conformação urbana da Vila de Nossa Senhora da Vitória - ES (século XVI ao XIX)**. 2004. 402 f. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) - Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal da Bahia, 2004.

WAISMAN, Marina. **O interior da história: historiografia arquitetônica para uso de latino-americanos**. São Paulo: Perspectiva, 2013.