

Revista de Ensino da Escola de Educação Básica  
da Universidade Federal de Uberlândia

# *Olhares & Trilhas*

*Ano XVII - Nº 21 - 2015*

**Expediente**

Escola de Educação Básica  
Universidade Federal de Uberlândia

**Reitor**

Prof. Elmiro Santos Resende

**Vice-Reitor**

Prof. Eduardo Nunes Guimarães

**Diretora da Eseba**

Prof<sup>a</sup>. Elisabet Rezende de Faria

**Diretora da EDUFU**

Prof<sup>a</sup>. Joana Luiza Muylaert de Araújo

EDUFU – Editora e Livraria da Universidade Federal de Uberlândia  
Av. João Naves de Ávila, 2121 - Bloco 1S - Térreo - Campus Santa Mônica - CEP: 38.408-144 -  
Uberlândia - MG  
Telefax: (34) 3239-4293  
Email : vendas@edufu.ufu.br

Editor chefe: Prof. André Luiz Sabino ([alsabino@gmail.com](mailto:alsabino@gmail.com))

Editoração: Andressa Garcia Castilho

Apresentação: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cláudia Goulart Morais

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Sistema de Bibliotecas da UFU, MG,  
Brasil.

<http://www.seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas>.

ISSN: 1983-3857

1. Ciências Humanas. 2. Educação Básica  
I. Universidade Federal de Uberlândia – Eseba

Todos os artigos desta revista são de inteira responsabilidade de seus autores, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo à Revista, ao Instituto de Letras e Linguística ou à Edefu.

### **Corpo Editorial**

André Luiz Sabino	Editor
Aline Carrijo de Oliveira	Coordenação de indexação. Gerência de produção e revisão de textos e captação de artigos
Ana Claudia Cunha Salum	Coordenação de revisão internacional de textos e captação de artigos internacionais e de instituições educacionais
Beloní Cacique Braga	Coordenação gráfica de design e organização de galerias
Cláudia Goulart Morais	Coordenação de produção e revisão de textos e captação de artigos nacionais e internacionais
Fátima Aparecida Greco	Captação de artigos nacionais e internacionais e de pareceristas. Contato com os Colégios de Aplicação (parcerias e levantamento de publicações e produções)
Fernando Teixeira dos Santos	Captação de artigos e controle gerencial do fluxo de material para avaliação (artigos, relatos, entrevistas etc.)
Juliene Madureira Ferreira	Coordenação de processo editorial e captação de artigos internacionais e de pareceristas
Klênio Antônio Sousa	Indexação, captação de artigos e controle gerencial do fluxo de material para avaliação (artigos, relatos, entrevistas etc.)
Maria Auxiliadora Cunha Grossi	Captação de artigos internacionais, revisão de textos internacionais
Mariana Batista do N. Silva	Revisão textual de artigos nacionais e captação de pareceristas. Contato com os Colégios de Aplicação (parcerias e levantamento de publicações e produções)
Mara Rúbia de Almeida Colli	Coordenação gráfica de design e organização de galerias
Polyana A. Roberta Silva	Captação de artigos nacionais
Selma Sueli Santos Guimarães	Coordenação de revisão internacional de textos e captação de artigos internacionais e de instituições educacionais
Sumaia Barbosa Franco Marra	Coordenação da captação de artigos e controle editorial do fluxo de material para avaliação (artigos, relatos, entrevistas etc.)
Walleska Bernardino Silva	Revisão de textos e captação de artigos

## SUMÁRIO

<b>Expediente</b> .....	01
<b>Editorial</b> .....	05
<b>Artigos</b>	
1. A pesquisa e a didática da História na formação de professores Astrogildo Fernandes da SILVA JÚNIOR e José Josberto Montenegro SOUSA .....	14
2. Fairy tales and mediational practice: possibilities to build cognitive repertoire in childhood education Juliene Madureira FERREIRA E Celia VECTORE .....	28
3. Reflexão sobre a necessidade da leitura literária na infância Fabíola Fernandes ANDRADE .....	55
4. Considerações sobre a agressividade infantil Izabella Alvarenga SILVA, Lara Cucolicchio LUCATTO, Luciana Aparecida Nogueira da CRUZ, Raul Aragão MARTINS..	66
5. A formação continuada como espaço de formação leitora Eliana Aparecida CARLETO e Selva GUIMARÃES .....	82
<b>Relatos</b>	
1. Uma experiência de estágio em História: reflexões Aline Ferreira ANTUNES .....	96
2. Uma experiência na formação: o ensino de funções e o GEOGEBRA Anielle Glória Vaz COELHO, Lara Martins Martins BARBOSA, Maria Teresa Menezes FREITAS e Ana Maria Amarillo BERTON .....	112
<b>Galerias</b>	
1. <i>Land Art</i> em meu quintal Ademir BARCELOS Júnior .....	125
2. Oficina de Xilogravura Ana Marta Ferreira AUSTIN .....	129
3. Pela linha do tempo da história da arte Kenia Olympia VENTORIM .....	133
4. Crescer para florescer Leonizia GUAÍÁ .....	140

## **EDITORIAL**

Temos acompanhado, nos dias de hoje, um grande número de pesquisas que se debruçam sobre dois temas caros à área da educação, a saber, a formação inicial e continuada de professores e os estudos sobre a infância. O conhecimento gerado em função das várias investigações produzidas em múltiplas disciplinas e campos de ação, nos cursos de graduação e de pós-graduação, expandiu nossa visão acerca desses campos, diversificou-a e, certamente, complexificou-a. Passamos a perceber a importância do estágio docente para a formação teórico-prática do professor, a refletir sobre as ações presentes nos projetos pedagógicos dos cursos para o desenvolvimento dos estágios curriculares supervisionados e a sublinhar a importância dessa formação como espaço de potencialização das reflexões que possibilitam a construção dos saberes necessários à formação global do professor e, em especial, à sua formação leitora para que ele, também, consiga desenvolver em seus alunos as competências necessárias para que estes sejam cidadãos críticos e protagonistas.

É importante também destacarmos o papel dos estudos relacionados à infância e a todo o universo plural que a circunda. Esses estudos reafirmam a ideia de que a criança é um ser autônomo, responsável, criativo e refutam considerá-la como objeto ou produto. Tal visão de infância traz em seu bojo a criança em relação com a educação e a sociedade e a necessidade de se promover desde a mais tenra idade condições de inserção dela no universo lúdico por meio das diferentes linguagens.

Não só os relatos e os artigos tratam dessas questões, mas, sobretudo, as galerias deste número da Revista Olhares e Trilhas nos deleitam com trabalhos de produção artística bastante relevantes, pois tratam da inserção de crianças e jovens no universo das sensações, das descobertas e das produções de arte, contribuindo para o crescimento

peçoal e para o conhecimento cultural desses sujeitos. Inserir os alunos em diferentes práticas amplia os letramentos para além dos chamados “letramentos escolares”, ou seja, possibilita um ensino que extrapola a aprendizagem da tecnologia do ler e do escrever e passa a oportunizar também outros contextos sociais, culturais e artísticos como forma de alargar o campo das linguagens.

Assim é que ofertamos mais esta edição da Revista Olhares e Trilhas, que traz artigos, relatos e galerias que abordam essas temáticas sob perspectivas bastante interessantes.

Na seção *Artigos*, Astrogildo Fernandes da Silva Júnior e José Josberto Montenegro Sousa apresentam uma discussão sobre o lugar da pesquisa e da didática da História na formação de professores do curso de História da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal – FACIP/UFU. Com base no Projeto Pedagógico do referido curso e em uma atividade desenvolvida pelos graduandos matriculados na disciplina “Estágio Curricular Supervisionado”, a saber, um texto relacionado às experiências dos alunos ao longo do desenvolvimento dessa disciplina curricular, os autores fazem uma reflexão sobre a práxis docente como forma de alertar os futuros profissionais da área sobre as armadilhas do ensino conteudista em detrimento da reflexão, e da necessidade de se superar a dicotomia ensino e pesquisa. Os textos produzidos pelos alunos do curso, durante as atividades na disciplina Estágio Curricular foram analisados pela dupla de professores e trouxeram importantes contribuições para se (re)pensar o ensino e o aprendizado de História.

Ainda em relação a esse tema, no quinto artigo, “A formação continuada como espaço de formação leitora”, as professoras Eliana Aparecida Carleto e Selva Guimarães discutem como a formação continuada de professores da educação infantil é importante para o desenvolvimento do gosto pela literatura. Segundo as pesquisadoras, é

fundamental que o professor seja um leitor exemplar a fim de conseguir criar estratégias para aproximar, de forma prazerosa, seus alunos do universo literário. Por meio de uma pesquisa-ação, as autoras investigaram quais as possíveis contribuições que as obras de literatura infantil de Ruth Rocha poderiam propiciar para a formação do professor e do aluno leitor dos anos iniciais do ensino fundamental em duas escolas públicas do município de Uberlândia, em Minas Gerais. Para elas, é importante – e necessário – que a formação do professor seja enriquecida com o ensino de literatura infantil a fim de que o objetivo principal do trabalho com a literatura seja a formação de leitores e tenha foco mais na fruição, no debate de ideias e nos questionamentos, do que na certeza, nos moralismos e no didatismo.

Outro tema em destaque neste número da Revista é a educação e o cuidado na primeira infância. A educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Assim, o processo educativo nessa faixa etária deve ser pautado por ações que deem mais ênfase na ampliação das linguagens e menos ênfase nos conteúdos escolares, uma vez que o universo infantil é ampliado por diferentes formas de representação de sua realidade, como as autoras desse artigo, as professoras Juliene Madureira e Celia Vectore, afirmam.

Esse é, portanto, o assunto do segundo artigo deste número da Revista Olhares e Trilhas. Esse artigo apresenta um estudo exploratório realizado com crianças pré-escolares de cinco anos. Por meio de oficinas, as pesquisadoras serviram-se da dinâmica de intervenção mediacional para checar se as crianças, ao serem expostas à interação com os contos de fadas, conseguiam construir repertórios cognitivos. O protocolo utilizado pelas pesquisadoras, intitulado *Dynamic assessment and intervention: Improving children's narrative abilities*, constou dos seguintes critérios de mediação:



focalização, expansão, mediação do significado ou afetividade, recompensa e regulação do comportamento. A metodologia de pesquisa consistiu em primeiramente estabelecer um “*raport*” entre os sujeitos (pesquisadoras e crianças participantes da pesquisa) para se criar vínculo entre esses atores e dar início aos trabalhos. Em seguida, as pesquisadoras criaram estratégias, baseadas nos critérios de mediação, para inserirem as crianças no universo da narrativa do conto de fada e, a partir daí, iniciaram o processo de exploração dos recursos que revelariam a representação do pensamento das crianças sobre algumas narrativas de contos de fadas. Para a realização da pesquisa, foram utilizadas estratégias advindas da interação entre diferentes linguagens, a saber, o desenho artístico e as brincadeiras, como formas inerentes do universo infantil, para dar vazão às representações cognitivas das crianças e o reconto oral da narrativa, momento em que as pesquisadoras ficaram atentas à forma como as crianças selecionavam os fatos mais importantes da história e como elas articulavam os elementos descritivos no momento da enunciação.

O momento subsequente da pesquisa foi marcado pela realização do protocolo de interação mediacional com base nos critérios apontados. Esse foi um momento rico em interações e trocas. As pesquisadoras puderam, nessa etapa, cotejar os dados para verificar se os elementos identificados nos desenhos das crianças provenientes das situações não mediadas sofreram modificação ao se realizar intervenções em situações mediadas. Também foi alvo de observação e avaliação por parte das pesquisadoras a quantidade de elementos descritos nas situações mediadas. Os resultados da pesquisa, conforme apontam as autoras, foram positivos porque conseguiram mostrar a eficácia da utilização das narrativas de contos de fadas para a construção de repertórios cognitivos em crianças pré-escolares. Tal inserção da criança nesse universo pode contribuir,

portanto, para o desenvolvimento linguístico, motor, psicológico, enfim, para o desenvolvimento integral da criança.

O 3º artigo deste número trata da “Reflexão sobre a necessidade da leitura literária na infância”. A autora, Fabíola Fernandes Andrade, embasa suas reflexões em Aristóteles e nos estudos filosóficos que sugerem ser a necessidade importante noção para se compreender a criação de vínculos de dependência entre, neste caso, a criança e a leitura literária. Tal dependência, segundo a autora, é um aspecto basilar na existência do sujeito e contribui para a satisfação de sua própria natureza humana. Nessa perspectiva, a escola possui a importante tarefa de promover a necessidade da leitura nas crianças. A autora afirma que para o professor poder planejar e organizar atividades que deem conta dessa tarefa é necessário compreender como gerar na criança a necessidade da leitura literária. Com base em Vygotsky, a autora afirma que a necessidade de algo é um sentimento que gera novas formas de comportamento, ou seja, ela é uma “força motriz” capaz de impulsionar o ser humano a realizar uma atividade que trará satisfação para si. Assim é que a criança, inicialmente, não percebe a necessidade de ler e escrever e talvez seja por isso, segundo pondera a autora, que ela considera o livro “chato”. Em vista disso, é importante o professor dominar mecanismos que possibilitem modificar a consciência leitora dessa criança em idade pré-escolar e propiciar momentos variados de imersão dela em situações reais de necessidade de leitura literária. A pesquisadora sugere ao professor a leitura prazerosa em sala de aula, em ambiente que permita a concentração e a imersão total nessa prática, de forma a possibilitar a ampliação das experiências de leitura da criança, porque, em verdade, “não se ensina uma criança a ler, mas é ela quem se ensina a ler”. Assim fazendo, diz a autora, a criança desenvolve a noção de necessidade de leitura literária, contribuindo,

finalmente, para a formação de cidadãos mais ativos e mais participativos em nossa sociedade.

O quarto artigo deste número da Revista traz uma questão delicada: a agressividade infantil. Nesse texto, a autora, Izabella Alvarenga Silva, faz uma reflexão bastante pertinente sobre essa questão. Para ela, o comportamento agressivo apresentado pelas crianças preocupa pais e profissionais da educação infantil. Izabella afirma que os impulsos agressivos fazem parte da constituição do ser humano e as razões que levam a essa agressividade são muitas e se não houver intervenções na tentativa de resolver os conflitos e desentendimentos cotidianos, a criança pode intensificar esse sentimento ao longo da vida, gerando a delinquência e o comportamento antissocial. O objetivo da autora nesse texto é contribuir para o entendimento desse comportamento em crianças em idade escolar e discutir as possíveis intervenções que podem ser desenvolvidas no contexto educacional. Por meio de pesquisa bibliográfica, a autora apresenta uma tipologia para os comportamentos de agressividade, todas elas relacionadas às relações interpessoais, pois este é o *locus* onde acontecem as relações e estas estão sujeitas a conflitos. De acordo com a autora, as causas da agressividade são também variáveis, podendo ser situacionais, como frustração, ataque, conflito, violação de normas, ou também ambientais estressantes, tais como calor ou ruído. Por isso, investigação minuciosa das causas da agressividade deve ser feita para se apurar quais variáveis estão agindo nos diversos momentos em que a criança se mostra violenta. Com base nesse levantamento, a autora apresenta uma série de encaminhamentos interventivos a partir dos quais a escola, em parceria com a família e com os órgãos públicos, possa cumprir com sua função de minimizar os impactos da agressividade na vida da criança, contribuindo para que ela compreenda as relações interpessoais de forma mais humanizada.

Na seção *Relatos*, apresentamos dois textos que tratam especificamente da questão da formação inicial do professor. O primeiro relato, intitulado “Uma experiência de estágio em História: reflexões”, da professora Aline Ferreira Antunes, apresenta o resultado do estágio supervisionado do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Uberlândia, realizado pela referida professora no ano de 2013 em uma escola pública federal de Uberlândia. O foco do relato foi o debate teórico sobre plano de aula e avaliação e a temática em discussão centrou-se nos povos indígenas da região de Uberlândia. Segundo a professora, o trabalho de planejamento das aulas ministradas foi fruto de um processo de estudo sobre como planejar e também de pesquisas específicas sobre o tema a ser abordado nas aulas. Após o planejamento das aulas, passou-se à aplicação delas no 6º ano, local onde houve forte interação com os alunos sobre o tema em pauta. Segundo a professora, a elaboração do plano de aula visou desenvolver o respeito aos povos indígenas, a percepção da existência desses povos no contexto atual e também reflexão sobre as lutas pela sobrevivência e pela convivência desses povos na sociedade dita “civilizada”. Em relação ao processo de avaliação do conteúdo, ao final das aulas do referido estágio, foi que os alunos produzissem um texto escrito sobre o tema abordado nas aulas. Segundo a professora, os alunos produziram vários gêneros textuais, tais como poemas, histórias em quadrinhos, entrevistas, uma vez que o gênero de texto era de livre escolha. Tais textos revelaram produções de qualidade e bastante reflexivas do ponto de vista do conteúdo trabalhado ao longo das aulas desenvolvidas no estágio curricular realizado pela professora. Assim, afirma a professora, a prática educativa mostrou-se comprometida com o aprendizado reflexivo e conectada com a transformação social.

O último relato deste número, “Uma experiência na formação: O ensino de funções e o geogebra”, de autoria de Anielle Glória Vaz Coelho, Lara Martins Martins

Barbosa, Maria Teresa Menezes Freitas, Ana Maria Amarillo Berton, apresenta uma discussão sobre a experiência de uma situação de ensino e aprendizagem vivenciada durante o período de Estágio Supervisionado III, integrante do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Uberlândia. Nesse estágio, as professoras realizaram uma atividade experimental com alunos do ensino médio, a respeito da função polinomial do primeiro grau. Por meio de oficinas, em que se utilizou o *software* GeoGebra, as professoras testaram a utilização de metodologias diferenciadas para despertar o interesse dos alunos para o conteúdo, favorecendo a aprendizagem.

Finalmente, temos neste número da Revista quatro galerias. Cada uma delas nos revela a sensibilidade, a leveza e a beleza do trabalho desenvolvido com alunos do ensino fundamental e médio de escolas públicas brasileiras.

A primeira galeria, intitulada “*Land art* em meu quintal”, de Ademir Barcelos Junior, mostra um belíssimo trabalho tendo por base o movimento artístico denominado *Land Art*. O projeto *Land Art em meu quintal* tem como referência imagética o filme “Rios e Marés” e teve por objetivo levar os alunos participantes a criarem, por meio de materiais disponíveis em casa, as relações entre o homem e seu habitat.

A segunda galeria retrata uma “Oficina de Xilogravura”, de Ana Marta Ferreira Austin, e teve por objetivo resgatar e fortalecer a cultura local, suas tradições e paisagens, por meio da produção de gravuras como expressão artística, aproximando o público infanto-juvenil da literatura de cordel e da produção de gravuras.

A terceira galeria, “Pela linha do tempo da história da arte”, de Kenia Olympia Fontam Ventorim, é um projeto que possibilitou aos alunos do ensino médio a descoberta de linguagens artísticas diferentes ao longo dos diversos momentos artísticos, como forma de descoberta e de valorização desses movimentos. Tal projeto também teve por objetivo preparar os alunos para a realização do Exame Nacional do

Ensino Médio (ENEM).

A quarta e última galeria, intitulada “Crescer para florescer”, de Lionizia Goyá, é um projeto que atende crianças e jovens carentes das escolas públicas e tem por objetivo inserir esses alunos no meio artístico, como forma de desenvolver neles habilidades artísticas, minimizando o tempo ocioso deles, possibilitando-lhes a oportunidade de se profissionalizarem. É um belíssimo trabalho social e os resultados são, certamente, bastante positivos, uma vez que a arte é o instrumento utilizado para a transformação social, o autoconhecimento, a diversão e a confraternização.

Assim finalizamos mais esta edição da Revista Olhares e Trilhas. Esperamos que vocês, leitores, sintam-se inspirados por esses trabalhos, compreendam a complexidade dos temas aqui abordados e sua estreita relação com o universo da formação inicial e continuada de professores e seus imbricamentos para a prática saudável e reflexiva da docência e reflitam sobre as especificidades da educação infantil e toda sua sorte de manifestações. Só assim, conhecendo um pouco melhor esses campos é que refletiremos sobre as vicissitudes deles e valorizaremos o trabalho dos profissionais que lidam com essas questões.

Boa leitura!!

Profa. Dra. Cláudia Goulart Morais

## A PESQUISA E A DIDÁTICA DA HISTÓRIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Astrogildo Fernandes da SILVA JÚNIOR e José Josberto Montenegro SOUSA

**Resumo:**

O objetivo deste artigo consiste em refletir sobre o lugar da pesquisa e da didática da história na formação de professores do curso de história da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal – FACIP/UFU. O estudo foi fundamentado na análise do Projeto Pedagógico do referido curso, bem como em uma atividade desenvolvida pelos graduandos que consistiu na apresentação de textos produzidos ao longo da experiência com o estágio curricular supervisionado. Concluiu-se que a área do ensino desenvolve uma didática da história, que pode contribuir nas reflexões dos futuros dos professores sobre o ensinar e aprender história. Possibilita agregar argumentos, ou formas de pensar o ensino e a aprendizagem, ultrapassando a marca do conteudismo. Evidenciou que a prática da pesquisa na formação dos professores propicia a relação teoria e prática. Os estudantes percebem que a prática não se constitui apenas com a aplicação direta de dados da teoria, ou seja, a relação teoria-prática não é causal nem determinista, mas se constituem como processos complexos que se influenciam mutuamente.

**Palavras-chave:** Pesquisa, Didática da história, Ensino de história.

**Abstract:**

The purpose of this article is to reflect on the place of research and teaching of history in teacher training course in the history of the School of Faculdade de Ciências Integradas do Pontal - FACIP/UFU. The study was based on analysis of the pedagogical project of this course as well as in a developed by undergraduates activity that consisted of the presentation of texts produced throughout the experiment with the curriculum supervised. It was concluded that the area develops a didactic teaching of history, which can contribute in the reflections of future teachers about teaching and learning history. Enables add arguments or ways of thinking about teaching and learning, surpassing the conteudismo. Showed that the practice of research in teacher education fosters the relationship between theory and practice. Students realize that the practice is not only the direct application of information theory, ie the theory-practice relationship is not causal or deterministic, but they constitute complex processes that influence each other.

**Keywords:** Research, Teaching history, teaching history.

### Introdução

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN de História (1998), o ensino de História deve permitir que os alunos ampliem, gradativamente, o conhecimento acerca de sua realidade, relacionando-a e confrontando-a com outras realidades, em outros tempos e outros espaços. Assim, supõe-se que os professores possam fazer suas escolhas, estabelecer critérios, selecionar saberes e orientar suas ações. Nesse sentido, os alunos deverão, dentre outras competências, ser capazes de dominar procedimentos de pesquisa escolar e de produção de texto, aprendendo a observar e colher informações de diferentes paisagens e registros escritos,

iconográficos, sonoros e materiais. A análise dos PCN evidencia uma preocupação com o papel da pesquisa na formação crítica e autônoma das crianças e jovens estudantes.

Segundo as Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio – OCNEM -, é papel do ensino de História contribuir para a autonomia intelectual e o pensamento crítico do aluno, desenvolver a capacidade de aprender e continuar aprendendo, de saber se adequar de forma consciente às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento, de constituir significados sobre a realidade social e política, de compreender o processo de transformação da sociedade e da cultura, desenvolver o domínio dos princípios e dos fundamentos científico-tecnológicos para a produção de bens, serviços e conhecimentos. Mais uma vez percebemos a importância da pesquisa na formação dos estudantes.

Os documentos oficiais sinalizam para a importância da pesquisa na educação básica. Dessa forma, questionamos: os cursos superiores de formação de professores de história se ocupam dos saberes teóricos e práticos numa perspectiva de investigação ou reproduzem o modelo em que os formadores se ocupam dos saberes teóricos e os professores dos saberes práticos? Existe relação entre pesquisa, investigação e preparação pedagógica? Como a didática da história pode contribuir na formação do professor pesquisador?

Nos limites deste texto, temos como objetivo refletir sobre o lugar da pesquisa e da didática da história na formação de professores do curso de história da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal – FACIP/UFU. Fundamentamos nosso estudo na análise do Projeto Pedagógico do referido curso, bem como em uma atividade desenvolvida pelos graduandos que consistiu na apresentação de textos produzidos ao longo da experiência com a disciplina Estágio Curricular Supervisionado.



O texto foi organizado em três partes. Na primeira, apresentamos como o curso de história da FACIP/UFU está organizado; no segundo detalhamos a atividade desenvolvida e nossos olhares sobre os textos apresentados; por fim, tecemos nossas considerações e algumas possíveis propostas.

### **O Projeto Pedagógico do curso de História da FACIP/UFU**

O Curso de graduação em História da Universidade Federal de Uberlândia, da unidade acadêmica Faculdade de Ciências Integradas do Pontal – FACIP -, é oferecido na modalidade licenciatura/bacharelado. A primeira turma iniciou-se, em 2007, com a inauguração do Campus na cidade de Ituiutaba, MG, Brasil. Com a duração de quatro anos e meio e regime acadêmico semestral. Entre os anos de 2007 a 2010, eram oferecidas oitenta vagas, sendo quarenta no turno matutino e quarenta no noturno. A partir de 2011, foi restringido o número de vagas para quarenta e apenas no noturno.

De acordo com Projeto Pedagógico do Curso, é fundamental, ao atentar para as especificidades inerentes à História Social, ao processo de investigação e à escrita da própria História, lidar com uma formação articulada que não dissocia a pesquisa do ensino, tampouco, o ensino da própria produção do conhecimento histórico. Nesse sentido, cumpre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica que, no artigo 3º, estabelece como um dos princípios norteadores preparar o professor para o exercício profissional da

pesquisa, como foco no processo de ensino e aprendizagem uma vez que ensinar requer tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento. (BRASIL, p.2, 2001).

O Curso de História segue o conjunto de princípios que consolidam sua identidade e direciona reflexões no campo filosófico, político, ético, pedagógico e administrativo. Estabelece como norteadores da formação do licenciado e do bacharel

em História: a contextualização e criticidade dos conhecimentos; a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; a interdisciplinaridade; a flexibilidade na organização curricular; o tratamento teórico-prático, histórico e metodológico no processo de elaboração e socialização dos conhecimentos; a ética como orientadora das ações educativas e avaliação qualitativa e sistêmica como prática de (re) significações. Destaca como objetivos,

**Objetivos gerais:**

Formar licenciados e bacharéis, legalmente habilitados na área de História, de forma integrada, com a capacidade de articular ensino, pesquisa e extensão; Habilitar profissionais aptos a exercer a docência na área de História em instituições públicas ou privadas de ensino, conscientes da necessidade da prática continuada, fundamental ao exercício profissional.

**Objetivos específicos:**

Formar profissionais capazes de:

- Desenvolver pesquisas, gerir e assessorar as diversas áreas que lidam com a memória coletiva e social, com o patrimônio artístico e cultural e com a cultura material, visando à (re) significação de identidades e ao exercício da cidadania consciente e crítica;
- Problematizar a realidade nos seus múltiplos aspectos, buscando soluções a partir da atuação profissional consciente, crítica e reflexiva, visando ao progresso social;
- Compreender a multiplicidade étnico-cultural, as questões de gênero, desigualdades sociais, identidades e atuar numa perspectiva ética e inclusiva. (Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em História, 2007, p. 14).

A análise dos objetivos gerais e específicos oferece indícios da necessidade de uma formação intelectual sólida e de um domínio teórico e prático do processo de conhecimento na área de referência do Curso. Além disso, evidencia a importância da articulação entre o bacharelado e a licenciatura. De acordo com o Projeto Pedagógico, tanto para o bacharel quanto para o licenciado, é fundamental a compreensão do caráter pedagógico que o processo de produção científica e a intervenção profissional alcançam. Sendo assim, o documento apresenta, em consonância com a produção acadêmica da UFU e com as necessidades sociais da região, uma estrutura curricular única que visa à preparação simultânea de licenciados e bacharéis, organizada em três

Núcleos de Formação: Núcleo de Formação Específica; Núcleo de Formação Pedagógica e Núcleo de Formação Acadêmico-Científica Cultural.

A proposta do curso vai ao encontro do que é definido pelo artigo 12 das Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores:

1 – A prática na matriz curricular não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio desvinculado do restante do curso; 2 – A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor; 3 – No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática. (BRASIL, p. 3, 2001).

Com o intuito de cumprir o que é definido nesse artigo, o curso de História é organizado em três núcleos: O Núcleo de Formação Específica, Núcleo de Formação Pedagógica e Núcleo de Formação Acadêmico-Científico-Cultural. O Núcleo de Formação Específica está distribuído ao longo de todo o curso e tem por objetivo propiciar ao futuro professor/pesquisador o domínio dos conhecimentos teórico-epistemológicos do campo da História e o desenvolvimento da reflexão crítica sobre as bases da produção e socialização desses conhecimentos, bem como a iniciação à pesquisa sobre temas relacionados aos diversos campos de sua atuação profissional. Faz parte desse núcleo, além das disciplinas específicas, a realização do Trabalho de Conclusão de Curso.

O Núcleo de Formação Pedagógica, também distribuído ao longo do Curso, é constituído por componentes curriculares do campo da História e das Ciências da Educação. Integram esse núcleo as disciplinas práticas específicas e o estágio supervisionado, que objetivam favorecer ao aluno o desenvolvimento da dimensão pedagógica dos conhecimentos teóricos e práticos, necessários para o exercício profissional, assim como a iniciação nos diversos campos de atuação do graduado em História. Esse núcleo é composto das Disciplinas de Formação Pedagógica: Didática,

Política e Gestão da Educação, Psicologia da Educação, Metodologia de Ensino, os Projetos Integrados de Prática Educativa – PIPE e o Estágio Curricular Supervisionado.

As quatro primeiras disciplinas são oferecidas pelo curso de Pedagogia, dessa forma, não se tem a pretensão de atentar às especificidades da disciplina história. As quatro últimas são ministradas por professores do curso de história. Espera-se, que dessa forma, possa-se levar em conta a relação do ensino e da aprendizagem, tendo na história a ciência de referência principal. O estudo do documento revela que o ensino e a aprendizagem em história buscam contribuições ora da Psicologia, ora da Didática geral, ora da Historiografia, faz o uso de diferentes “lentes” no processo de formação de professores.

O Núcleo de Formação Acadêmico-Científico-Cultural tem como intuito possibilitar ao aluno um complemento de sua formação inicial, tanto no âmbito do conhecimento de diferentes áreas de saber do profissional em História, quanto na sua preparação ética, estética e humanista. São atividades de caráter acadêmico, científico, técnico ou cultural escolhidas pelos alunos de acordo com as diretrizes do Projeto Pedagógico e acompanhadas pelo Colegiado do Curso de História. Para integralização curricular, são necessárias, no mínimo, 200 horas de Atividades Complementares no decorrer do período em que o aluno estiver matriculado.

O Projeto Pedagógico do Curso de História revela sinais de que as disciplinas que integram os diferentes núcleos, particularmente o Núcleo de Formação Pedagógica, propõem um conjunto de ideais, valores, suposições e rotinas que legitima a função educativa atribuída à história e que regula a ordem da prática de seu ensino. Esse Projeto Pedagógico parte do princípio de que ensinar história é também ensinar o seu método e, portanto, aceitar a ideia de que o conteúdo não pode ser tratado de forma

isolada. Esse documento defende também a importância de superar a dicotomia entre ensino e pesquisa.

Nossa experiência, como professores do curso de História, revela que a articulação entre as disciplinas não se efetiva na prática. Prevaecem as características de um currículo fragmentado. Na perspectiva de romper com a fragmentação do currículo, alguns professores buscam desenvolver atividades de caráter interdisciplinar. Acreditamos que o curso de formação inicial é um lugar privilegiado, não o único, para as reflexões em torno de um código disciplinar que o aproxime da didática da história, esta entendida como,

[...] disciplina voltada ao ensino de história, que não seja portadora, unicamente, de procedimentos ou indicações metodológicas em relação à prática de ensino, mas que, somada a esses aspectos, tenha na Ciência da História um aporte para a discussão em torno do que é ensinar e aprender história. Acredita-se que essa opção não estabelece um recorte em torno de uma nomenclatura, mas é uma opção por um objeto de investigação localizado em um determinado campo teórico. (URBAN, 2009, p. 71-72).

O que se pretende com essa proposta é ser um ponto de referência para que os futuros professores possam refletir sobre uma prática preocupada em ensinar e aprender história e, dessa forma, agregar argumentos e formas de pensar o ensino e a aprendizagem, ultrapassando a marca do “conteudismo”. Na continuação deste texto analisaremos uma dessas atividades interdisciplinares.

### **O ensino de história nas pesquisas dos graduandos: relato de experiência**

Entre os dias 26/11/2013 a 29/11/2013 o Programa de Educação Tutorial – PET História -, organizou o II Colóquio de Filosofia, Educação e História. A abertura do evento foi realizada a palestra com a Professora Stella Maris Scatena Franco Vilaradaga do curso de História da Universidade de São Paulo – USP -, intitulada: “Sobre mulheres

e(m) viagens: contribuições dos debates sobre gênero à análise dos relatos de autoria feminina”. Nos dias 27/11/2013 a 28/11/2013, no período da tarde o Professor Carlos Gustavo Nóbrega de Jesus ofertou um minicurso com a seguinte temática: “As disputas pela Memória: o Negacionismo e a Comissão da Verdade”. Nestes mesmos dias, no período noturno, ocorreram mesas formadas pelos estudantes do curso apresentando e debatendo seus trabalhos produzidos na disciplina Estágio Curricular Supervisionados. É sobre esta atividade que deteremos nossas reflexões. No dia 29/11/2013 no período vespertino os estudantes do Projeto Integrado de Práticas Pedagógicas - PIPE IV, discutiram seus projetos e no período noturno, encerrando o evento, uma mesa redonda “Biografia, história e memória: debates contemporâneos” tiveram como participantes os professores Alexandre Sá Avelar e Carlos Gustavo Nóbrega.

Na atividade do Grupo de Trabalho, que teve como temática o ensino de história, foram inscritos onze artigos. Dos dez apresentados, nove registravam resultados de pesquisas realizadas na disciplina Estágio Curricular Supervisionado e um foi o trabalho de uma estudante de iniciação científica que desenvolve uma pesquisa com jovens estudantes do ensino médio de uma Escola Pública da rede estadual da cidade de Ituiutaba, MG, Brasil. O Grupo de Trabalho contou com a participação de quatro professores do curso de História, sendo dois da área de ensino, um da teoria e outro de disciplinas específicas. Cada professor ficou encarregado de mediar uma mesa composta pelos estudantes. Ao final da apresentação o professor, que havia lido previamente os textos, estabelecia um diálogo, fazia suas considerações e abria para o debate.

A disciplina Estágio Curricular Supervisionado, tem como um de seus objetivos mobilizarem os jovens estudantes a desenvolverem o Estágio na perspectiva da

pesquisa. Ao longo das aulas são realizados estudos sobre o ensino de história, envolvendo temáticas como: formação de professores, currículo, livro didático, práticas docentes, linguagens e fontes, dentre outras. O estágio conta com observações no espaço escolar, na sala de aula, entrevistas com professores de história, entrevista com jovens estudantes, elaboração e aplicação de uma sequência de ensino e, por fim, elaboração de um artigo refletindo sobre o processo de trabalho.

Os estudantes Barbosa e Oliveira (2013) apresentaram o texto “Reflexões sobre a juventude: observações sobre o estágio efetivado na Escola Antônio de Sousa no terceiro ano do ensino médio”. Destacaram como objetivo analisar as notas de campo e entrevistas com jovens estudantes realizadas ao longo do Estágio Curricular Supervisionado III. Em suas considerações, os graduandos afirmaram que foi possível visualizar o perfil dos jovens estudantes do ensino médio. Refletiram sobre a diversidade da condição juvenil. A pesquisa revelou a importância de conhecer os jovens estudantes e sua cultura, para que, a partir daí, possam planejar aulas de história que contribua na formação cidadã dos alunos.

Em perspectiva semelhante, o artigo de Rafael e Ferreira (2013), intitulado: “Ensino de História: dificuldades e possibilidades” teve como intuito analisar a prática docente de história realizada em turmas do ensino médio. Evidenciaram que prevalece um ensino centrado no professor como detentor do saber e os estudantes se limitam em ouvir e a realizar as atividades propostas pelo professor. Em entrevista com os jovens estudantes, perceberam que estes não fazem relação entre o que é estudado com sua vida prática.

O texto de Franzosi (2013), “O Estágio Curricular Supervisionado III: experiências, observações e considerações” buscou responder os seguintes questionamentos: o professor de história conhece a cultura dos alunos? Como utiliza os

saberes dos alunos para lhes ensinar história? Além das observações das aulas de história e do espaço escolar, o estudante aplicou um questionário, que foi respondido pelos estudantes do terceiro ano do ensino médio, com o intuito de traçar um perfil desses sujeitos. Em suas considerações destacou que a professora buscava conhecer seus estudantes e sua cultura, por isso, era recorrente em sua prática ao recorrer a análises de filmes, pois era uma das linguagens que os jovens consideravam atraentes para aprender história.

Com o foco da investigação na Educação de Jovens e Adultos – EJA -, os estudantes Ribeiro e Coimbra (2013), apresentaram o texto “A Educação de Jovens e Adultos: a observação como possibilidade de trabalho em conjunto com a Universidade”. Tiveram como objetivo analisar o ensino de história trabalhado nesta modalidade de ensino. Registraram o descaso com essa modalidade de ensino observada e registrada nas notas de campo. A disciplina história é trabalhada em apenas uma aula semanal com duração de 40 minutos. A EJA, não possui material didático específico. As aulas de história consistem em aulas expositivas e registro de um pequeno resumo produzido pela professora. Destacaram a importância de a Universidade estabelecer um diálogo mais próximo com a EJA, contribuindo para a formação dos Jovens e Adultos.

O artigo produzido por Parreira e Silva (2013), “Didática da História, Tecnologias e Formação Cidadã: reflexões sobre o Estágio Curricular Supervisionado V” objetivou refletir sobre a Didática da História e história ensinada, detendo na potencialidade da tecnologia digital no processo de ensinar e aprender história. A pesquisa realizada consistiu em conhecer a cultura histórica dos jovens estudantes do ensino médio para, a partir deste conhecimento, elaborar uma sequência de ensino que fizesse sentido na vida prática dos alunos. A proposta inicial consistiu em desenvolver



uma sequência de aulas recorrendo à tecnologia digital, porém, os estagiários não cumpriram os objetivos propostos, pois a escola não liberou o uso do laboratório de informática, exigindo dos graduandos a improvisar as aulas.

Três artigos focaram as reflexões na formação do professor. O texto de Oliveira Silva (2013), “Ser ou não ser professor? Convicções e desafios da docência em História”, problematizou a formação inicial do professor de história e suas contribuições para a prática da docência. Recorreu aos textos estudados ao longo da disciplina Estágio Curricular Supervisionado V, às notas de campo, resultados das observações no espaço escolar e a análise das regências efetivadas. Concluiu que os jovens estudantes da educação básica merecem estudar com professores que considerem suas especificidades, que os tratem como jovens e não como uma massa homogênea. Que contribua na transformação do espaço escolar.

O artigo “Quero ser professor: a experiência com alunos (as) do ensino médio da escola municipal Machado de Assis” (2013), do estudante Barbosa partiu da seguinte problemática: como mobilizar os jovens estudantes para aprenderem História? Conclui o texto refletindo sobre a importância do Estágio ao longo da graduação. Fez repensar sua trajetória acadêmica, que, segundo o graduando, de agora em diante não estará pautada na pesquisa, mas sim no ensino/pesquisa. Reforçou a importância do papel político do professor na formação dos jovens.

A estudante Sarmiento (2013) produziu o texto intitulado: “Dilemas do adeus! Considerações sobre o último semestre do Estágio Curricular Supervisionado: entre as limitações e a ansiedade”. Partiu do seguinte questionamento: será que estou realmente preparada para o ofício da docência? Afirmou que depois de dois anos e meio de debates; leituras afiadas com a produção mais recente sobre os mais diversos temas (ensino de História, didática da História, consciência Histórica, metodologia do ensino

de História); reflexões sobre formação de professores; observações do espaço escolar; análise de documentos oficiais; observação da prática docente; palestras; orientações; dúvidas; a estudante reforça muitas outras questões ainda permanecem em aberto. Concluiu seu texto afirmando que ainda não está pronta, nem nunca estará totalmente pronta, mas tem certeza que chegou o momento de contribuir como professora de história na educação básica.

Por fim, o texto do professor Aparecido e Rodrigues, (2013), “O cinema na sala de aula: um estudo com jovens estudantes do ensino médio” apresenta reflexões sobre uma pesquisa de intervenção, que se encontra em fase inicial, e está sendo desenvolvida em uma escola de educação básica. O projeto é financiado pela Fundação de Amparo a Pesquisa em Minas Gerais – FAPEMIG e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento científico e Tecnológico – CNPQ -. O objetivo geral da investigação consiste em analisar a potencialidade de diferentes fontes e das diferentes linguagens da cultura contemporânea (filmes, canções, quadrinhos, obras de ficção, poesias, internet, documentos, história oral, dentre outras) no processo de ensino e aprendizagem em História, particularmente, na formação cidadã de jovens estudantes. Os autores acreditam que a realização da pesquisa pode contribuir para refletirmos sobre o que ocorre no cotidiano das aulas de História e entendermos o quanto a apropriação das de diferentes fontes e linguagens no processo de ensinar e aprender História pode favorecer ao aluno fazer relações com sua vida prática e assim, o ensino de História pode contribuir para a formação cidadã os jovens estudantes.

A coleta de dados para a pesquisa destas temáticas demonstra a preocupação em dialogar com os sujeitos da pesquisa - jovens e/ou seus professores de História, e observar a circulação de conhecimentos históricos nas salas de aula de História. Para isto, utilizaram-se procedimentos quantitativos e qualitativos de pesquisa, como

questionários com tratamento estatístico, entrevistas, observação de aulas de História, produção, aplicação e análise de sequências de ensino trabalhadas com os jovens estudantes e análises de documentos.

Sobre o ensino de história foram citados autores como: Karnal (2004), Funari (2004), Bittencourt (2005), Silva e Guimarães (2007), Pagès (2011), Guimarães (2012) e Hermeto (2012), Em relação à juventude referiram-se a: Novaes (2005), Dayrell (2007), Carrano (2008) e Guimarães e Silva Júnior (2012). Para embasar as reflexões sobre a formação de professores destacaram: Zeichner (1993), Garcia (1999), Guimarães (1993) e (2002). Foram citados autores que refletem sobre diferentes técnicas de ensino, tais como: Amaral (2006), Araújo (2006), Beherens (2006) e Veiga (2006). Sobre a didática da história E consciência histórica, recorreram a Rusen (2007) e Cardoso (2008).

A apresentação dos trabalhos, o debate fomentado pelos professores que coordenaram as mesas, a participação dos demais estudantes revelaram o potencial da atividade realizada. Focaremos nossas considerações no próximo tópico deste artigo.

### **Algumas considerações**

Em primeiro lugar gostaríamos de destacar que a dinâmica do grupo de trabalho se mostrou como possibilidade de uma experiência interdisciplinar, pois os diferentes professores que participaram das mesas coordenando os trabalhos e dialogaram com as propostas dos artigos apresentados, contribuindo com as especificidades de seus olhares. Assim, romperam as barreiras entre as disciplinas e permitiram uma visão menos fragmentada.

Confirmou que a sala de aula pode ainda ser considerada espaço privilegiado de aprendizagem, mesmo nas sociedades avançadas em quem dominam as tecnologias de comunicação e informação. Apresentou sinais de que a relação entre formação e pesquisa, ou seja, a prática da pesquisa ao longo da formação inicial pode contribuir significativamente para a prática da pesquisa na educação básica. Concordamos com Silva e Guimarães (2007) ao afirmarem que

As fronteiras, os entre-lugares, as mediações entre ensino e pesquisa precisam ser sempre pensadas em movimento, no qual os problemas e as experiências do mundo acadêmico e do cotidiano escolar não se desvinculam, não se descolam do contexto histórico, social, econômico e cultura em que se situam. (SILVA, GUIMARÃES, 2007, p. 39).

A prática da pesquisa na formação dos professores propicia a relação teoria e prática. Os estudantes percebem que a prática não se constitui apenas com a aplicação direta de dados da teoria, ou seja, a relação teoria-prática não é causal nem determinista, mas se constituem como processos complexos que se influenciam mutuamente.

Os textos apresentados revelaram sinais de que as disciplinas da área do ensino desenvolvem uma didática da história, que pode contribuir nas reflexões dos futuros dos professores sobre o ensinar e aprender história. Possibilita agregar argumentos, ou formas de pensar o ensino e a aprendizagem, ultrapassando a marca do conteudismo. Consideramos fundamental que o curso de história possibilite a elaboração de conhecimentos teórico-práticos que permitam analisar e compreender o que ocorre quando se ensina e aprende história na sala de aula, pois dessa forma, é possível pensar em diferentes alternativas para o ensino.

### **Referências**

APARECIDO, Gilson; RODRIGUES, Franciele Amaral. **O cinema na sala de aula: um estudo com jovens estudantes do Ensino Médio** (digitado), 2013,

BARBOSA, Iago; OLIVEIRA, Leonardo. **Reflexões sobre a juventude:** observação sobre o Estágio efetivado na E. E. Antônio Sousa no terceiro anos do ensino médio (digitado). 2013.

BARBOSA, Samuel. **Quero ser professor:** a experiência com alunos (as) do ensino médio da E. M. Machado de Assis (digitado). 2013.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de História.** Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2001.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio.** Ciências humanas e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação. **Parâmetros curriculares nacionais:** ensino médio: História. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FRANZOSI, Marcelino. **O Estágio Curricular Supervisionado III:** experiência, observação e considerações (digitado). 2013.

OLIVEIRA SILVA, Mateus. **Ser ou não ser professor!** Convicções e desafios da docência em história (digitado). 2013.

PARREIRA, André Luis; SILVA, Maria Angélica. **Didática da História, tecnologias e formação cidadã:** reflexões sobre o Estágio Curricular Supervisionado V (digitado), 2013.

RAFAEL, Luana; FERREIRA, Paula Marcele. **Ensino de História:** dificuldades e possibilidades (digitado). 2013.

RIBEIRO, Hévelin; COIMBRA, Tamara. **A Educação de Jovens e Adultos:** a observação como possibilidades de trabalho em conjunto com a Universidade (digitado). 2013.

SARMENTO, LAYRA. **Dilemas do Adeus! Considerações sobre o último semestre do Estágio Curricular Supervisionado:** entre as limitações e ansiedade (digitado), 2013.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Conteúdo Básico Comum – História.** Educação Básica - Ensino Médio.

SILVA, Marcos; GUIMARÃES, Selva. **Ensinar história no século XXI:** Em busca do tempo entendido. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

URBAN, Ana Cláudia. **Didática da História:** Percursos de um Código Disciplinar no Brasil e na Espanha. Tese de Doutorado. Curitiba: UFPR/Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

## FAIRY TALES AND MEDIATIONAL PRACTICE: POSSIBILITIES TO BUILD COGNITIVE REPERTOIRE IN CHILDHOOD EDUCATION

Juliane Madureira FERREIRA E Celia VECTORE

### Abstract

This paper is about an exploratory study, aiming to verify the possible effects of a mediated practice, with the use of fairy tales, in the construction of cognitive repertoire, in pre-school children, as provided in the instrument "*Dynamic assessment and intervention: Improving children's narrative abilities*". Five-year-old children were the participants in the survey. In order to collect the data, a total of 6 weekly workshops were organized. Mediation was performed considering the mediation criteria, "*focus, expansion, affectivity, reward and regulation of behavior*". The work was divided into four steps: (1) rapport and fairy tale presentation without mediation; (2) design and pre-test assessment; (3) presentation of fairy tale with mediation and (4) drawing and post-test evaluation. The comparison of the results reveal that mediation, through the narrative of fairy tales, can be an important strategy for building cognitive repertoire with children, once all evaluated items, based on the *Student Protocol Form*, had positive changes by the end of the study.

**Key words:** Mediation intervention; Fairy tales; Cognitive repertoire; Narratives.

## CONTOS DE FADA E INTERVENÇÃO MEDIACIONAL: A CONSTRUÇÃO DE REPERTÓRIOS COGNITIVOS PARA NARRATIVAS

### Resumo

Trata-se de um estudo exploratório, objetivando conhecer os possíveis efeitos de uma prática mediada, a partir da utilização dos contos de fadas, na construção de repertórios cognitivos, em crianças pré-escolares, conforme previsto no instrumento "*Dynamic assessment and intervention: Improving children's narrative abilities*". Participaram da pesquisa, cinco crianças de cinco anos. Para a coleta dos dados, foram organizadas oficinas semanais, num total de seis. A mediação foi realizada considerando os critérios mediacionais, "*focalização, expansão, afetividade, recompensa e regulação do comportamento*". O trabalho foi dividido em quatro etapas: (1) rapport e apresentação do conto de fada sem mediação; (2) desenho e avaliação pré-teste; (3) apresentação do conto de fada com mediação e (4) desenho e avaliação pós-teste. A comparação dos resultados revelou que a mediação, por meio da narrativa de contos de fadas, pode ser uma relevante estratégia para a construção de repertórios cognitivos junto a crianças, uma vez que todos os itens avaliados com base *Formulário do Protocolo do Estudante* sofreram alterações positivas até o final do trabalho.

**Palavras chave:** Intervenção mediacional; Contos de fada; Repertórios cognitivos; Narrativas.

## LOS CONTOS DE HADAS Y MEDIACIONAL INTERVENCIÓN: CONSTRUCCIÓN DE REPERTORIOS COGNITIVOS DE NARRATIVAS

### Resumen

Estudio exploratorio, con el objetivo de conocer los posibles efectos de una práctica mediada, por el uso de los cuentos de hadas, en la construcción de repertorio cognitivo, en niños en edad preescolar, previstos en el instrumento "*dinámica evaluación e intervención: mejorar habilidades narrativas para niños*". Participaron en la encuesta, cinco niños de cinco años. Para la recogida de datos, talleres semanales fueron organizados, total de seis. Mediación se realizó teniendo en cuenta los criterios de mediaciones, "*enfoque, expansión, afectividad, recompensa y regulación de la conducta*". El trabajo se dividió en cuatro pasos: (1) rapport y presentación del

cuento de hadas sin mediación; (2) diseño y evaluación previa; (3) presentación de cuento de hadas con mediación) y dibujo (4) y evaluación previas. La comparación de los resultados revela la mediación, a través de la narración de cuentos de hadas, puede ser una estrategia importante para construir el repertorio cognitivo con los niños, una vez que todos los elementos evaluados *forma de protocolo de estudiante* han experimentado cambios positivos al final de la obra.

**Palabras clave:** Intervención mediacional; Cuentos de hadas; Repertorios cognitivos; Narraciones.

## **I. Introduction**

Nowadays, the care of young child, specially the ones from zero to five years old, has been a great concern. Factors related to changes of life in urban spaces, in the beginning of the second decade of the third millennium, have originated an expressive number of studies in a worldwide scale (Rosemberg, 2013; Didonet, 2001; Kramer, 2003). The main discussion of those works relates to the importance of the interactions in the first years of life, pointing that they are crucial for the promotion of a global human development. In this sense, it is defended that the spaces and experiences should promote possibilities for the children to be able to develop globally, harmonically and, mainly, to live in a more complex and plural society.

In Brazil, all this interest and intellectual investment in infancy come from a movement of expansion of childhood education, in a phenomenon nurtured by a range of social, political and economic factors present at post modernity in which not only create demand, but also asks for its expansion, (Souza, 2008). Most of these studies point to the necessity to create strategies for the improvement of quality of the educational service, especially because the mentioned expansion do not always comes linked to techniques and psychopedagogical instruments through which its quality can be guaranteed.

According to Souza (2008), it is possible to highlight two central elements for the discussion about the quality of childhood education: (1) the responsibility of

institutions towards the child and the society; (2) the global development of the child during the infancy. About it, the Law 9.394 of December 20<sup>th</sup>, 1996, which establishes the Streamlines and Bases for the National Education (Lei 9394/96), by the articles 29, 30 and 31 makes clear the role of childhood education that must be offered in the Brazilian context.

In this sense, it is highlighted the importance of childhood education contribution towards the promotion of global human development, establishing a partnership or complement to educational actions developed by the family. Thus, childhood education has the role to amplify the experiences and knowledge of the child, connected to the activities that favor the self-respect and the respect for the others, the differences and the living in society.

Despite the explicitness of the Law and of the official recommendations, the daily life inside the educational institutions still marks an exacerbation of activities involving, basically, school contents focusing only on the systematization of reading and writing. In fact, this observation demonstrates an unconsidered respect for the richness of languages available to the children, as well pointed by Malaguzzi (1999). The curriculum proposals that prioritize reading and writing over other possibilities in the construction of knowledge reinforce the distance between the child universe and the schooling process, which results on a reality where it is impossible to understand the child as a powerful human being. In that scenario the child is seen as a passive person, unable to make him/herself understood and participate in his/her own knowledge construction (Oliveira-Formosinho, 2008).

Oliveira-Formosinho (2008), points that this new conception of child, as a participant and active human being, co-constructor of meanings, “having his/her own voice which must be seriously considered, involving him/her in a democratic dialogue



and the making of decisions”, must be present in the institutional spaces. As the previous author, Salles (2005) argues that the child can only be understood in the context of the society to which he/she belongs, by means of understanding his/her ability to produce culture.

Futhermore, it can be observed in everyday life of daycare pre-school, the little attention given to the cultural aspects, which are important elements for the promotion of child cognitive repertoire that are represented by the notion *time-space*, by perception of *cause relation*, among others, which are present, for example, in the infant narratives. Therefore, an important instrument for the cultural transmission and, consequently, for the whole development of children can be fairy tales linked with infant narratives.

Bruner (1997, 2001) mentions that one of the ways to have access, interpret cultural data and to provide elements for the psychological development and for the education is through narratives, understood as an organizing principle of human experience. The author clarifies that, culture is a group of tools with techniques and procedures for the individual to understand his world and deal with it. In the same way, the mind constitutes and it is constituted by culture, so that construction of meaning is what mediates the interaction between mind and society.

According to Bruner (2001), fairy tales not only allow the transmission of a cultural value, of a socially built element, but also can trigger the process of development of superior mental functions, necessary for the understanding of its existence and relations. In dealing with the school context, that author considers that telling stories and narratives are fundamental and necessary elements for learning, helping children to think, to feel and “*to create a version of the world in which, psychologically, they may expect a place for themselves – a personal world.*” (Bruner 2001, p.43).

Kishimoto, Santos e Basílio (2007) emphasizes that the narratives permit the construction of something which offers meaning to the world and promotes the child enrichment and growth, once it is present in the conservation, in the telling and retelling of stories, in the body expression and the actions which result in the integration of several languages. Correia (2003) argues that the characteristics of narrations are kept regardless of being real or imaginary, because they are expressions of socio-cultural and historical forces, by which people transform their world experiences in narratives and these help their experience.

Thus, fairy tales are a possibility of transmitting cultural and linguistic values, as they are considered as tools or crafts through which it is possible to sketch the interactions among individuals and these ones with their environment, contributing for the development and learning processes. In educational contexts, one may empower its use by the learning mediation practice (Zumstein & Vectore, 2010).

Mediation as a concept has been cited and studied by many scholars, from Socrates, Plato, Hegel and Marx to Vigotski and Feuerstein (Meier and Garcia, 2007). However, especially in the field of education, Reuven Feuerstein theorized and organized criteria for that mediation to happen, which direct the psychopedagogical interventions, towards a transformation in the thought process (Feuerstein & Feuerstein, 1994).

According to Feuerstein (1994), development goes necessarily through the learning processes and, in that sense, he defends the hypothesis that there are two forms of learning: through direct exposition to the stimulus and through mediated learning experience. The second situation is, latter on, the main idea of his theory of mediated learning experience. For the author, both are important, though he points out that the more and the better mediated learning experiences, the more the individual will be able

to take advantage of the learning that comes from the direct exposition to the stimulus. Thus, mediation is an opportunity for the individual to understand how his/her own learning process occurs, giving him/her more autonomy through the learning experiences in life.

Human development processes, concerning organic factors as well as the emotional ones, are not static, on the contrary, they are dynamic and mainly influenced by interactions and meanings attributed by the individuals. The social cultural experience is, therefore, what will provide the resources for the child to become a human adult. It is important to emphasize that for Feuerstein (1980), it is not the culture in which the person participates that will determine his developmental capacity. It is the process of the internalization of that culture, how the culture is presented to the child and how the individual build it in their interactions.

To guarantee the access to culture and, consequently, ensure proper cognitive development structures, Feuerstein claims that it is necessary, especially for children, to be in an education context full of situations and mediated relations (Souza, Desprebiteris & Machado, 2004). That educational context does not mean school institution exclusively, but an environment that enables the child to experience the world by mediated learning situations.

In that sense, Feuerstein (1980) elaborates twelve criteria of mediation. Through those criteria, Feuerstein affirms that it is possible to structure actions that lead to a mediated learning experience. They are: Mediation of intentionality/reciprocity; Mediation of meaning; Mediation of transcendence; Mediation of feeling of competence; Mediation of self-control and regulation of own behavior; Mediation of consciousness of own changeability; Mediation of behavior of sharing; Mediation of self-process and psychological differentiation; Mediation of behavior of objective

planning; Mediation of the search for optimism; Mediation of feeling of belonging (Beyer, 1996; Cruz, 2007; Feuerstein & Feuerstein, 1994).

Feuerstein & Feuerstein (1994) also points out that to consider an interaction as a Mediated Learning Experience, four of those twelve criteria should be used during the situation: mediation of intentionality/reciprocity, mediation of meaning, mediation transcendence and mediation of consciousness of own changeability.

However, when speaking about the development of small children, Klein (1987; 1996) and Blau & Klein (2010) emphasize that five of those twelve criteria are important to consider interaction as a mediated learning experience. They are:

- **Focus** (Intentionality and reciprocity): it occurs when the mediator intentionally searches means and situations to facilitate cultural transmission and make it suitable to each mediated. In small children's education this search will be characterized by focusing and searching the child's attention for what one intends to mediate. It is important to highlight that the child must respond verbally or non-verbally to the mediator's intention.
- **Expansion** (Transcendence): it refers to the going beyond the immediate context, searching to reach objectives and remote necessities. With small children it happens when they transcend from what is being presented here and now, so that they expand their experiences.
- **Mediation of the meaning or affection**: it relates to sharing with the mediatized, the cultural meaning of what is being learned. In the case of small child, Klein proposes that any adult behavior that expresses affection towards an object, a person, an animal or a concept of value is an action of affection mediation.

- **Recompense** (Feeling of competence): it refers to the promotion of the feeling of the subject's capacity to solve his/her problems. This mainly happens by the exploitation of the subject strong points and not by the emphasis on his/her weak points. Therefore, mediation involves the pointing of the adequate behavior, providing feedback to the actions developed by the child. A high self-esteem promotes motivation to complete challenges and thus transpose cognitive barriers.
- **Self-regulation and behavior control**: it aims at regulating behavior, inhibiting impulsiveness and adjusting response time of the mediatized, with the aim to produce metacognition or the thinking before acting. For the small child this regulation happens mainly by the model of behavior of the adult facing a task. This model will serve as an example of success. (Klein & Alony, 1993).

Klein (1991) ponders the existence of two kinds of mediation with small children in an educational context: the good and the bad mediation. These two kinds of mediation differ from each other according to the use of the criteria during the mediational process. In the bad mediation only one criterion is used at each time and, rarely there is the use of another. In the good mediation there is the use of at least three criteria, what, according to the author, empowers the learning experience. This way, when we refer to small children's education one must try to enrich the experience of mediated learning bringing elements which contemplate universal mediational criteria pointed above.

Klein (1996) also defends that, when working with small children, these situations should be presented in all social environments to which the child have access, and that all actions towards small children should consider the possibility of mediation.

In this sense, it is understood that one of the possibilities of mediational work with small children is, exactly, in the space of narration of fairy tales. It is believed that the postulates of Brunner (1997), about benefits of fairy tales for the infant development, combined with the structuring of mediation proposed by Klein (1996), will result in a tool which can empower the educational process, not only relating to the cognitive and affective development of children, but also to the rescue of infant languages, which is so important for their development.

From the above considerations, the current study had as objective to investigate the possible effects of a mediated practice, from the use of fairy tales, in the building of cognitive repertoires for the narrative ability with pre-scholar children, especially concerning: identification and rebuilding of history components; language and ideas adequacy and episode structure of narrations (Miller, Gillian & Penã, 2001). It is important to highlight that recent studies points to a new perspective in research with small children, emphasizing the relevance of their participation in social processes and defending that as active agents in the cultural context, they must also be active in the investigation processes (Oliveira-Formasinho, 2008; Sant'ana, 2010; Souza, 2012).

### **Methodology**

The study<sup>1</sup> was taken in a public childhood education institution (kindergartner with philanthropic character), located in the suburb of Uberlândia, an inner city in the state of Minas Gerais - Brazil. This institution is open from Monday to Friday, from 6:30am until 5:30pm and it is responsible for 175 children that participate in the

---

<sup>1</sup> All the data collection for this research was approved by the Ethics for Research Committee from the Federal University of Uberlândia (protocol number 006/2003).

activities offered. The children that attend this institution are from four months to six years old.

The study was conducted following a qualitative theoretical perspective (Gonzalez-Rey, 2002), where the construction of the corpus is considered in a non neutral relation between the participants and the researcher, breaking the paradigm of neutrality and controlled environment as the only possible ways to construct scientific knowledge.

The design of the study does not allow generalizations on the topic. However, the relevance of the qualitative research lies in the possibility to explore different aspects of the phenomena in multiples ways. Still, it must be emphasized that, in the analysis of individual subjectivities, there is a possibility to grasp aspects of the social phenomenon, since subjectivity is socially determined and reflects itself as a part of the phenomenon (Minayo, 2006).

## **Participants**

Five boys with the age of five years old participated as subjects. The selection was done by the indication of the institution's coordinator, which used as criteria the school organization and the family authorization for the research.

## **Instruments**

For data collecting the following instruments were used:

- a) Adaptation of the dynamic assessment and intervention instrument organized by Miller, Gillam and Peña (2001) - *Dynamic assessment and intervention: Improving children's narrative abilities*. Such instrument is used for a dynamic assessment of narrative, resulting in the description and, in some cases,

comparison of students' story. It prioritizes the dynamic assessment of the story components, language, ideas of the story and the structure of the episodes, which together characterize the three main aspects of the narrative. Such components evaluate the cognitive repertoires or the abilities for the narrative of pre-scholars. In this sense, the own evaluation process, seen in a dynamic perspective, permits the mediational practice – intervention, which may result in the transformation of the way the child processes information and builds his/her repertoires or abilities. Such instrument can be attached to other ways of assessment of general language abilities and which leads the clinician to diagnosis that take directly to intervention (Miller, Gillian & Penã, 2001).

- b) Use of two infant stories of Grimm Brothers, 19th century – “The Valiant Little Tailor” and “Snow-white and Rose-Red”, re-edited in 2004. The fairy tales were used as instruments for cognitive repertoires assessment, through narrative.
- c) Video camera for taping the workshops. Records were later written down for data analysis.

### **Constructing the corpus**

Having in hands the parent's permission and the approval of the director of childhood daycare institution for the research, data collecting procedures began. For that, a total of six weekly meetings were held, within two months of work, with the same group of children, as described below:

The *first meeting* had as objective establishing *rapport* between the researchers and the children, besides the contact with the recording equipment. For such, ludic activities were developed, such as: drawings, games, among others.



The second meeting began with the narration of the fairy tale “The Valiant Little Tailor”. The narration happened without the use of mediation criteria and it was told with reliability, that is, respecting the language, the structure, and the vocabulary of the original text (Grimm & Grimm, 2002). Not using mediation was on purpose to assess, in a second moment, what would be the possible transformations, after using the criteria. After the narration, the children were requested to do a free drawing about what they understood about the story, what, according to Sant’ana (2010), is a valuable resource to represent the child’s thought and a strategy which respects the process by which they communicate their ideas. After the drawing, it was still requested that the children told the story and, through the child’s narration, description elements present in the child’s speech were written down. The objective was to recognize what children had considered more relevant about the story and compare it after mediation. Such elements would be showed again, suppressed or transformed into theirs representation.

The *third meeting* began with the narration of the fairy tale “The Valiant Little Tailor”, however, mediation criteria (focusing, meaning, expansion, regulation of their own behavior, competence feeling) was used during the story, according to the excerpt below:

M<sup>2</sup> - Remember you asked me who the tailor was?  
(*Focusing*) What do you think this word means?  
(*Affection*) Where in the text can we find tracks  
about this word? (*Expansion*)

C1: - Master, it is a man.

M: - Very well, it is a man! (*Recompense*) But, what  
else do we know about this man? What does he do?  
Do we have that information in the text?  
(*Expansion*)

---

<sup>2</sup>Letter M will be used to register the *mediator*’s speech. The *children* who participated are identified as C1, C2. C3. C4 and C5.

C2: \_ I don't know, I think you will have to read again (child laughed)

M: Could anyone tell me if in the text there is some more information about this man? (*Expansion*)

C1: - Master, he works for the king.

M: That's it! What does he do? (*Recompense; Expansion*)

C1: - He makes clothes.

M: - Where in the text is this information?

C1: - In a place in the story.

C2: - Where does he say he is sitting and thinking (child tries to find among the pages of the story)

M: - Very well! This was in the beginning, in the middle or in the end of the story? (*Regulation of behavior*).

C1: - It was in the very beginning, master.

M: - Excellent! And what do we call the person that makes clothes? (*Recompense; Expansion*).

C3: - Dressmaker, huh!

C4: - But dressmaker is a woman, not a man.

M: - Very well, the person who sews is called dressmaker. But only women sew? Men don't sew? (*Expansion*).

C1: - I don't think so, I have never seen a man that sews.

C2: - So a man who sews is a tailor?

M: - Very well!! Tailor is the name of an old profession which exists until today, the dressmaker. It is the name one gives to the dressmaker who makes men's clothes. (*Recompense; Focusing; Expansion*)

By the end of the story, the procedure described before was used.

In the *fourth and fifth* meetings, the same process held in the first and second meetings, respectively, were repeated, but with the use of the fairy tale “Snow-White and Red-Rose” (Grimm & Grimm, 2004). It is important to clarify that, in the stages 2 and 4, respectively, learning mediation techniques were used, as proposed by Klein (1996), who structured and guided the elaboration of mediational interventions during the data building moments.

The sixth meeting was represented by the end of the research activities and by the moment of saying goodbye to the children with ludic session activities and feedback of the works built by the children (free drawings). For such, several toys and games were used, besides collating, drawings and other graphic activities. During this moment, the returning of the works to the children was done and they seemed to experience a self-identification process with the drawing, with the story rebuilding and, mainly, with the comparison of the characteristics among their drawings. This entire dynamic was videotaped and served as complementary data for the study.

Having the data recorded in video, children’s speeches and actions in the sessions of narrations of the fairy tales narratives were transcript, making it possible the beginning of the data analysis process.

### **Data analysis procedures**

From the video transcript, the data analysis started. The process was divided down into two axes:

- a) descriptive elements found in the children’s drawings – made in a quantitative way, through the analysis categories explained below and

b) organizer elements found in the verbal representation of children about the story – inspired on the assisted assessment instrument of infant narration of Miller *et al* (2001).

For the analysis of the two axes, differentiated analysis categories were established. In the analysis of the graphic representation, four categories were used: (a) elements referring to the scenery (time and place); (b) information/characterization of the characters; (c) events time order; (d) cause relations. The elements were identified in the children's drawings (identification made by the own child) and quantified within these categories. The amount of descriptive elements found in the drawings in non-mediated situations was compared to the amount of the same elements in the drawings in the mediated situations.

A second comparison was made to evaluate quantitatively the descriptive elements in the two mediated situations. For such, the number of elements found in the representative drawing of the fairy tale “The Valiant Little Tailor” was verified, with the number of elements in the drawing related to the fairy tale “Snow-White and Red-Rose”, considering the narration with and without mediation, presented to the children.

From the analysis of the children's speech, the children's rebuilding process of the stories was categorized and quantified. In this analysis, the categories described below were used, measured in three levels – low (identified by 0-1 point); medium (identified by 1-2 points) and high (identified by 2-3 points). They are:

(a) *complexity of ideas* – observed through the details found in the narration, considered as a *low complexity*, when there were only items found in the story; *medium*, when there was an indication of abstraction; and *high*, when the child incorporated in the narration, items not presented in the story.

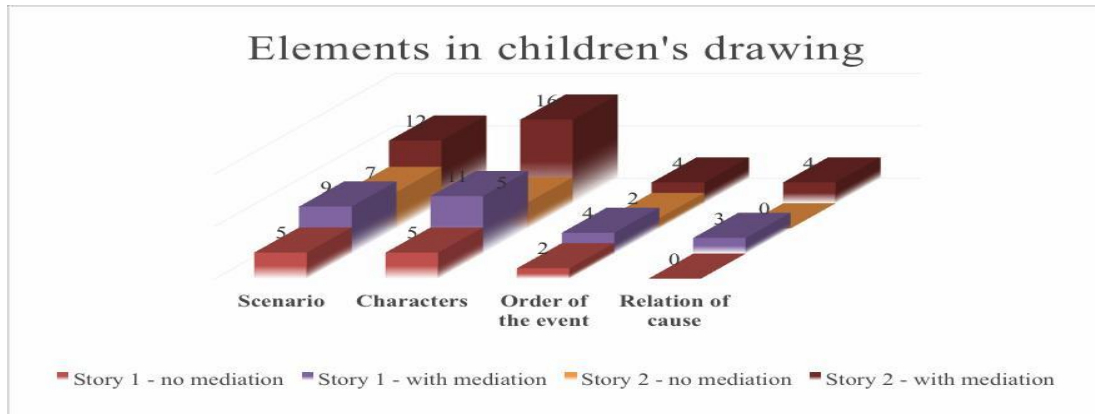
(b) *vocabulary* – observed by the kind of child’s vocabulary in the moment of the narration. The low level occurred when, in more than three situations, the child did not know how to express him/herself because of the lack of vocabulary or the wrong use of the words, giving different meaning from the known; the medium, when the child could express him/herself adequately, making less than three mistakes; and the high level, when, besides being able to express him/herself without mistakes/difficulties, the child was also able to verbalize new words, which had not been used before.

(c) *grammar complexity* – noticed by the grammar sentences analysis. It was considered *low* when the child expressed him/herself only with simple sentences; *medium*, when one observed the use of at least two composed sentences; and *high*, when the child used, in the majority, composed sentences.

(d) *creativity* – observed by the analysis of the capacity of transformation of the narrated material. It was considered *low*, when the child did not incorporated any new element; *medium*, when there was the presentation of the contents/new elements, without necessarily have a direct relationship with the initial story; and *high*, when the child presented new contents/elements, making the universe of the story ampler.

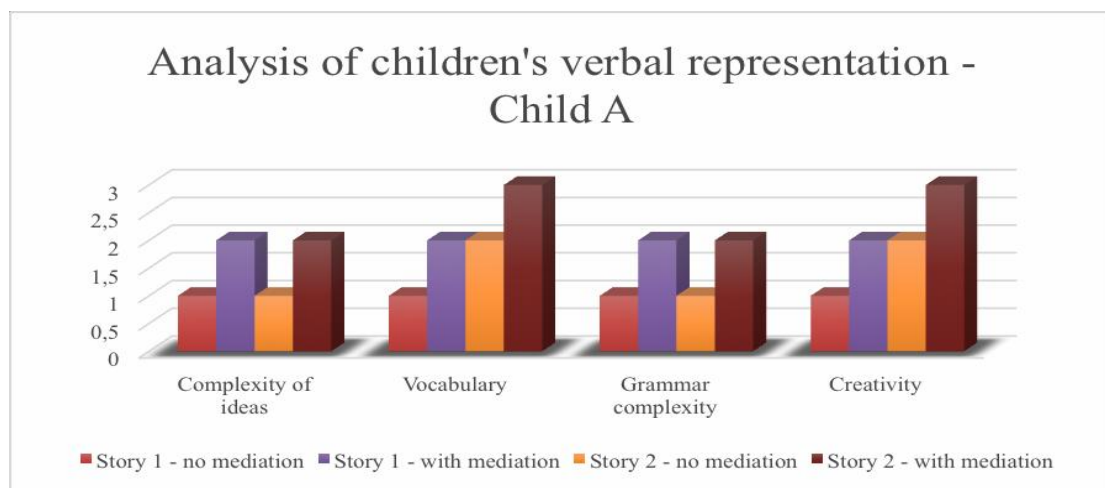
### **Analysis Results**

Picture 1 presents the results referring to the data analysis of the children’s drawings. The figures represent the number of times descriptive elements were identified in the drawings of five children. The analysis was done in group, not individually.

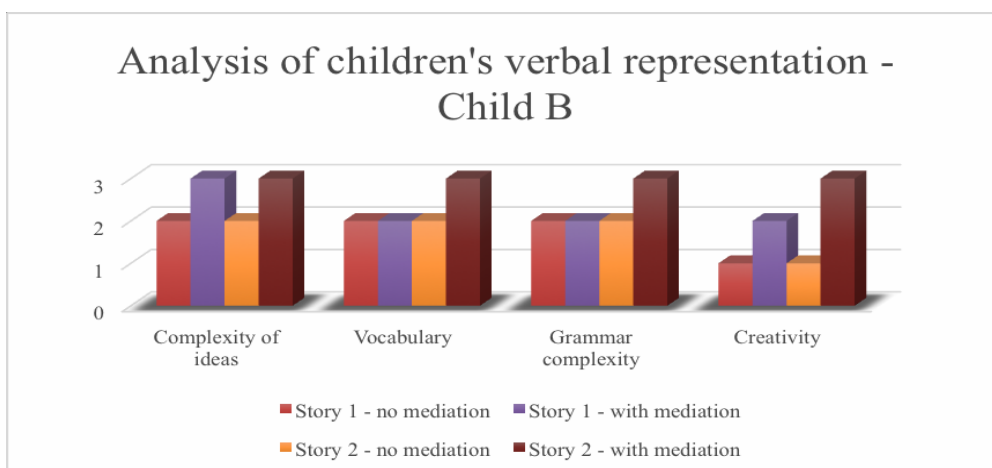


**Pic.1** -Elements found in the infant’s drawing

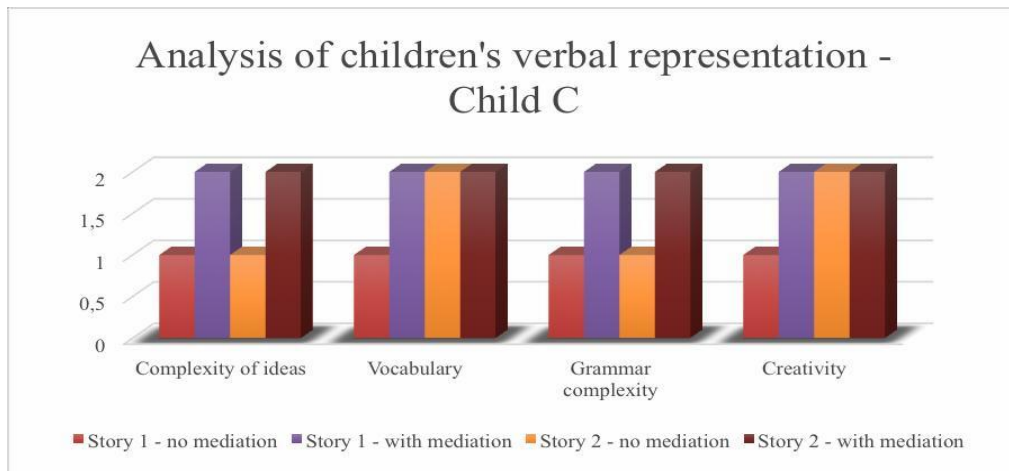
Pictures 2, 3, 4, 5 and 6 present the results of the verbal representation of the children, who participated in the study, concerning to the following categories: complexity of ideas, vocabulary, grammar complexity and creativity, presented in the rebuilding of the story process. This analysis was done individually.



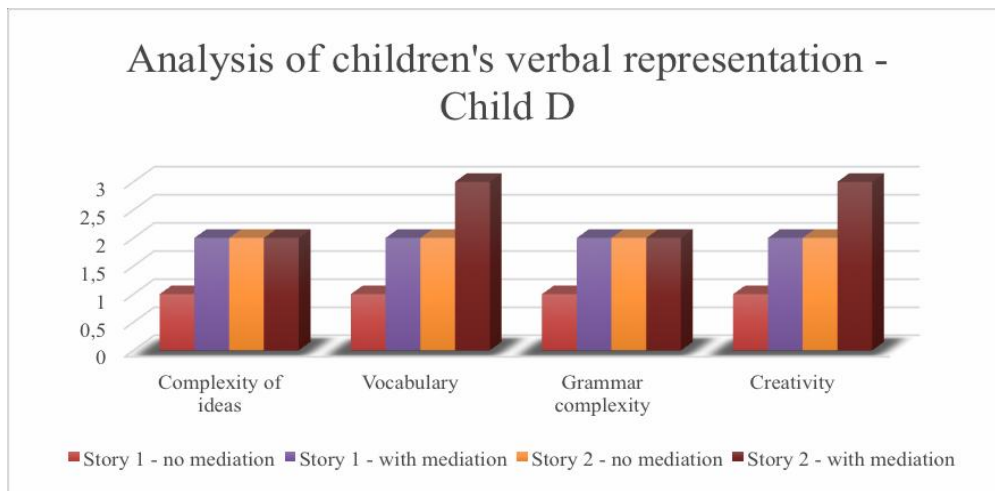
**Pic.2**- Data analysis of verbal representation – Child A



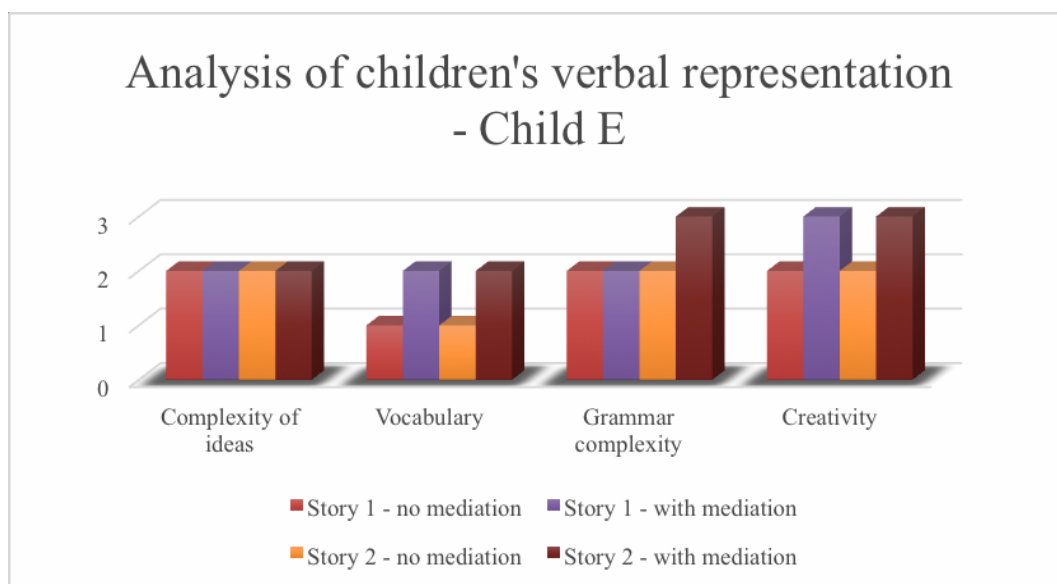
**Pic. 3** – Data analysis of verbal representation – Child B



**Pic. 4** – Data analysis of verbal representation – Child C



**Pic. 5** - Data analysis of verbal representation – Child D



**Pic. 6** – Data analysis of verbal representation – Child E

As it can be observed in the pictures, the results point to a gradual increase of the cognitive repertoires through the exposition process to the fairy tales and, later, to mediation.

In Picture 1, it is highlighted that: (1) the descriptive element which presented positive alteration through the exposition process to the fairy tale, that is, the use of narration by itself, was a scenery composition element, an action that demands from the child, in terms of mental operation, the identification, comparison, classification process, mental representation and analytical perception and, in terms of mental function, systematic information search, capacity to considerate more than one information source, relevant data selection, adding behavior and verbal expression ability (Mentis, 2002).

Thus, it is possible to reaffirm that, exposition to the fairy tale, through mediational process, helps in the promotion of cognitive repertoires concerning mental functions as described before; (2) the introduction of mediational interventions describes an increase in the number of these descriptive elements for all the categories, which seems to point out that the two resources, when combined, contribute to the development of broader cognitive repertoires, which involve mental functions and more complex operations, such as: identification, differentiation, comparison, classification and mental representation.

Another factor that deserves attention is the increase in the number of elements in three out of the four analysis categories, when compared to the resources used by the children in mediation situations (underlined in the table). The categories which suffered alteration – *scenery*; *characters*; *cause relation* - demand a group of mental operations (mental transformation, comparison, classification, virtual relations projection) present in the three phases of the mental act, through several mental functions (understanding of



time concepts, systematization of the exploitation process, perception, data collecting, among others).

Concerning analysis of data from the infant narration (story rebuilding), made before and after mediation in the two stories, one may verify a possible amplification in the cognitive repertoires that such action demands. In the category *ideas complexity*, the child was assessed in the level of abstractions and associations which he/she was able to express; just one child did not present change from the beginning to the end of the process (as in picture 6). The other children (pictures 2 to 5) presented transformations in up to two levels, going from a bad performance (identified by the number 1 and which means having presented only concrete ideas) to a high performance (identified by the number 3, which means the presentation of concepts transcendence). Some examples may be explicit in the excerpt below:

M: - So, what is a giant for you?

C1: - It is a very strong thing.

C4: - Yes master, it is a very ugly and bad man.

C2: - Giant is a big person who plays basketball and soccer.

M: - So, it means that the giant is a big thing, ugly, bad and who plays basketball?

(Children laugh)

C2: - No Master, the one who plays basketball is in real life.

M: - And the others? They are fake?

C2: - They are.

M: - But maybe sometimes we don't find situations in which we feel we are in front of a giant like the one in the story? What did the tailor feel when he saw the giant?

C1:- He was afraid.

C4: - He wanted to go away.

C2: - He was not scared, he got really “brave”

M: - What is courage?

C2: - It is something like this... when someone does something and we...we fight.

M: -Hum, it is when someone does something and we do not like and so, we feel a bad thing which makes us angry?

C2: - That is it Master.

M: - Does anyone know the name of this feeling?

(Silence)

M: - It is called anger.

M: - And what would be the biggest giant which you would have to face today?

C1: - I am afraid of big boys from my street, they do not like us.

C4: - I am afraid of thief.

The mediation seems to have helped children to develop a wider way to process information, thus acting in mental functions of the thought elaboration phase. As for the element *vocabulary*, there was an increase in all studied cases. Two children went from low to high performance (pictures 2 and 5), two went from low to medium performance (pictures 4 and 6) and one child went from medium to high performance (picture 3). As it can be observed in the passage above, vocabulary building takes place not only for specific words like *tailor*, but also relates to the sensations children have and do not know how to express.

Vocabulary acquisition is an indispensable resource for the cognitive development and for social interaction of the subject (Feuerstein & Lewin-Benham, 2012). Without the conceptual elements, all the communication process and,

consequently, the subject response process to the demands of the environment can remain impaired.

Concerning the *grammar complexity* and *the creativity* categories, it is possible to observe that there was an evolution in the presented levels by all the children, after the mediational process (pictures 2 to 6). In the grammar complexity category, children were assessed in their verbal ideas construction ability, which reveals the profile of information processing and the strategies the child builds to elaborate his/her own story. This process demands from the child inner organization and the ability to fast relate facts and ideas about the debated theme. This process of grammar complexity building can be observed through the comparison between children's speech in the moment they retell the story.

C2: (initial speech, before mediation) *the little story is...a...a tailor, he fights and kills the monster.*

C2: (speech, after mediation process) *...there was a tailor who liked the princess, he fought the giant who was very strong and...and killed the giant. The king got very happy and he also got happy.*

### **Final appreciation**

Concerning modest proportions and intentions, the current study<sup>3</sup> highlights the possibility to attach the use of traditional fairy tales to the mediational process defended by Feuerstein (1994) and adapted for small children (Klein, 1987; 1993), as empowerment to the infant learning. It showed to provide a good pedagogical strategy towards the elaboration of activities for small children in the early childhood educational context and to be a combined tool for the development of verbal and mental

---

<sup>3</sup>We would like to thank the great contribution of the two professionals Fernanda Machado and Débora Nogueira Tomás, who actively participated in the data collecting and data analysis of the research. We also thank the director of the Kindergartener Institution, who kindly permitted the researchers' access to it.

appropriation. Thus, although results may not be generalized, it was possible to observe an improvement in the way children processed information, which is a determining factor for the knowledge building in future situations.

In general, children became more competent to organize their ideas (following marks of time and space reference and increasing the amount of information to compose the situation) and put them forward (improved verbal abilities and better approach to tell the story), they built new communication strategies and, at the moment of verbalizing, they increased their ability to create. So, it is understood that the main point raised in the hypothesis is confirmed: fairy tales, worked in a mediated way, may become relevant resources for the pedagogical work and that strategy can be used aiming the promotion of cognitive development repertoire with pre-scholar children.

Although the research was limited to one institution of childhood education, we do believe that the results are relevant and allow a wider understanding about this theme. However, it is necessary that other studies can be done, with a bigger number of participants, so that the results may be compared and debated in a broader way.

It is also important to approach the present theme in the perspective of the teacher's training for the mediational process. Are there opportunities for teachers to learn and improve their skills on mediational process when prepared for early childhood educational system? Considering the work of cognitive stimulation and subject global development, from the principles here highlighted, teacher's efficient and effective work in childhood education is an important parameter of quality, when one considers the development contexts of small children.

Therefore, the results contribute for the discussion of the necessity to invest in the quality of educational service offered in Kindergartener or Early Childhood Education Centers, once these spaces are currently the mainly place where children

spend most of their time and where they first face with social challenges. Within this context, one of the aspects that deserve attention is related to the kind of interaction, stimulation and the amount of opportunities to mediated learning experiences in these children's daily life.

To finalize, a space organized to fulfill child's global development, prepared to respond the social demands, not being restricted to the challenges in the reading and writing process, needs investments in several instances of the society, so that it covers activities and methodologies that highlight the desired care with the infancy.

## References

BEYER, H. O. **O fazer psicopedagógico: A abordagem de Reuven Feuerstein a partir de Piaget e Vygotsky.** Porto Alegre: Mediação, 1996.

BLAU, R., & KLEIN, P. S. Elicited emotions and cognitive functioning in preschool children. In: **Early Child Development and Care**, 180(8), 1041-1052, 2010.

BRASIL. **Law n. 9.394**, December 20th, 1996. Available in: <<http://portal.mec.gov.br>>. Access in: October 2nd, 2013.

BRUNER, J. **Atos de significação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BRUNER, J. **A cultura da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

CORREIA, M. F. B. A constituição social da mente: (re)descobrimo Jerome Bruner e construção de significados. **Estudos de Psicologia**, 8 (3), 505-513, 2003.

CRUZ, S. B. **A teoria da mobilidade cognitiva estrutural de Feuerstein: aplicação do programa do programa de enriquecimento instrumental (PEI) em estudantes da 3ª série de escolas de ensino de ensino médio.** Doctorate thesis not published, Post graduation program of Education College, Universidade de São Paulo, 2007.

DIDONET, V. Creche: a que veio... para onde vai.... **Em Aberto**, 18(73), 11-28. Brasília. p.11-28, 2001.

FEUERSTEIN, R. **Instrumental enrichment: Redevelopment of cognitive performance of retarded performers.** New York: University Park Press, 1980.

FEUERSTEIN, R., & LEWIN-BENHAM, A. **What learning looks like: mediated learning in theory and practice**. United States: Teacher College Press, 2012.

FEUERSTEIN, R. Mediated Learning experience: A theoretical review. In: Feuerstein, R.; Klein, P. & Tennenbaun, A. J. **Mediated Learning Experience (MLE): Theoretical, psychological and learning implications**. London: Freund Publishing House, 1994.

GRIMM, J., & GRIMM, W. **Contos de Fadas**. 4ªed. São Paulo: Editora Iluminuras Ltda, 2002.

KISHIMOTO, T. M., SANTOS, M. L. R., & BASÍLIO, D. R. Narrativas infantis: um estudo de caso em uma instituição infantil. **Educação e Pesquisa**, 33(3), 427-444, 2007.

KLEIN, P. S. **Early Intervention: Cross-Cultural Implications of a Mediational Approach**. New York: Garland Publishing, Inc, 1996.

KLEIN, P. S. Promoting flexibility in young children's mind within the family: A cross-cultural view. **International Journal of Early Childhood**, 19(2), 51-60, 1987.

KLEIN, P. S. Improving the quality of parental interaction with very low-birth-weight children: A longitudinal study using mediational learning experience model. **Infant Mental Health Journal**, 12, 321-337, 1991.

KLEIN, P. S. & ALONY, S. Immediate and sustained effects of maternal mediation behaviors in infancy. **Journal of Early Intervention**, 71(2), 177-193, 1993.

KRAMER S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 2003.

MALAGUZZI, L. **História, idéias e filosofia básica**. In: EDWARDS, et al. **As Cem Linguagens da Criança – A abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

MEIER, M & GARCIA, S. **Mediação da aprendizagem: Contribuições de Feuerstein e de Vygotsky**. Curitiba; Edição do Autor, 2007.

MENTIS, M . (org.). **Aprendizagem mediada: dentro e fora da sala de aula**. 3ª Ed. São Paulo: Pieron Institute of Applied Psychology, 2002.

MILLER, L., GILLAM, R. B., & PENÃ, E. D. **Dynamic assessment and intervention: Improving children's narrative abilities**. Austin, Texas: Proed, 2001.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.). **A escola vista pelas crianças**. Porto: Porto Editora, 2008.

ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil: history repeats. **Cadernos de Pesquisa**, 115, 25-63, 2002.

ROSEMBERG, F. Políticas de educação infantil e avaliação. **Cadernos de Pesquisa**, 43(148), 44-75, 2013.

SALLES, L. M. F. A infância e a adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. **Estudos de Psicologia**, 22(1), 33-41, 2005.

SANT'ANA, R. B. Criança sujeito: experiências de pesquisa com alunos de escolas públicas. In: **Ouvindo crianças na escola: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para psicologia**. São Paulo, Casa do Psicólogo. p. 23-50, 2010.

SOUZA, A. M. M., DEPRESBITERIS, L., & MACHADO, O. T. M. **A mediação como princípio educacional: bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein**. São Paulo, Ed SENAC, 2004.

SOUZA, M. P. R. (Org.) **Ouvindo crianças na escola: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para psicologia**. São Paulo. Casa do Psicólogo, 2012.

ZANATTA DA ROS, S. **Pedagogia e Mediação em Reuven Feuerstein: o processo de mudança em adultos com história de deficiência**. São Paulo: Plexus, 2002.

ZUMSTEIN, L. S. & Vectore, C. **Recursos mediacionais: possibilidades de utilização para identificação de estressores em pré-escolares**. Masters Dissertation. Post graduation program of the Federal University of Uberlândia. Uberlândia, 2010.

## REFLEXÃO SOBRE A NECESSIDADE DA LEITURA LITERÁRIA NA INFÂNCIA

Fabíola Fernandes ANDRADE

**RESUMO:** Este artigo procura refletir sobre a importância do desenvolvimento da necessidade da leitura literária na infância. A criança não nasce com a necessidade de ler ou escrever, por isso, a escola tem a importante missão de disponibilizar atividades em sala de aula que promovam o desenvolvimento dessas práticas. Desta forma, a criança deve procurar ler por vontade própria. Compreender como gerar na criança a necessidade da leitura literária é de suma importância para que o professor possa planejar e organizar atividades em sala de aula que sejam eficazes na promoção dessa necessidade na criança. A reflexão foi norteada pelas investigações de Aristóteles, Marx, Engels, Hegel e Feuerbach sobre o conceito de necessidade; Leontiev e Lúria sobre atividade e Vygotsky sobre a teoria Histórico-cultural. Esses pensadores contribuem para mostrar como a necessidade da leitura literária pode e deve ser implantada nas salas de aula.

**Palavras-chave:** Necessidade, Leitura literária, Criança.

**ABSTRACT:** This paper discuss the importance of developing the necessity of literary reading in childhood. The child is not born with the need to read or write. Because of this, the school has the important task of providing activities in the classroom to promote the child needed. In this way, the child should seek read on their own. Understanding how to develop the child the need of literary reading is very important for the teacher to plan and organize activities in the classroom that is effective to promote the need in children. The reflection was guided by the research of Aristotle, Marx, Engels, Hegel and Feuerbach about the concept of need; Leontiev and Luria and Vygotsky about activity on cultural history theory. These thinkers contribute to show the need of literary reading can and should be implemented in classrooms.

**Keywords:** Need, Literary Reading, Child.

### 1 INTRODUÇÃO

Os estudos filosóficos sobre a noção de necessidade levam a compreender que tal noção é a criação de dependência de algo que possa satisfazer fatores de natureza humana. Deve-se ter um objetivo que oriente para um fim almejado.

Aristóteles, ao investigar sobre a noção de necessidade, observou que esta faz parte das coisas e as condiciona. Logo, está na base da existência do sujeito e se relaciona com o tempo e o espaço em que o homem se encontra.

Os diversos objetos que existem no mundo estão relacionados com a necessidade humana. Para Marx e Engels (1999, p.37), o homem transforma a natureza para satisfazer as suas necessidades e ao realizar essas transformações modifica a si mesmo. Também afirma que “Não tem história, nem desenvolvimento; mas os homens que, ao



desenvolverem a sua produção material e seu intercâmbio material, transformam também, com essa realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar”.

Segundo Aristóteles (1995), no mundo, existem diferentes tipos de indivíduos em diversas condições e relações com os objetos que confirmam a necessidade. Marx e Engels (1999) reafirmam o pensamento de Aristóteles ao tecerem a afirmação de que o ser humano é único e que não há duas pessoas fisicamente e psicologicamente idênticas. O homem estabelece uma relação com a natureza em busca de satisfazer as suas necessidades. As pessoas possuem características diferentes, a relação com a natureza também é diferente, e produz uma grande variedade de objetos. Um animal também estabelece uma relação com a natureza, porém, não a modifica, apenas retira dela o que lhe serve.

Para Kant (1999), as transformações que acontecem no mundo estão condicionadas às necessidades do homem como condição de sua existência. Acrescenta que “Conhecemos apenas a necessidade de ‘efeitos’ naturais, cujas causas nos foram dadas” (KANT, 1999,195).

Nos trabalhos apresentados por Nicolai Hartmann, a necessidade é tida como uma categoria modal subordinada à realidade e às determinações inscritas no coração dos fenômenos.

No pensamento de Hegel (1995), quando o homem se mantém aferrado somente à vida biológica, vive semelhante aos animais, baseado em desejos imediatos. As necessidades também são semelhantes às dos animais, cujo objetivo será a autoconservação e a preservação da espécie. Se o homem superar este plano, passará a viver em um plano mais humano e suas necessidades também serão mais humanizadas. Como afirma Hegel (1995), o processo da vida consiste em superar a imediatez a qual o ser humano fica preso. Esse processo tem por resultado o conhecimento.

Viver em um plano animal, preso pela imediatez, prejudica a união entre os homens e os impede de serem livres. Para alcançar o plano mais humano, o homem deve eliminar o apego imediato à vida e ao desejo da autoconservação para uma consciência de si que se relaciona a outra consciência de si (BOURGEOIS, 1995).

Para Hegel (apud Bourgeois, 1995), o homem que se reduz somente às necessidades animais é como um escravo na “segurança-vital”, ou seja, preocupa-se apenas com a sua sobrevivência e não desenvolve a humanização.

O homem deve desprender-se dos desejos meramente naturais e esforçar-se para ter uma consciência de si; assim fazendo, alcançará um reconhecimento. Conquanto, deve-se existir outra consciência para que o reconhecimento possa existir.

Ainda segundo Hegel, quando o homem consegue inibir o seu desejo, consegue enriquecer o seu espírito, elevar a sua alma, tornar-se um ser mais humano, educado em novas necessidades, no qual a consciência de si só é reconhecida pela outra consciência de si.

A necessidade mais rica, enraizada no mais íntimo do ser, está na necessidade do outro como homem. Feuerbach (1994) alerta para a importância de um ser com necessidades e afirma “Um ser sem necessidade é um ser sem fundamento. Só o que pode padecer, merece existir. Só o ser rico em dores é ser divino. Um ser sem padecer é um ser sem ser” (FEUERBACH, 1994, 226).

No livro “A essência do cristianismo”, Adriana Veríssimo comenta o pensamento de Feuerbach (1994) e afirma que a necessidade não é a existência de um vazio, mas uma energia mobilizadora que impulsiona o homem ao seu objeto.

Para Marx (2004), o homem rico possui necessidades humanas ricas; ou seja, possui carências para se tornar completo na essência da vida. A riqueza interior do homem, Marx denomina “o rico ser humano”, sendo contrária à alienação.

O homem vive em sociedade em constante movimento, transformando a si e aos objetos, o que ocasiona novas carências por outros objetos e novas formas de afeto com os homens. O ser humano está sempre estabelecendo novas formas de relacionamento com os objetos e com os homens. Este processo é denominado adaptação. As necessidades humanas são geradas durante a história objetiva e material das relações dos homens entre si e com a natureza, pois o homem é um ser natural e social (MARX, 2004).

Todas as necessidades humanas surgem das relações dos homens com os objetos e com outros homens. As necessidades abstratas (do pensamento, sentimentos, afetos entre outras), também são estabelecidas nas relações.

Pelos ensinamentos de Marx e pela teoria histórico-cultural, a necessidade aparece de duas formas: pela existência do homem como um ser biológico e pela relação do homem com o mundo objetivo.

Segundo Vygotsky (1997) o aparecimento das necessidades ocasiona novas formas de comportamentos. A atividade viva cria carências no indivíduo, pois o homem se satisfaz ao alcançar o objetivo almejado.

A necessidade funciona como uma força motriz, uma energia que impulsiona o homem a realizar uma atividade de transformação do seu entorno e de si próprio, sendo um processo adaptativo para a vivência humana.

## **2 NOVAS NECESSIDADES**

Segundo Leontiev (1978), o homem para se adaptar na natureza deve criar meios para a sua própria existência. Para isto, cria mediadores, controla e regula processos por meio da atividade.

Em um primeiro momento, as forças da natureza prevalecem sobre a ação do homem. Posteriormente, as ações humanas transformam a natureza e exercem um poder sobre a mesma (MARX, 2004). Este poder é ocasionado pela atividade coletiva que introduz no homem capacidades intelectuais e operacionais sobre a natureza e sobre si próprio. Surgem três novas necessidades: necessidade de atividade em grupo, necessidade da comunicação e a necessidade do uso de novos instrumentos.

Lúria (1991, p.75) argumenta que junto com as necessidades biológicas do comportamento, “surgem os motivos superiores e necessidades, concomitantes com o comportamento que depende da percepção imediata do meio.”

As atividades coletivas desenvolvidas durante a história do homem para satisfazer as necessidades ocasionaram o surgimento de novos instrumentos, novas formas de relações sociais e de desenvolvimento intelectual. Fatores estes que transformaram o mundo e o homem na sua forma de agir e pensar.

O homem está em contínuo desenvolvimento, ampliando o conhecimento, a aprendizagem, o pensamento, transformando-os e se transformando para se humanizar. As necessidades humanas não são estáveis, imóveis, mas estão em constante mobilidade e transformação.

As carências básicas (comer, reproduzir-se, entre outras) não se modificam. Porém, as necessidades humanas se modificam e dependem da forma como o homem observa o mundo e a si mesmo. Depende do seu entorno, das relações sociais, históricas e culturais.

Quando o homem modifica a si ou o seu entorno, as necessidades também são modificadas, porque as atividades sofrem transformações. Logo, a atividade executada pelo homem está inter-relacionada com as suas necessidades. Novas atividades são geradas durante o processo histórico da sociedade. Essas atividades são provenientes

dos conhecimentos, dos recursos e das relações sociais existentes em um determinado momento histórico do homem na sociedade. Conseqüentemente, novas necessidades surgem, o que exige mais conhecimentos, aprendizado e novas transformações no mundo (VOEGELIN,1996).

Durante o processo histórico da humanidade, o homem conseguiu modificar o tempo dedicado ao trabalho para ter mais tempo para si; ou seja, conseguiu maior liberdade com a redução da jornada de trabalho e, conseqüentemente, conseguiu mais tempo ocioso (VOEGELIN,1996). Questiona-se, assim, o que o homem está buscando nesse tempo ocioso? Teria ele adquirido realmente uma maior liberdade?

Para Engels (1979, p. 95), “a liberdade não reside, pois, numa sonhada independência em relação às leis naturais, mas na consciência dessas leis e na correspondente possibilidade de projetá-las racionalmente para determinados fins”. Portanto, surge a necessidade da consciência, para que o homem possa se tornar verdadeiramente livre.

Com a modificação das necessidades, com as alterações na qualidade das relações entre os homens e a natureza e com a relação entre os homens, a afetividade e os novos sentidos são ampliados. Nas relações, os sentidos são gerados não apenas pelo processo biológico, mas pelas relações sociais e culturais que transformam os sentidos das relações. Como consequência, novas necessidades surgem, como um ciclo representado pela figura 1. Para existir a necessidade, primeiramente, deve existir um sentido (LEONTIEV, 1978). Com a inserção de novas necessidades, novas atividades são executadas.

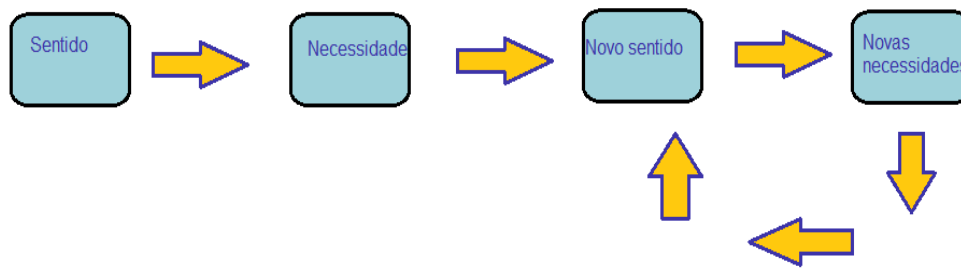


Figura 1- Sentido e Necessidade

O ser humano ao nascer, não atribui nenhum sentido aos objetos ou ao seu entorno, pois não possui nenhum conhecimento ou aprendizagem. A criança, quando chega ao mundo, não está apta para viver em sociedade. No entanto, a sociedade exige da criança conhecimento, aprendizagem e formas de socialização humanizadas. A criança deve se adaptar para viver em sociedade de acordo com a cultura em que vive.

A consciência de que vivemos em um mundo simbólico, com significados culturais, faz-se necessária para um convívio social humanizado e para a execução de atividade que exigem uma educação. A escola, como local em que o indivíduo deve ser educado, deve exercer a sua função de desenvolver na criança uma consciência a respeito do mundo em que vivemos, para que as necessidades exigidas pela sociedade façam sentido e a criança se desenvolva em seu pleno potencial, contribuindo para uma sociedade mais humanizada.

O sentido que a criança atribui a todos os objetos ao seu redor é representado na consciência pelas atividades desenvolvidas com o objeto, por meio das ideias, dos pensamentos, dos conhecimentos e das experiências anteriores com o objeto.

Nos dias atuais, para viver com qualidade em nossa sociedade, o homem deve satisfazer as suas necessidades e se adaptar à forma de vida que a humanidade impõe. Para isto, deve apreender os signos e símbolos para saber expressar seus pensamentos de forma concreta a fim de que todos possam compreendê-los.

Em um mundo simbólico, a leitura se torna fundamental para o convívio entre os indivíduos. A necessidade da leitura literária surge da representação que a criança possui do livro.

Segundo Mello (2012), a criança, ao conhecer um objeto, que pode ser um livro de literatura, atribui um sentido e um significado ao objeto. O sentido atribuído ao livro depende das experiências vividas e proporciona uma atitude em relação ao objeto. A atitude depende de como a criança representa o livro, como o livro a afeta e de quanto a afeta.

Se uma criança considera um livro de literatura algo "chato", esse significado atribuído pela criança pode estar relacionado com a forma como as pessoas no entorno dela se colocaram frente ao livro durante a infância. O livro pode ser representado por uma criança como algo "chato", enquanto outra criança pode representar de forma diferente. Isto porque a representação depende do meio, das experiências vividas e da forma como a criança vê o mundo ao seu redor. Cada criança possui a sua própria forma de observar o mundo.

Assim, para alterar um significado negativo atribuído pela criança a um livro de literatura, faz-se necessário educar sua atitude com relação ao livro, para que se altere, finalmente, a sua consciência; uma vez que o sentido possui uma conexão com a consciência do indivíduo. Portanto, o sentido que a criança atribui ao livro de literatura não se ensina, se educa (LEONTIEV, 1978). Ao alterar a representação que a criança possui sobre um livro, altera também a necessidade que a criança possui sobre a leitura de um livro de literatura.

Conhecer qual o sentido atribuído pela criança sobre o livro é essencial para que se possa realizar um planejamento para educá-la de forma eficiente e eficaz na cultura

escrita. Segundo Leontiev (1978), educar na criança sua atitude é essencial para modificar a consciência leitora dela.

Como a vida é um processo dinâmico e as experiências vividas pelo ser humano vão se modificando ao longo do tempo, o significado atribuído a um objeto também vai se alterando, sendo, portanto, também dinâmico (MELLO, 2012). No entanto, se o significado for positivo ainda na infância, a criança aproveita mais o seu tempo com atitudes corretas durante a vida.

Uma criança, ao nascer, não sente a necessidade de ler/escrever, pois não nasce com uma representação já pronta sobre um livro de literatura. Criar situações em que a criança possa atribuir um sentido positivo sobre um livro desenvolverá nela a noção da necessidade de leitura literária. Portanto, ler em sala de aula proporciona experiências com a leitura, motivando as crianças para uma atitude leitora. Jolibert (1994), no livro “Formando crianças leitoras”, apresenta um conjunto de discussões que levam à reflexão de que não se ensina uma criança a ler, mas é ela quem se ensina a ler. Portanto, a criança deve ler em silêncio em um ambiente que permita a concentração da atividade para proporcionar o surgimento da necessidade da leitura literária.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A leitura literária pode ser compreendida como uma atividade que contribui para a construção do conhecimento e impulsiona o desenvolvimento psicológico. Segundo Leontiev (1978, 2012) e Mukhina (1995), tal atividade constitui um fator concreto do comportamento humano e atua no desenvolvimento psicológico do indivíduo por estar interligado com o processo social, histórico e cultural.

O ser humano realiza uma atividade de acordo com as suas necessidades. A ação humana deve ter sempre um objetivo e um resultado previsto para que seja denominada



atividade; portanto, para satisfazer as necessidades tipicamente humanas, o homem realiza uma atividade de acordo com o motivo que o impulsiona a realizar a ação planejada e com sentido (LEONTIEV,1960).

Para Leontiev (1960), o homem consegue se organizar e constituir por meio do plano psicológico em um mundo concreto que comprova a sua existência por meio das atividades realizadas. A atividade realizada pelo homem está relacionada com as operações mentais processadas pelas relações objetivas entre a realidade social, cultural e histórica. Uma atividade realizada pelo homem é resultado de um desenvolvimento da consciência (psiquismo). Quando um indivíduo realiza uma nova atividade, uma nova função da consciência é implementada.

Criar a necessidade da leitura literária na criança é uma missão importante da escola. Esta deve estar atenta para a formação de seus alunos, pois deve formar cidadãos ativos em nossa sociedade.

## **REFERÊNCIAS**

- ARISTÓTELES. **Arte retórica e arte poética**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1995.
- BOURGEOIS, B. **A Enciclopédia das ciências filosóficas de Hegel**. In: HEGEL, G. W. F. **Enciclopédia das ciências filosóficas em compêndio (1830)**. São Paulo: Loyola, 1995. v. 1.
- ENGELS, F. **Anti-Dühring**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FEUERBACH, L. **A essência do cristianismo**. Trad. Adriana Veríssimo Serrão. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1994.
- HARTMANN, N. **La Nueva Ontologia**. Buenos Aires: Editorial Sudamerica, 1954; p.183-4.
- HEGEL, G. W. F. **Enciclopédia das Ciências Filosóficas. A Ciência da Lógica**, Volume I. Trad. de Paulo Meneses. São Paulo: Loyola, 1995.
- JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. São Paulo: Artmed, 1994.

KANT, I. **Crítica da razão pura**. Tradução de Valério Rohden e Udo Baldur Moosburger, São Paulo: Nova Cultural. Coleção Os Pensadores, 1999.

LEONTIEV, A. N. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil**. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 12ª edição, São Paulo: Ícone/Edusp, 2012.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do psiquismo**. Editora Livros Horizonte, 1978.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**, Tradução de Paulo Bezerra, vol. 1, 2ª ed, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1991.

MARX, K. **A burguesia e a contra-revolução**. 3.ed. Trad. J. Chasin, M. Dolores Prades e Márcia V. M. de Aguiar. São Paulo: Ensaio, 1987.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K; ENGELS, F. **Ideologia Alemã (Feuerbach)**. 11 ed. Tradução do alemão por José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec. 1999.

MELLO, S. A. Uma teoria para orientar o pensar e o agir docentes: o enfoque histórico-cultural na prática de educação infantil. In: CHAVES, M. Intervenções Pedagógicas e Educação Infantil. Maringá: EDUEM, 2012, p.19-36.

MUKHINA, V. **Psicologia da Idade Pré-Escolar: Um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos**. Tradução: Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

VOEGELIN, E. **Estudos de ideias Políticas** – de Erasmo a Nietzsche, editora Àtila, Lisboa, 1996.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto et alii. São Paulo, Livraria Martins Fontes, 1997.

## **CONSIDERAÇÕES SOBRE A AGRESSIVIDADE INFANTIL**

Izabella Alvarenga SILVA  
Lara Cucolicchio LUCATTO  
Luciana Aparecida Nogueira da CRUZ  
Raul Aragão MARTINS

**Resumo:** O comportamento agressivo de crianças pequenas preocupa muitos pais e profissionais que atuam na educação infantil. Ações como chutar, empurrar, bater e agressões verbais como gritar, xingar e discutir são observadas cada vez mais entre crianças. A multiplicidade de fatores envolvidos na conduta agressiva aponta para uma diversidade de teorias que abordam o tema. O objetivo deste artigo é apresentar considerações sobre as principais formas de manifestação do comportamento agressivo em crianças e possíveis intervenções que podem ser realizadas no contexto escolar. Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica para seleção de artigos científicos e outros textos que constituem a bibliografia consultada. A primeira infância é um período crítico quanto à presença de problemas de comportamento, as intervenções mostram-se eficazes quando planejados de acordo com as características da escola, dos profissionais envolvidos e das famílias.

**Palavras-Chave:** Comportamento agressivo, escola, intervenção.

### **CONSIDERATIONS ABOUT THE CHILDREN AGGRESSIVENESS: A LITERATURE SEARCH ABOUT THE MAIN MANIFESTATIONS AND POSSIBLE INTERFERENCES IN THE SCHOOL ENVIRONMENT.**

**Abstract:** The aggressive behavior in young children worries many parents and education working professionals. Actions such as kicking, pushing hitting and verbal aggressions such as yelling, swearing and arguing are more and more noticed among children. The variety of factors involved in the aggressive conduct points to a diversity of theories that address. This article's objective is to present considerations about the main aggressive behavior's ways of manifestations in children and possible interferences that may be performed in the school environment. In order to do that, a literature search was conducted in order to select scientific articles among other texts constituting the bibliography. The infancy is a critical period for the presence of behavioral problems, interferences show up effective when planned according to the school, the professionals involved and families' characteristics.

**Keywords:** Aggressive behavior, school, interference

### **Introdução**

Atualmente verifica-se nas escolas uma crescente preocupação quanto às manifestações de comportamentos agressivos e violentos apresentados pelos alunos em todos os níveis de ensino. Os professores, em especial, queixam-se do aumento de comportamentos agressivos e desafiadores dos alunos, da postura desobediente e confrontadora, da hiperatividade e da não realização das tarefas cotidianas (PICADO e ROSE, 2009).

Quando intensos e persistentes, os comportamentos agressivos configuram-se como importantes entraves para o desenvolvimento emocional, social e afetivo da criança e “configuram-se como fatores de risco para o desenvolvimento, estando associados à dificuldade de interação, rejeição pelos pares, dificuldades de



(BORSA e BANDEIRA, 2014, p. 9). Além disso, predizem atitudes desafiantes e opositoras, vandalismo e comportamento delincente.

Considerando que os comportamentos agressivos dos alunos são de difícil compreensão para os profissionais que trabalham na escola e que intervenções são necessárias na tentativa de resolver os conflitos e desentendimentos do dia a dia, o objetivo deste texto é oferecer aos profissionais que trabalham nas escolas oportunidade de entendimento e discussão, ainda que de forma breve, de aspectos relacionados à agressividade dos alunos percebida no ambiente escolar. Pensado para profissionais interessados pela infância e suas questões, o texto foi organizado da seguinte forma: primeiro apresentamos a definição de comportamento agressivo de acordo com as abordagens pesquisadas, em seguida selecionamos as principais formas com que se manifesta e por fim discutimos possíveis intervenções que podem ser desenvolvidas no contexto escolar.

## **Metodologia**

Por meio de pesquisa bibliográfica em um portal eletrônico de periódicos científicos brasileiros (Scielo), no *site* do Google Acadêmico e em livros impressos buscamos contribuições para o presente artigo. De acordo com Gil (2008), a pesquisa bibliográfica acontece a partir de um material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. A pesquisa bibliográfica realizada na página eletrônica Scielo aconteceu entre os meses de dezembro de 2014 a janeiro de 2015, e as palavras-chave usadas na busca foram agressividade, comportamento agressivo, infância, escola, intervenção. Os sete artigos selecionados dividem-se em três temas principais: “agressividade e habilidades sociais”, “resolução de conflitos” e “formação continuada

de professores”. Além dos artigos científicos, a bibliografia consultada é constituída de livros, capítulos de livros e outros textos acadêmicos.

### **Definição e principais formas de manifestação do comportamento agressivo**

Considerando as relações interpessoais, toda relação está sujeita a conflitos, em razão das idiossincrasias de cada pessoa. Portanto, o desentendimento entre as pessoas diz respeito a uma parcela da vida diária que, de tão extensa, pode ser considerada intrínseca a condição humana.

Os conflitos interpessoais, entendidos como situações de interação social em desequilíbrio, podem ser resolvidos de maneira violenta ou pacífica, segundo Deluty (1985). Na resolução pacífica, há dois tipos de comportamento: o submisso e o assertivo. O comportamento submisso caracteriza-se pela fuga ao enfrentamento da situação, na maioria das vezes por medo, ou algumas vezes por desejabilidade social. O indivíduo apresenta uma dificuldade em pensar em uma outra solução possível, para ele é como se existisse somente a fuga ou a luta como possibilidade de resolução. Como ele não quer agredir, na tentativa de restaurar o equilíbrio, acaba agindo com submissão.

No comportamento assertivo, há o enfrentamento da situação sem a necessidade de agressão. O indivíduo consegue expor suas ideias de forma não violenta, geralmente apresentando sua perspectiva e tentando coordená-la com a do outro. Tal comportamento é o que mais utiliza recursos cognitivos e afetivos, pois o sujeito avalia a situação e planeja as decisões que serão tomadas sem agir de maneira impulsiva ou submissa (VICENTIN, 2011; LEME, 2004). Na maneira violenta de resolver o conflito, encontra-se o comportamento agressivo, no qual o indivíduo utiliza a força física ou a coação psicológica para atingir seu objetivo na situação, caracterizando-se por ser a forma menos elaborada de resolver conflitos.

Para Queiroz (2009) existe uma recorrente polarização quando se fala em estudos sobre o comportamento humano agressivo, há pesquisadores que acreditam que a agressividade está sujeita a influências inatas ou instintivas, e outros acreditam que a agressividade é um comportamento aprendido. Ainda de acordo com este autor, os eventos agressivos não podem ser tomados como unitários, sua ocorrência e percepção estão sujeita a múltiplos fatores e uma abordagem interdisciplinar enriquece as análises, “a despeito da multiplicidade de fatores envolvidos na conduta agressiva (biológicos, psicológicos, ambientais, socioculturais), ela só ganha sentido se localizada em quadros socioculturais específicos” (QUEIROZ, 2009, p.132).

De acordo com Borsa e Bandeira (2014), diferentes teorias têm contribuído para a compreensão do comportamento agressivo, há as abordagens teóricas clássicas como a Etologia, a Psicanálise, o Behaviorismo e a Teoria da Aprendizagem Social de Bandura, tais teorias associam a agressividade às predisposições genéticas, às pulsões, à frustração e à modelagem, respectivamente.

As predisposições genéticas são fatores bioquímicos que atuam em áreas cerebrais, influenciando padrões de comportamento; as pulsões, conceitos característicos da Psicanálise, são energias promotoras da vida (pulsão de vida) ou direcionadas para a destrutividade ou agressividade (pulsão de morte); a frustração é o não alcance de objetivos e recompensas pelo indivíduo, que frustra-se diante daquilo que não foi alcançado, tal fato produz um excesso de energia que é exteriorizada sob forma de agressividade; e a modelagem, conceito de Albert Bandura, é a aprendizagem de um comportamento a partir da observação de modelos (SILVA, OLIVEIRA e KRISTENSEN, 2014). Há também as abordagens denominadas ‘modelos integrativos’ unindo visões biológicas, processos cognitivos e fenômenos psicossociais como a

Teoria Cognitiva Neo-Associacionista, o Modelo Geral da Agressão, o Processamento da Informação Social e o Modelo Neurobiológico.

Diante de todas essas abordagens e suas diferenças, um ponto em comum que as norteia é a necessidade de responder a seguinte indagação: *Por que algumas crianças apresentam comportamento agressivo?* Não há resposta pronta e única, cada abordagem teórica apresenta diferentes explicações para tal comportamento.

Há na literatura o consenso de que diversas variáveis influenciam no surgimento e na manutenção dos comportamentos agressivos na infância, tais como fatores biológicos, psicológicos, evolutivos, culturais, sociais e emocionais, além dessas variáveis há o contexto familiar, as práticas educativas parentais e as características pessoais como a personalidade. Nesse sentido, o comportamento agressivo é produto de um complexo processo de interação entre variáveis internas e contextuais, que interagem continuamente e simultaneamente, ao longo do desenvolvimento da criança.

Existe uma dificuldade de conceituar e mensurar o comportamento agressivo, em função da natureza deste, a maior parte dos estudos sobre o comportamento agressivo o entende como uma conduta que produz impactos negativos tanto para o agressor como para quem foi agredido.

A definição de comportamento agressivo adotada nesse trabalho é “um ato ou conduta que visa causar algum dano físico ou psicológico a alguém ou a um grupo de pessoas” (BORSA e BANDEIRA, 2014, p. 11), a intenção do ato é um aspecto importante, pois para o comportamento ser considerado agressivo é necessário que exista o interesse por parte do agressor de causar dano à vítima ou ao alvo de agressão.

Ainda de acordo com Borsa e Bandeira (2014), o comportamento agressivo pode ser classificado como proativo ou instrumental, ou como reativo ou impulsivo. O agressivo proativo é caracterizado pela agressão deliberada com um objetivo, são



aqueles comportamentos ‘frios’, ‘calculados’ e estão relacionados a um maior senso de autoeficácia (quanto mais a criança percebe quão eficazes são seus comportamentos agressivos, mais ela recorrerá a eles para atingir um objetivo). As crianças que apresentam comportamento agressivo proativo tendem a priorizar os objetivos pessoais aos objetivos sociais e a serem reconhecidas pelo grupo como populares e assertivas, assumindo papel de liderança. O comportamento agressivo reativo é caracterizado pelas respostas impulsivas defensivas diante de uma provocação, é associado a reações fisiológicas e sentimentos de raiva e frustração, experiências sociais negativas e maior rejeição e vitimização entre pares.

O comportamento agressivo pode se manifestar de diferentes formas e pode ser direcionado aos familiares, professores, pares, animais ou objetos, “quando direcionados aos pares os comportamentos agressivos manifestam-se por meio de ações físicas como chutar, empurrar, bater e agressões verbais como ofender, gritar, discutir” (BORSA e BANDEIRA, 2014, p. 14), o período em que as manifestações da agressividade aparecem com maior frequência e intensidade é a educação infantil, nesta etapa da escolarização os educadores enfrentam mais problemas para lidar com tal comportamento, pois dificilmente as advertências e tentativas de reprimir tais manifestações têm sucesso.

Afinal, o que poderia desencadear os comportamentos agressivos nos pequeninos? De acordo com Leme (2004), as variáveis desencadeadoras da conduta agressiva podem ser situacionais como frustração, ataque, conflito, violação de normas, e elementos ambientais estressantes, tais como calor ou ruído, dessa forma, o comportamento agressivo pode ser desencadeado após um processo de avaliação complexo no qual interagem variáveis pessoais e situacionais que aumentam ou diminuem o nível de ativação necessário para impulsionar a conduta agressiva. Outra questão que merece

atenção é a estabilidade desta conduta, se é interrompida, ou se evolui para formas mais graves de comportamento.

De acordo com Vicentin (2011) e Leme (2004), as crianças agressivas estão mais expostas ao isolamento social, esse tipo de comportamento desperta rejeição por parte de outras crianças, gerando um círculo vicioso uma vez que a experiência do isolamento provoca sentimentos negativos como a raiva, que aumentam a probabilidade de ocorrência do comportamento agressivo. Além disso,

a cultura em que se processa a socialização da criança desempenha um papel fundamental no aprendizado da resolução de problemas interpessoais, no sentido em que diferentes sistemas de valores expressam diferentes ideias de vida, que constituem um universo simbólico que dá significado às interações sociais de um dado grupo (LEME, 2004, p. 372).

Alguns estudos indicam como causa do comportamento agressivo a família, pois ela pode ser negligente quanto a construção de atitudes e valores contrários à violência ou desrespeito, como indicam Almeida, Silva e Teodoro (2014). A ausência de explicitação de valores como honestidade, respeito à propriedade alheia e o estilo de punição, como castigos severos contribuem significativamente na internalização de modelos agressivos e violentos. Desse modo, a forma como a família resolve os conflitos interfere significativamente na maneira como as crianças lidam com os seus conflitos. No âmbito escolar, os educadores deveriam ficar mais atentos aos estilos de resolução de conflitos das crianças, já que este é um indicador sobre a necessidade de se trabalhar com os alunos os aspectos desejáveis e indesejáveis na nossa conduta.

Para Leme (2004) a agressividade responde bem a programas de intervenção, todavia, os resultados dos programas iniciados em idade pré-escolar são mais eficazes do que em idade escolar. Infelizmente, esses programas são realizados quando a criança tem um histórico de condutas agressivas e violentas, geralmente em idade escolar, pois muitas crianças, nessa etapa ainda não aprenderam a se autorregular.

### **Possíveis intervenções realizadas na escola**

A escola é um importante ambiente, fora do núcleo familiar, no qual a criança estabelece contato com seu grupo de pares, que é capaz de proporcionar o desenvolvimento de diferentes competências por meio de relações e cooperações interpessoais, negociações, trocas de experiências, entre outros (FANTE, 2005). Além da aprendizagem acadêmica, é na escola que a criança constrói grande parte de seu repertório social e também aprende e internaliza normas morais e éticas. Desde a educação infantil é necessário levar as crianças a perceberem os seus sentimentos e direitos, e também os dos outros, desenvolvendo, assim, atitudes favoráveis à solução pacífica diante das divergências de ideias e desejos, conciliando os interesses de todos os envolvidos.

De acordo com Dias, Schwartz e Lisboa (2014) a agressividade na escola pode ter como finalidade a dominação (relações de poder dentro de um grupo) ou a expressão da dificuldade de relacionamentos e controle de emoções, a primeira finalidade está relacionada à popularidade dentro de um grupo, o que pode representar para a criança, ou jovem, sucesso na adaptação a esse contexto, nesse sentido, o comportamento agressivo pode ser uma estratégia usada, entre outras razões, para a manutenção de um lugar no grupo e também de destaque dele. Já a dificuldade em demonstrar ou identificar emoções e se relacionar com os demais pode dar origem a fama negativa no grupo de colegas ou rejeição. Assim, comportamento agressivo na escola pode ser um indicativo de ‘êxitos’ sociais (popularidade, aceitação do grupo) ou perdas (exclusão, violência), no entanto, é importante salientar que “quando a agressão entre pares torna-se sistemática e intencional, por meio de ações agressivas diretas ou indiretas, pode-se

configurar um subtipo de comportamento agressivo denominado *bullying*” (DIAS, SCHWARTZ e LISBOA, 2014, p. 225).

Em concordância com essas ideias, Olweus (1995) esclarece que esse fenômeno configura-se também pela relação desigual de poder (desequilíbrio de força física ou emocional), os alvos (ou vítimas) parecem concordar com a imagem que seus agressores fazem dele, um outro importante indicativo é a presença de espectadores no momento dessa violência, o autor do *bullying* deseja que seus atos sejam assistidos, como se o público venerasse suas proezas.

A agressividade direcionada a crianças ou adolescentes da mesma idade é diferente daquela dirigida aos professores, aos pais e aos familiares, esta diferença baseia-se principalmente na percepção da autoridade que o outro tem e na hierarquia entre as partes. Quando direcionada aos colegas, a agressividade manifesta-se, em geral, com ataques, agressões verbais, ameaças e humilhações, quando a agressão é dirigida a familiares e professores as formas de agressão são, em geral, não confrontativas, com oposição a ordens recebidas, recusa em realizar atividades cotidianas, perturbação do ambiente escolar ou familiar (LISBOA e KOLLER, 2001). Considerando a ocorrência de comportamentos agressivos dentro do ambiente escolar, Picado e Rose (2009) nos alertam que

Alunos de todas as idades ocasionalmente recorrem a comportamentos agressivos para resolver conflitos interpessoais e enfrentar situações estressantes. No entanto, existem alunos que desde a pré-escola apresentam, de forma consistente e intensa, condutas agressivas, manifestações de raiva, irritabilidade, comportamentos desafiadores, de birra, insultos, ameaças, condutas violentas e recusa à obediência. Em geral, as crianças agressivas não só representam uma ameaça para os seus colegas e professores, mas também se colocam em situação de perigo (PICADO e ROSE, 2009, p. 134)

De acordo com Vinha e Assis (2009), é necessário demonstrar que a criança que está agressiva pode sobressair-se por fazer coisas positivas, por pior que seja seu

comportamento, ela realiza alguns atos bem feitos ao longo do dia na escola. É indispensável valorizar suas ações morais, quando é generosa, solidária e prestativa com seus pares.

Estudos sobre agressividade em crianças da educação infantil podem ser encontrados em Picado e Rose (2009), que indicam um índice de 45% de comportamentos agressivos entre os alunos, Luizzi e Rose (2003) investigaram as condutas agressivas em dezenove escolas municipais na cidade de São Carlos/SP, os resultados indicaram que cada escola apontou uma média de dois alunos com altas taxas de comportamentos agressivos, principalmente a agressão física, além disso, 80% das crianças consideradas muito agressivas são do sexo masculino, segundo o estudo.

Em qualquer sala de aula ou escola os conflitos são vividos diariamente e, por vezes, a agressividade surge como estratégia de crianças para solução dos problemas cotidianos. As intervenções são necessárias uma vez que não é saudável, tão pouco pedagógico, deixar que comportamentos agressivos, físicos ou verbais configurem a única alternativa para resolver conflitos na escola, no entanto, tais intervenções devem ser estudadas e planejadas pela equipe de profissionais que ali trabalham.

De acordo com Dias, Schwartz e Lisboa (2014) é essencial capacitar os profissionais envolvidos no dia a dia da escola por meio de um projeto de intervenção planejado de acordo com as características do ambiente, tal capacitação dará oportunidade para que tais profissionais adotem condutas disciplinares positivas, com normas claras e consistentes, ofereçam suporte afetivo em momentos de estresse, estimulando o respeito mútuo, o equilíbrio e laços afetivos, proporcionem ações que estimulem o desenvolvimento de habilidades sociais, afetividade, cooperação e autoestima dos alunos e favoreçam o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos.

Melo (2010) afirma que, para se realizar qualquer projeto de intervenção em escolas, o primeiro passo é realizar um adequado diagnóstico escolar para identificar quais são as formas do comportamento agressivo, os momentos em que ocorre, lugares e frequência, a partir disso o projeto é fundamentado e inicia-se a implantação com os funcionários da instituição e familiares dos alunos. Ainda de acordo com este autor, é possível implantar quatro estratégias para o enfrentamento dessas questões: estratégias gerais voltadas para todos os envolvidos no projeto com o objetivo de conscientização (palestras, espaços para discussão), estratégias em sala de aula com o trabalho de temas específicos como valorização das diferenças, respeito ao próximo, estratégias individuais com acompanhamento mais próximo a vítimas e agressores e estratégias familiares com um trabalho para os pais para que participem mais da vida escolar dos filhos e possam identificar e prevenir comportamentos agressivos fora do ambiente escolar.

Em consonância com essas ideias, Puig (2004) defende que a intervenção educativa deve ser múltipla, ou seja, deve realizar-se em diversos níveis educativos: dos sujeitos, de pequenos grupos, do grupo-classe e da instituição escolar em conjunto. Dessa forma, este autor considera que a escola trabalha a educação moral seguindo vias diferentes e, algumas vezes, inter-relacionadas: a via pessoal, a via institucional e a via curricular.

A via pessoal refere-se ao conjunto de influências educativas que derivam diretamente da maneira de ser e de fazer dos educadores, que acabam por interferir nas relações entre os alunos. A institucional é o conjunto de atividades educativas que derivam da organização da escola e do grupo-classe, e que deve ter como pressuposto a participação democrática. A terceira, a via curricular, trata do planejamento e da execução de atividades pensadas especificamente para trabalhar a formação moral dos

estudantes, ou seja, situações que propõem discussões de temas pessoais ou sociais que implicam alguma dificuldade ou conflito de valores.

Outra possível intervenção a ser realizada dentro da escola é o trabalho com questões morais, como respeito mútuo, cooperação, autonomia e valores, trabalhar o respeito ao próximo, ao seu corpo, ao seu espaço e aos seus direitos são é fundamental. No entanto, o desenvolvimento moral, pela sua complexidade, é um dos aspectos menos abordados nas práticas escolares, uma vez que em grande parte das escolas os professores acreditam que construção da moralidade seja algo caracterizado apenas pela organização de um conjunto de normas e regras relacionadas à disciplina e ao controle do comportamento das crianças. Para Barrios, Marinho-Araujo e Branco (2011, p. 92) um dos fatores que explicam a deficiente atuação da escola em relação ao desenvolvimento da moralidade dos alunos diz respeito às “possíveis lacunas acerca desse tema na formação inicial e continuada dos professores”.

Para Devries e Zan (1998), as interações professor-aluno têm uma importância fundamental para o desenvolvimento moral, em função do papel do professor como mediador do desenvolvimento da criança, estas autoras acreditam que as relações interpessoais e o ambiente sociomoral que a criança está inserida ensinam que o mundo das pessoas pode ser coercitivo ou cooperativo, individualista ou solidário. Além disso, as intervenções que o adulto faz no ambiente e a forma com que aborda as questões morais são posicionamentos que caracterizam relações autoritárias ou cooperativas, além de serem elementos significativos para o desenvolvimento e educação moral.

Menin (2007) apresenta alguns pontos importantes que a escola deve considerar ao trabalhar com moralidade: a moral deve ser considerada um tema transversal, portanto deve ser abordada por diferentes disciplinas e em diferentes espaços; a escola deve posicionar-se em relação a certos valores fundamentais, como a justiça, o respeito,

o diálogo, necessários à formação autônoma dos alunos; é necessário que os valores, regras e princípios que orientam a tomada de atitudes sejam conhecidos por todos e a capacidade para o diálogo é uma habilidade fundamental e deve ser exercitada por alunos, professores e demais funcionários da escola.

A formação do professor é um fator importante para a superação de conceitos e práticas equivocadas sobre o trabalho com questões morais no dia a dia da escola, Vinha (2000) e Borges (2009) capacitaram professores e obtiveram bons resultados, com mudanças significativas nas concepções e práticas dos professores em um contexto de formação continuada. O ideal é oferecer estudo periódico e sistemático, no qual o professor possa analisar, discutir, comparar, relacionar, trocar e refletir, num processo contínuo. Ainda de acordo com estas autoras, palestras eventuais e pontuais ou estudos esporádicos não provocam transformações significativas na prática do professor, e cursos com um grande número de participantes dificulta a troca de experiências, o diálogo e o atendimento às questões individuais.

Diante das informações que foram apresentadas aqui, conclui-se que o preparo dos profissionais da educação é fundamental para o entendimento de questões do cotidiano escolar, como a agressividade das crianças. Tanto intervenções mais específicas, como orientação e atenção a crianças que estão agressivas, quanto aquelas direcionadas para o favorecimento de um ambiente cooperativo e de respeito mútuo necessitam ser planejadas e estudadas pelos profissionais envolvidos e constantemente avaliadas, com o objetivo de verificar se os objetivos estão sendo atingidos ou não. O preparo deficiente da equipe escolar somado à postura de não enfrentamento de questões essenciais impede que a escola cumpra seu papel.

### **Considerações Finais**



A agressividade infantil não possui causa única e merece atenção dos familiares, equipe escolar e demais profissionais envolvidos com o desenvolvimento humano. As variáveis que influenciam no surgimento e expressão dos comportamentos agressivos são múltiplas e tem origem em fatores biológicos, psicológicos, evolutivos, culturais, sociais e emocionais, além do contexto familiar, práticas educativas parentais e características pessoais. Nesse sentido, o comportamento agressivo é produto de um complexo processo e análises simplistas não favorecem o entendimento do tema.

O comportamento agressivo emerge especialmente em contextos sociais, nos quais há interação, e a escola é considerada a principal oportunidade de socialização das crianças depois do contexto familiar, assim, inúmeras situações de agressividade e violência são vivenciadas diariamente por alunos e professores. O despreparo da equipe escolar, como citado no texto, é um fato que merece atenção tanto da gestão escolar quanto dos profissionais responsáveis pela gestão da educação no âmbito municipal e estadual.

Programas de intervenção cujo objetivo é promover estratégias mais cooperativas e amistosas na resolução de conflitos e diminuir comportamentos agressivos são eficazes quando estudados e planejados de acordo com a realidade escolar, levando em consideração as características da escola, dos profissionais envolvidos e das famílias. A escola sozinha pouco consegue fazer, sendo necessária e bem-vinda a colaboração das famílias, no acompanhamento da vida escolar das crianças e jovens e dos órgãos públicos de gestão de recursos como as secretarias de educação e da Universidade, com a promoção de espaços para estudo e discussões de ações que melhorem a qualidade da escola como um todo.

## Referências bibliográficas

ALMEIDA, Vanessa de; SILVA, Angélica M. F. M; TEODORO, Maycoln, L. M. Comportamentos agressivos no contexto familiar. In: BORSA, Juliane Callegaro; BANDEIRA, Denise Ruschel. (org) **Comportamento agressivo na infância: da teoria à prática**. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014, p. 211-222.

BARRIOS, Alia; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria; BRANCO, Angela Uchôa. Formação continuada do professor: desenvolvendo competências para a promoção do desenvolvimento moral. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 15, n. 1, p. 91-99, 2011.

BORGES, Roberta Rocha. **Curso de extensão universitária PROEPRE: contribuição para formação de professores da creche**. Campinas, SP: Faculdade de Educação, 2009. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2009.

BORSA, Juliane Callegaro; BANDEIRA, Denise Ruschel. Uma breve introdução ao tema dos comportamentos agressivos. In: BORSA, Juliane Callegaro; BANDEIRA, Denise Ruschel. (org) **Comportamento agressivo na infância: da teoria à prática**. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014, p. 9-21.

DELUTY, Roberth. Consistency of assertive, aggressive, and submissive behavior for children. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 49, n. 4, p. 1054-1065, 1985.

DEVRIES, Rheta; ZAN, Betty. **A ética na educação infantil: o ambiente sociomoral na escola**. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DIAS, Tatiane de Oliveira; SCHWARTZ, Cristian Bacchi; LISBOA, Carolina Saraiva de Macedo. Comportamentos agressivos no contexto escolar. In: BORSA, Juliane Callegaro; BANDEIRA, Denise Ruschel. (org) **Comportamento agressivo na infância: da teoria à prática**. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014, p. 223-237.

FANTE, Cleo. **Fenomeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. 1. ed. Campinas: Versus, 2005.

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

LEME, Maria Isabel da Silva. Resolução de conflitos interpessoais: interação entre cognição e afetividade na cultura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 17, n. 3, p. 367-380, 2004.

LISBOA, Carolina Saraiva de Macedo; KOLLER, Silvia. Helena. Construção e validação de conteúdo de uma escala de percepção, por professores, dos comportamentos agressivos de crianças na escola. **Psicologia em Estudo**, v. 6, n. 1, p. 59-69, 2001.

LUIZZI, Luciana; ROSE, Tania Maria Santana. Comportamento agressivo em pré-escolares: incidência e fatores de risco. In: *XXXIII Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia*, 2003, Belo Horizonte. **Anais..** 2003.

MELO, Josevaldo Araújo de. **Bullying na escola. Como identificá-lo, como preveni-lo, como combatê-lo.** 1. ed. Recife: Edupe, 2010.

MEMIN, Maria Suzana de Stefano. Escola e educação moral. In: MONTOYA, A. O. D. (org) **Contribuições da Psicologia para a educação.** Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 45-62.

OLWEUS, Dan. Peer abuse or bullying in school: basic facts and a school-based intervention program. **Journal Prospects**, vol. 25, n. 1, p. 113-139.

PICADO, Juliana da Rocha; ROSE, Tania Maria Santana. Acompanhamento de pré-escolares agressivos: adaptação na escola e relação professor-aluno. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 29, n. 1, p. 132-145, 2009.

PUIG, Josep Maria. **Práticas morais.** São Paulo: Moderna, 2004.

QUEIROZ, Renato da Silva. Agressividade humana: contribuições da Psicologia Evolucionista e da Antropologia. OTTA, E; YAMAMOTO, M. E. **Psicologia Evolucionista.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2009, p. 127-132.

SILVA, Gustavo Ramos; OLIVEIRA, Rodrigo Grassi; KRISTENSEN, Christian Haag. A etiologia do comportamento agressivo na infância: modelos teóricos e fatores preditivos. In: BORSA, J. C; BANDEIRA, D. R. (org) **Comportamento agressivo na infância: da teoria à prática.** 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014, p. 25-42.

VICENTIN, Vanessa Fagionato. Estilos de resolução de conflitos interpessoais: o que a escola pode fazer? TOGNETTA, L. R. P; VINHA, T. P. **Conflitos na instituição educativa: perigo ou oportunidade?** Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 229-261.

VINHA, Telma Pileggi. **O Educador e a Moralidade infantil: uma visão construtivista.** Campinas: Mercado de Letras, Fapesp, 2000.

VINHA, Telma Pileggi; ASSIS, Orly Zucatto Mantovani de. Considerações sobre as dificuldades do professor na construção de um ambiente cooperativo em sala de aula. In: TOGNETTA, Luciene Paulino (org) **Virtudes e Educação: o desafio da modernidade.** Campinas: Mercado de Letras, 2009.

## A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO LEITORA

Eliana Aparecida CARLETO e Selva GUIMARÃES

**Resumo:** Neste artigo, analisamos como a formação continuada pode contribuir para a formação de professores leitores. Partimos da premissa de que o gosto pela leitura literária é estimulado pelo entusiasmo do adulto/educador que incentiva o estudante a aproximar-se dos livros. Neste sentido, para formar leitores, é fundamental que o professor se interesse por livros de tipos variados e que compartilhe suas descobertas e aprendizagens com as crianças e jovens em formação. A nosso ver as atividades de formação continuada de professores constituem espaços e tempos que potencializam reflexões acerca da relação entre teoria e prática. Tais reflexões possibilitam a construção de saberes e práticas imprescindíveis à formação do professor/leitor.

**Palavras-chave:** formação leitora, formação continuada, práticas de leitura.

**Abstract:** In this paper, we analyze how the continuing education can contribute to the educational background of teachers as readers. We assume that the interest in reading literature is stimulated by the adult /educator's enthusiasm, which encourages the student to get closer to books. Along these lines, in order to train readers, it is fundamental that teachers take interest in different kinds of books and then share their discoveries and learning experiences with children and young adults in academic formation. In our point of view, teachers' continuing formation activities provide spaces and times capable of enhancing reflections concerning the relation between theory and practice, towards the construction of essential knowledge and practice indispensable for the teacher / reader's formation.

**Keywords:** reading formation, continuing education, reading practice.

### Introdução

O tema formação docente, há algumas décadas, muito tem despertado interesse de pesquisadores, professores, gestores em educação, participantes dos fóruns e discussões, associações científicas e profissionais nas instituições de ensino. Pela sua essencialidade para a escola, ou pelo seu hibridismo teórico, ou pelas duas razões, as reflexões referentes à formação do professor tornaram-se uma prioridade em qualquer proposta de reforma educativa. Neste espaço, investigamos, de modo particular, a formação continuada como espaço de formação leitora. As reflexões produzidas na investigação-ação tiveram como objeto a leitura literária em salas de aula dos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas.

Optamos por uma pesquisa-ação colaborativa com a intenção de compreender o processo de formação continuada do professor leitor, por meio de obras de literatura infantil, dialogando com os sujeitos, os saberes, as práticas e possíveis mudanças no

contexto da sala de aula. O trabalho teve como objetivo geral analisar as contribuições de obras de literatura infantil de Ruth Rocha para a formação do professor e do aluno leitor, focalizando saberes construídos por docentes dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas e práticas educativas desenvolvidas por esses sujeitos. O cenário da investigação foram duas escolas da rede pública municipal de ensino do município de Uberlândia (CARLETO, 2014).

Em nossa pesquisa, evidenciamos que os professores, salvo algumas exceções, têm poucos suportes para lidar com a leitura de literatura infantil. Se o professor não é um leitor, não consegue transmitir esse prazer pela leitura e conquistar os alunos. Por isso, a nossa defesa é a de que a formação do professor deveria ser enriquecida com o ensino de literatura infantil. Ademais, a literatura deve estar presente na escola sem compromissos com avaliações, com notas. Cabe a nós, professores, atuarmos como mediadores de uma literatura capaz de entreter e formar leitores, sem didatismos, nem moralismos, nem estereótipos, maniqueísmos ou preconceitos. Faz-se necessário que utilizemos de uma literatura que suscite dúvidas, debates, que traga inquietações. Nesse sentido, seria importante dialogar sobre esta questão nas atividades de formação continuada de professores.

Considerando nossa experiência como investigadoras, formadoras de professores e as diferentes dimensões da formação docente, discordamos da afirmação constante de que os cursos de formação continuada são “meros cursos de treinamento”. Acreditamos em ações formativas centradas na troca de experiências, planejadas de modo a contemplar momentos de reflexão teórico-prática. Isso só é possível com estudos, leituras, discussões, amplos debates, atualização, participação, aprofundamento e experiências variadas. É um caminho lento, mas que necessita ser trilhado. Ressaltamos que quando o tema é leitura, uma complexidade se impõe: a participação dos

profissionais também como leitores. O universo em que operam muitos docentes de nosso país é muito próximo do de seus alunos, ambos distantes de espaços em que a cultura escrita circula, de bibliotecas, de acesso a livros; a despeito das políticas públicas que incentivam a leitura, como o Programa Nacional de Biblioteca na Escola (PNBE).

Considerando o exposto, organizamos o texto dividindo-o em três partes. Na primeira parte, tecemos algumas considerações acerca da formação continuada; na segunda parte, apresentamos uma análise teórica sobre a literatura infantil, a formação continuada de professores e a sua formação leitora. Em seguida, registramos as considerações finais e a referência bibliográfica.

### **A formação continuada de professores: algumas reflexões**

A formação continuada docente é concebida de um modo geral ~~por muitos,~~ como aquela que ocorre após a formação inicial, a partir do ingresso do sujeito no exercício do magistério. Ou seja, tudo aquilo que ocorreu antes do ingresso no trabalho docente entra na categoria da formação inicial e o que ocorre depois, na categoria de formação continuada. Assim, a chamada *inicial* visa oferecer ao professor as condições, um repertório de saberes necessários para sua entrada na profissão. Está relacionada à titulação, à habilitação ou certificação. Nessa perspectiva, é como se tivéssemos dois tempos distintos no processo de formação: um tempo anterior e outro posterior.

Em sentido amplo, a formação continuada é entendida como processo contínuo, ou permanente que se estende por toda vida profissional, e visa incentivar, pela reflexão, ação e interação entre os pares, o aprimoramento da sua prática e a apropriação de saberes rumo à autonomia profissional. Esse processo não envolve apenas o professor,

mas também inclui os demais profissionais da educação, como os gestores, os coordenadores pedagógicos, dentre outros.

Consideramos que a formação continuada ou permanente é um processo fundamental na construção da identidade profissional do professor. Conforme Guimarães (2011), a formação docente:

Não se inicia e nem termina nos Cursos de Licenciatura. A formação do professor é permanente. Desenvolve-se em diferentes tempos e espaços, ao longo da vida dos sujeitos educadores. Ninguém nasce professor, nem há um ponto determinado na vida em que o sujeito torna-se professor. O Curso superior habilita, certifica, mas não é o ponto final da formação. (GUIMARÃES, 2001, p. 275).

Noutras palavras, a formação continuada constitui-se em um processo por meio do qual o professor vai construindo saberes e reflexões que lhe permitem reproduzir a própria existência nessa e a partir dessa profissão. Assim, não deve ser desvinculada da formação inicial, pois constituem um mesmo processo, contínuo e interligado.

Para Imbernón (2004) a formação docente continuada é um processo de desenvolvimento profissional, iniciado na experiência escolar e prolongado ao longo da vida, que abrange questões relativas às condições de trabalho, à carreira docente, ao salário, às estruturas organizacionais, aos níveis de participação e de decisão nessa esfera profissional. Nesse sentido, compartilhamos a concepção de profissionalização docente constituída em três eixos: formação inicial e continuada, condições de trabalho e carreira docente<sup>4</sup>.

Em 2010, Imbernón reconheceu que houve avanços na formação continuada de professores e que, neste início do século XXI, devemos olhar para trás e ver o que funcionou e o que foi possível aprender nas práticas da formação continuada, pois:

Este pode ser um bom momento para traçar novos planos e processos de formação adequados às diversas realidades das etapas educativas; para gerar novas alternativas de futuro, não cabendo aqui a reforma

---

<sup>4</sup>Sobre a profissionalização do professor, ver as seguintes obras: Cunha (1999) e Veiga (1998; 1999).

educacional pontual, mas, sim, uma reforma permanente da educação, ao menos para imaginar um futuro possível e uma desejável e nova formação continuada de professores. (IMBERNÓN, 2010, p. 36).

Em linha similar, Sacristán (1998) afirmou que a formação de educadores tem se constituído em uma das pedras angulares imprescindíveis a qualquer intento de renovação do sistema educativo. No Brasil, a formação continuada do educador, está registrada no marco jurídico da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em vários artigos:

Art.61. A formação de profissionais da Educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

.....

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da Educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.

.....

Art. 80. O poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de Educação continuada. (BRASIL, 1996, p. 31-37).

As Diretrizes de Formação de Professores do ano de 2005 reiteram as diretrizes da LDB. O estado brasileiro reconheceu por meio das políticas públicas as necessidades de adequação das ações de formação continuada aos contextos de atuação profissional. Assim, o Ministério da Educação institucionalizou a formação continuada de professores no país com a criação da Rede Nacional de Formação Continuada<sup>5</sup> (BRASIL, 2005), em cuja composição figuram o próprio Ministério, os Sistemas de

---

<sup>5</sup>A Rede Nacional de Formação Continuada é composta pelo MEC, Sistemas de Ensino e os Centros de Pesquisa e desenvolvimento da Educação. Estes são parceiros no desenvolvimento e oferta de programas de formação continuada, bem como na implementação de novas tecnologias de ensino e gestão em unidades escolares e sistemas estaduais e municipais. Outros dados sobre Rede Nacional de Formação Continuada estão disponibilizados em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livrodarede.pdf>>. Acesso em 17 jan. 2013.



Ensino e Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. São objetivos da Rede Nacional de Formação Continuada:

- a) Institucionalizar o atendimento da demanda de formação continuada.
- b) Desenvolver uma concepção de sistema de formação em que autonomia se construa pela colaboração e a flexibilidade encontre seus contornos na articulação e na interação.
- c) Contribuir com a qualificação da ação docente no sentido de garantir uma aprendizagem efetiva e uma escola de qualidade para todos.
- d) Contribuir com o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional dos docentes.
- e) Desencadear uma dinâmica de interação entre os saberes pedagógicos produzidos pelos Centros, no desenvolvimento da formação docente, e pelos professores dos sistemas de ensino, em sua prática docente.
- f) Subsidiar a reflexão permanente na e sobre a prática docente, com o exercício da crítica do sentido e da gênese da sociedade, da cultura, da educação e do conhecimento, e o aprofundamento da articulação entre os componentes curriculares e a realidade sócio-histórica.
- g) Institucionalizar e fortalecer o trabalho coletivo como meio de reflexão teórica e construção da prática pedagógica. (BRASIL, 2005, p. 22-23).

A regularização da formação continuada está definida nos seguintes termos:

- a) A formação continuada é exigência da atividade profissional no mundo atual.
- b) A formação continuada deve ter como referência a prática docente e o conhecimento teórico.
- c) A formação continuada vai além da oferta de cursos de atualização e treinamento.
- d) A formação para ser continuada deve integrar-se no dia-a-dia da escola.
- e) A formação continuada é componente essencial da profissionalização docente. (BRASIL, 2005, p. 25-29).

Tais princípios orientam as ações de formação docente em nível médio e superior dos profissionais do ensino, nas áreas de alfabetização e linguagem; educação matemática e científica; ensino de ciências humanas e sociais; artes e educação física; e para os gestores: gestão e avaliação da educação para os atuantes nos sistemas públicos de educação, certificando-os em serviço.

A publicação dessas diretrizes, sem dúvida, legitima ações de formação em serviço como ação de formação continuada e, portanto, delega aos órgãos normativos (Secretarias) a corresponsabilidade para com essa faceta da formação de professores.

As obrigações e responsabilidades estão determinadas, de forma clara, nesses artigos e incisos, determinando, assim, os direitos dos professores, ampliando as possibilidades de realização de um trabalho de reflexão teórica e crítica sobre as práticas; espaços e tempos de re/construção permanente da identidade pessoal e profissional. No entanto, ainda que reconheçamos um salto qualitativo na configuração institucional da formação continuada, em nossa investigação presenciamos a descontinuidade de ações e práticas formativas que ocultam intencionalidades, limitam mudanças e alteram caminhos traçados.

A formação continuada dos professores, considerada essencial para a melhoria da qualidade da educação básica, depende, a nosso ver, dentre outros fatores, de políticas que garantam a (re)organização da estrutura administrativa, da gestão, da valorização dos profissionais, a disponibilidade de recursos financeiros e materiais, e o planejamento participativo. Tais políticas têm como desafios construir espaços e tempos de formação, valorizar o trabalho docente numa perspectiva reflexiva, considerando a articulação entre teoria e prática. Isso implica buscar respostas às necessidades, desejos implícitos e explícitos nas novas relações entre os sujeitos mediadores dos anseios da sociedade e o cotidiano da educação. Essas novas relações demandam profissionais em permanente processo de aprendizagem, capazes de lidar com a complexidade, a diversidade cultural e social e as inovações tecnológicas, por exemplo, no atual contexto histórico.

Nesse sentido, evidenciamos a necessidade de diversificação dos modelos e das práticas de formação continuada. Isso requer uma epistemologia flexível, aberta a novas

possibilidades e a criação de alternativas que possibilitem a realização de um trabalho de formação do professor leitor. Como afirma Imbernón (2004, p. 49), “abandona-se o conceito obsoleto de que a formação é a atualização científica, didática e psicopedagógica do professor para adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria”.

Concordando com o autor, reiteramos que a formação continuada deve ser processual, possibilitar ao professor a oportunidade de (re)viver ações, como: descobrir; organizar; fundamentar; revisar e construir a teoria. Acrescentamos a oportunidade de o docente examinar suas teorias implícitas, suas capacidades, habilidades, atitudes, crenças, concepções, não como ações isoladas, mas num fazer-se contínuo e dinâmico; em que se reconheçam as limitações e fragilidades como parte integrante e constitutiva do desenvolvimento profissional e pessoal de professor leitor.

### **A literatura infantil, a formação continuada de professores e sua formação leitora**

A formação continuada constitui-se em uma oportunidade, um tempo e um espaço de diálogo, interação de trabalho colaborativo, em clima de autenticidade e de parceria, debate teórico metodológico de propostas que levem em apreço o contexto no qual os docentes estão inseridos. E isso sugere,

Mediante a ruptura de tradições, inércia e ideologias impostas, formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente deve compartilhar o conhecimento com o contexto. Isso implica uma mudança nos posicionamentos e nas relações com os profissionais, já que isolados eles se tornam mais vulneráveis ao entorno político, econômico e social. (IMBERNÓN, 2004, p. 15).

Para que se possa (re)pensar mudanças substanciais não são suficientes propostas de formação continuada esporádicas, fragmentadas e desvinculadas da realidade,

distantes das necessidades e desejos dos atores, tais como: cursos, seminários, oficinas, conferências, dentre outros, que não contribuem para a tarefa de instigar, sensibilizar e/ou modificar a prática.

A nossa experiência de ensino na escola e na pesquisa educacional permite-nos afirmar que os professores, raramente, modificam suas práticas, construídas no decorrer de sua trajetória, por ter participado de eventos de formação continuada. A predisposição dos professores em rever princípios, saberes e ideias cristalizados e acomodados, assim como a sua crença nas possibilidades e necessidades de mudança, contribui de forma decisiva para as inovações e dinâmicas de mudanças nas instituições escolares.

Nesse sentido, compreendemos que a formação contínua e a formação do professor leitor caminham lado a lado. Avaliamos que não basta ser professor, é preciso ser leitor. Se, para muitos alunos, a escola é considerada, em muitas realidades, como a única fonte de contato com o livro, é forçoso, então, estabelecer um compromisso maior com a qualidade e o aproveitamento da leitura como fonte de conhecimento. Temos como pressuposto que o professor deveria ser um leitor entusiasmado para poder transmitir aos alunos a paixão de ler. O papel do professor, como sujeito/agente de mediação do saber, é também o de contribuir para que as práticas leitoras sejam voltadas para temáticas de interesse dos alunos. Compete-lhe desenvolver no aluno o prazer de ver, de ler e descobrir o mundo por meio da leitura. Para isto, o professor, precisa gostar de ler, ler muito e com frequência, absorver o que lê.

Tendo como certo que o leitor dá sentido ao que lê, a partir do lugar que ocupa, e que os lugares que o leitor ocupa na sociedade envolvem aspectos sociais, intelectuais, linguísticos, ideológicos, culturais e literários, acreditamos que a partir da leitura de uma obra literária o leitor poderá manter seu horizonte de expectativas, ou permitir-se

elaborar novos conceitos, novas experiências, ou ainda pensar em transformações, enfim, ampliar seu horizonte de expectativas.

Para que o horizonte de expectativas do aluno seja ampliado:

O professor que utiliza do livro em sala de aula não pode ser igualmente um redutor, transformando o sentido do texto num número limitado de observações tidas como corretas (procedimento que encontra seu limiar nas fichas de leitura, cujas respostas devem ser uniformizadas, a fim de que possam passar pelo crivo do certo e do errado). Ao professor cabe detonar as múltiplas visões que cada criação literária sugere, enfatizando as variadas interpretações pessoais, porque estas decorrem da compreensão que o leitor alcançou do objeto artístico, em razão de sua percepção singular do universo representado. (ZILBERMAN, 1982, p. 24).

Nessa perspectiva, a presença da literatura na vida do sujeito leitor é algo singular, pois cada um a apreende de uma forma e vai amadurecendo, conforme suas vivências, os conhecimentos adquiridos nos diversos espaços, por diferentes meios. Assim, progressivamente, o sujeito aprendente, ou seja, aquele que aprende, aprofunda as intervenções, as interpretações, pela socialização.

A leitura não é (e não deveria ser) uma atividade mecânica, cujo procedimento tradicional, vinculada, não raro, ao livro didático, se presta à leitura silenciosa, leitura oral, preenchimento de fichas, perguntas e respostas sobre os conteúdos dos textos ou para o ensino de gramática e ortografia. Evidenciamos na nossa investigação como o universo da leitura literária, por exemplo, possibilita a interpretação, o diálogo, a compreensão daquilo que se lê.

Asseveramos que a prática de leitura de obras literárias em sala de aula favorece as relações entre professor, aluno, a cultura e a realidade social, pois cria condições de troca de percepções sobre ela. Alunos e professores têm a oportunidade de assumir posições ante fatos narrados, defendendo posturas e personagens. Nesse sentido, ponderamos como a utilização de metodologias diversificadas podem despertar o

interesse pelo texto literário desde os anos iniciais do ensino fundamental, como afirmam as autoras:

Contribuirá, gradativamente, para a formação profissional do aluno, uma vez que a linguagem literária pode dar melhores condições de aquisição de um saber mesmo técnico, através do estímulo à capacidade de interpretação, que permitirá ao indivíduo situar-se melhor no trabalho. Com isso, a escola estaria cumprindo sua missão de educar não só para o trabalho como para a vida, pela interação da literatura com a realidade e pela utilização da literatura como meio primordial de promoção do pensamento crítico. (YUNES; PONDÉ, 1989, p. 67).

Entre todas as habilidades, a leitura é um fator determinante no desempenho dos alunos nas demais áreas, ou seja, as dificuldades de leitura e compreensão de textos têm uma relação direta com o desempenho escolar dos alunos. Muitos erros cometidos em resolução de questões matemáticas ocorrem em decorrência da incapacidade de ler e compreender o enunciado de uma questão, de uma situação problema. Assim, para aprimorar a aprendizagem, faz-se necessário formar, nos alunos, o hábito da leitura e desenvolver a capacidade de ler e compreender textos complexos.

Desenvolver o gosto pela leitura na escola é um grande desafio aos professores. E formar leitores requer um professor que tenha paixão pela leitura, entenda que a leitura é fonte de prazer e sabedoria, pois “Uma prática de leitura que não desperte o prazer de ler não é uma prática pedagógica eficiente”. (BRASIL, 1997, v. 2, p.58).

Se o professor é um leitor assíduo, gosta de ler livros, sente prazer ao realizar a leitura e a incentiva poderá motivar seus alunos a ler, a vivenciar a experiência que cada texto proporciona. Ou seja, para que haja entusiasmo por parte dos alunos, o professor também precisa ser um leitor entusiasta, ter opções de leitura para que possa orientá-los pela magia da leitura. No que tange à importância de o professor ser um leitor que incentive seus alunos, Silva (1991) enfatiza que:

Isso exige que os professores se situem na condição de leitores, pois, sem o testemunho vivo de convivência com os textos ao nível da docência, não existe como alimentar junto aos alunos. A lei do “faça como eu faço” ou do “leia como eu leio” é condição básica e imprescindível em qualquer pedagogia da leitura. (SILVA, 1991, p. 49, grifo do autor).

O professor é, nesse sentido, um grande incentivador da leitura. Observamos como o livro de literatura infantil está sendo trabalhado em sala de aula, verificamos que as atividades com relação ao livro literário propostas pelos professores são mediadas por suas concepções de leitura e de literatura infantil e que influenciam a compreensão dos alunos sobre o que é leitura e literatura infantil.

A experiência da investigação-ação nos leva a ressaltar a relevância da inclusão da temática *formação de leitores* em cursos de formação. Lembramos que para formar leitores é preciso, antes de qualquer coisa, ser um leitor.

### **Considerações finais**

Concluimos que a formação do professor é condição básica para que se efetive uma política de formação de leitores no âmbito da escola. Defendemos uma formação que colabore para que o professor saia da condição de *ledor*, não apenas *leia*, mas leia com competência e autonomia e seja capaz não apenas de incentivar seus alunos, mas de fazer com que eles desvelem o que está subjacente aos textos, sobretudo em relação aos textos de literatura infantil. Defendemos, ainda, uma formação que possibilite aos professores oportunidades de se sentirem e de atuarem como mediadores de leitura.

Desse modo, faz-se necessário investir nas políticas públicas que estimulem a leitura e estabeleçam marcos de referência para a formação de leitores.

Compreendemos que uma política de formação de leitores deve ser mais ampla que de ações de distribuição de livros. É importante, sim, ter o livro, mas é importante

que os professores, leitores e formadores de novos leitores, participem efetivamente de ações formativas, de modo permanente, que possibilitem a reflexão sobre o nosso fazer diário e sobre nossas concepções de leitura. Isso é condição básica para que se efetive uma política de formação de leitores no âmbito da escola.

Assim, os programas de formação continuada devem focalizar os professores como leitores que formam novos leitores, proporcionando momentos em que o professor reflita sobre sua forma de lidar com a literatura, no sentido de examinar se ela agrega conhecimento ou se apenas informa fatos literários aos alunos.

É fundamental que, como professores, sejamos *eternos aprendizes*, conscientes de que a formação continuada necessita ser caracterizada como uma aprendizagem permanente.

## Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília [Sn], 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf> >. Acesso em 06 set. 2011.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, v. 2, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações Gerais para Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica**. Brasília, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livrodarede.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2013.

CARLETO, Eliana Aparecida. **Literatura infantil como experiência de formação: um estudo com obras de Ruth Rocha**. 2014. 404 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. As melhores possibilidades da leitura na escola. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n.31, p. 91-102, jan./jun. 1999.

GUIMARÃES, Selva. Aprender a ensinar história em espaços intersticiais: reflexões sobre o papel formativo 'Perspectivas...'. In: GUIMARÃES, Selva; GATTI, Décio



Júnior. **Perspectivas do Ensino de História:** ensino, cidadania e consciência histórica. Uberlândia: Edufu, 2011, p. 275-283.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. Trad. Silvana Cobucci Leite. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **Formação continuada de professores.** Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **De olhos abertos:** reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil. São Paulo: Ática, 1991.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Isabel (Org.). **Desmistificando a profissionalização do magistério.** Campinas: Papirus, 1999.

\_\_\_\_\_.(Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério.** Campinas: Papirus, 1998.

YUNES, Eliana, PONDÉ, Glória. **Leitura e leituras da literatura infantil.** 2. ed. São Paulo: FTD, 1989.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** 2. ed, São Paulo: Global, 1982.

## **UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO EM HISTÓRIA: REFLEXÕES.**

Aline Ferreira ANTUNES

**Resumo:**

Este relato foi desenvolvido durante a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado II na Universidade Federal de Uberlândia, dentro do curso de Licenciatura e Bacharelado em História, sob supervisão e orientação das professoras responsáveis pela disciplina. Também acompanhou e orientou o estágio foi o professor da Escola de Educação Básica da UFU, que me recebeu durante o ano de 2013. O estágio foi realizado com uma turma de 6º ano. Neste texto, relatamos a experiência de participação da autora durante dois semestres de atividades na escola, enquanto estagiária na área de História, com foco no debate teórico sobre plano de aula e avaliação, abordando o tema do ensino sobre os povos indígenas da região de Uberlândia.

**Palavras-chave:** estágio em História, plano de aula, avaliação.

**Abstract:**

This was an article developed during the course of II Supervised Stage at the Federal University of Uberlândia, within the course of History, under the supervision and guidance of the teachers responsible for the discipline as well as the monitoring and supervision of professor of the Escola de Educação Básica da UFU – ESEBA, who received me in the year of 2013. This stage was conducted with a group of 6th grade and seeks an experience report on the participation of the author during two semesters of school activities as an intern in the field of history, focusing on the debate on theoretical lesson and assessment plan, addressing the topic of education on indigenous peoples in the region of Uberlândia.

**Keywords:** History stage, lesson plan, evaluation.

### **Introdução**

Este é um relato desenvolvido a partir da experiência de estágio docente realizado na Disciplina Estágio Supervisionado II (estágio de regência) do curso de Licenciatura e Bacharelado em História/ UFU. É uma proposta de um texto reflexivo a respeito de nossas experiências no estágio de licenciatura e, por isso, é um texto que busca articular a discussão teórica acerca da educação e do ensino com a experiência desenvolvida na escola, porém evidenciando mais esta última.

Este texto não se refere somente ao estágio II, que engloba a regência, mas também ao estágio I, que é somente de observação, da escola e das aulas, pois ambos foram realizados na mesma escola e na mesma classe, com o mesmo professor, sob perspectivas aproximadas: no colégio de aplicação da UFU: Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia, ESEBA/ UFU, na turma do 6º ano. Foi feito o acompanhamento das atividades do professor de história desta turma por dois semestres seguidos. O foco, no entanto, é a regência, visando uma abordagem do planejamento à

execução do plano de aula e também uma reflexão sobre o que foi produzido pelos(as) estudantes durante as aulas de História ministradas, em uma abordagem sobre os *povos indígenas no Brasil* e posteriormente na *região do Triângulo Mineiro, especificamente na cidade de Uberlândia*. Isto é, partindo de uma visão macro para a micro.

Primeiramente é preciso afirmar que tal estágio e tais atividades (aulas e também a avaliação feita com os alunos) só foram possíveis por meio de meses de convivência com esta turma, especificamente, durante o ano letivo de 2013, do apoio do professor de História da turma e da orientação das professoras da Universidade. Bem como pelas possibilidades de trabalho que esta escola em específico aponta: o professor, por ser dedicação exclusiva em regime de 40 horas pôde acompanhar todo o trabalho de preparo das aulas, bem como de execução, o que, talvez, não poderia ser possível em outra realidade escolar.

### **Retrospectiva: primeiro contato com a escola enquanto estagiária.**

A escola é um local de conhecimento. Resta-nos problematizarmos qual conhecimento estamos reproduzindo ou criando. Arroyo (2011) questiona: qual a relação entre o conhecimento e a experiência social? Para este autor, as experiências de estudantes e professores são de extrema importância e devem ser levadas em consideração, inclusive para a elaboração dos currículos.

Sendo assim, o conhecimento social, os docentes e os alunos, devem ser sujeitos de suas ações e da escola, não podem ser ausentes. Para ele, estes sujeitos têm que se mostrar enquanto atores, sujeitos do conhecimento, de história e de experiências, porque são humanos.

A partir desta reflexão sobre como devem ser tratados os alunos (como atores sociais), procurei fazer um trabalho que considerasse esses alunos de acordo com o

papel social que eles aí desempenham: alunos que apresentam problemas de disciplina, porém que são participativos e conseguem fazer reflexões, em termos históricos, minuciosas.

Uma diferença que pude notar, na área de História, é que muitos alunos, na ESEBA, conseguem perceber a historicidade dos conceitos, o processo, e questionam sobre isto em qualquer matéria que estejam aprendendo (pré-história ou a chegada dos portugueses no Brasil) e se posicionam frente a isto, diferente de outras escolas que pude ter contato durante outros estágios e também durante o desenvolvimento do projeto PIBID<sup>6</sup>, nas quais os alunos aceitam a lógica da causa-efeito para os fatos históricos sem questionamento.

A ESEBA é uma escola que data de 1977 e inicialmente atendia somente aos filhos de servidores da Universidade de Uberlândia, mas a partir de 1988 passou a atender alunos da cidade toda mediante sorteio para ingresso (considerado uma maneira mais democrática de atender as solicitações de matrícula da cidade de Uberlândia) e não somente aos filhos de professores.

É uma escola de aplicação da Universidade Federal de Uberlândia, localizada em uma área central da cidade, e possui algumas particularidades que interferem diretamente em sua qualidade: com professores que continuam a formação docente (fazem mestrado, doutorado), são concursados, formados na área em que atuam e dedicação exclusiva. Tudo isto, somado aos recursos do governo federal, ao atendimento que a escola tem para pais, professores e alunos, propicia uma realidade diferente da educação que temos instituída no restante da cidade, sobretudo se compararmos com a rede estadual.

---

<sup>6</sup> Programa Institucional de bolsas de iniciação à docência – PIBID, do qual participei durante dois anos (de 2011 a 2013) como bolsista.

A escola atende alunos do Ensino Fundamental, totalizando 918 alunos, com 40 salas e também 122 profissionais entre docentes e técnicos, caracterizando um ambiente diverso e abrangente, com diferentes sujeitos sociais convivendo cotidianamente. O prédio que ocupa possui quatro andares, com laboratórios de todas as áreas do conhecimento, bem como um anfiteatro, onde está localizada a rádio ESEBA Ativa da qual participei da criação e funcionamento durante o ano de 2007 juntamente com a professora responsável pelo projeto e um grupo de alunos.

Pensando neste espaço, procurei fazer uma abordagem não tão engessada na teoria sobre educação, plano de aula e avaliação, mas evidenciando a experiência nas aulas de história, dando destaque a esta ESEBA enquanto um local que mescla classes, etnias, raças e gêneros diversos e as observações das aulas de História, do ponto de vista de uma ex-aluna e estagiária. O foco, neste sentido é minha experiência pessoal, que fundamenta este trabalho.

A partir do planejamento do 6º ano, podemos perceber que há uma preocupação com os conceitos tais como o de tempo e temporalidades, sociedade, história, fato histórico, fontes históricas, permanência, mudanças/transformações, processo, e diferentes interpretações da história, pensando a atuação dos seres humanos no tempo e no espaço. Essa preocupação com as temporalidades está presente nas aulas do professor da turma, que procura fazer um caminho lógico entre os conteúdos para que os alunos percebam a história como movimento e não estática. Esta é uma das principais preocupações hoje no curso de formação em licenciatura e bacharelado em História na UFU: perceber a História como um movimento e não como uma relação de causa-efeito, teleológica. Foi possível perceber essa desconstrução nas aulas do professor da ESEBA o que muito influenciou no planejamento de aulas para esta turma: preocupar em não

passar a ideia de história como uma ciência que estuda somente o passado e que tem uma relação teleológica entre os fatos.

Entre os meses de outubro a dezembro de 2013 realizei meu estágio II com a turma do 6º ano C (em continuidade ao semestre anterior), composta por 27 alunos, pensando nas maneiras possíveis de abordar o conteúdo escolhido em consonância com a matéria explicada pelo professor e também de acordo com a realidade daquela turma: uma classe com alunos amadurecidos e ao mesmo tempo com alunos que apresentam dificuldades básicas de escrita, de fala, de articulação de pensamento, porém que, se tiverem oportunidade, participam e conseguem estabelecer uma linha de raciocínio que faça lógica.

Muitas das observações feitas neste segundo semestre de atividades são continuidade do estágio I, haja vista que a turma e a escola já eram conhecidas, bem como o professor e seu método. E isto faz uma diferença positiva ao elaborar minhas aulas, bem como minha avaliação, pois permite distinguir o que é possível e a maneira de se trabalhar o tema escolhido, o que talvez não pudesse ser feito em uma turma que não consegue participar de uma roda de conversa, por exemplo. Que não participam ou então que não possibilitam o debate, a discussão. Trago o exemplo da roda de conversa, pois esta foi a primeira atividade realizada com os alunos para que eles trouxessem suas ideias primeiras sobre os povos indígenas, aquilo que eles conhecem<sup>7</sup>.

Como tive um bom relacionamento com o professor de história, em termos de liberdade de escolha do tema e de metodologia, e como temos uma compreensão semelhante de como devemos desenvolver a disciplina de História em sala de aula, foi possível a elaboração de um plano de aula que fosse condizente com a turma, que

---

<sup>7</sup> Em várias discussões e em diversas disciplinas, sobretudo relacionadas ao ensino de História, no curso de graduação, pude perceber a necessidade de se dar voz aos alunos, deixar que eles participem, fazer com que eles se interajam com o assunto da aula e com que expressem o conhecimento prévio que já trazem de fora do ambiente escolar. Foi o que procurei fazer durante as aulas ministradas.

pudesse ser continuidade do trabalho desenvolvido pelo próprio professor e que pudesse ser interrompido e complementado por ele em quaisquer momentos. Neste sentido, destaco que, no meu trajeto para elaboração e aplicação do plano de aula, a participação e orientação dele foram essenciais, bem como das professoras da Universidade com apoio teórico sobre metodologia, ensino de História e também sobre o tema específico da aula a ser trabalhada.

### **Planejar é preciso: reflexões sobre plano de aula.**

O meu trabalho de planejamento das aulas ministradas foi fruto de um processo de estudo sobre como planejar, a partir das leituras de Vasconcellos (2000), e também com pesquisas específicas sobre o tema a ser abordado: os índios habitantes da região do Triângulo Mineiro e de Uberlândia especificamente.

Para Vasconcellos (2000) “planejar é antecipar mentalmente uma ação a ser realizada e agir de acordo com o previsto; é buscar fazer algo incrível, essencialmente humano: o real ser comandado pelo ideal”. (VASCONCELLOS, 2000, p. 35). É ser o agente, sujeito de sua própria ação, mas também é estar aberto ao trabalho coletivo, pois o trabalho do professor não é nem essencialmente individual, nem essencialmente coletivo, mas requer um equilíbrio de ambos. É preciso ter em mente que é uma ação transformadora e que precisa ser trabalhada em conjunto, deve ser feita coletivamente.

Acredito que o fato de meu planejamento para as aulas ter sido elaborado coletivamente com o professor da turma e as professoras orientadoras de estágio II, muito contribuiu para uma melhor aplicação dele. As aulas foram fruto de uma experiência coletiva de planejamento pensando naquela sala de aula especificamente.

Não podemos nos esquecer de que no planejamento deve haver relação entre elaboração e realização; entre realidade e finalidade; entre todos seus passos para que

haja uma maior probabilidade de “sair tudo conforme o planejado”, mas, mesmo assim, haverá momentos de imprevistos e o professor deve também prever alguns destes.

Nas aulas ministradas, a participação dos alunos foi tão intensa que foi preciso redimensionar a distribuição de atividades. Além disso, temas que pensamos que eles teriam dificuldade em lidar, já estavam claros para a turma, já era um assunto “batido”, como por exemplo, o fato da nomenclatura “índios” para designar tantas etnias diferentes ser algo restrito.

O planejamento, assim como o movimento dialético, é um processo contínuo, dinâmico e sujeito a reelaboração, contradições. É um processo de reflexões, decisões, prática e acompanhamento (ou avaliação processual e contínua); é preciso pensarmos que a avaliação também é um processo e significa um *feedback* do aluno. Foi o que procurei fazer com a atividade proposta para o final do conteúdo: por meio delas perceber como os alunos refletiram sobre os diversos assuntos tratados.

Tive em mente alguns elementos fundamentais para organizar as aulas, tais como, o que ensinar, como, como acompanhar, como organizar a coletividade na sala de aula e, tudo isto sem perder o foco da turma para a qual estamos pensando esta(s) aula(s).<sup>8</sup>

O objetivo do planejar é possibilitar um trabalho mais significativo e transformador, por isso é necessário, conforme Vasconcellos aponta (2000), planejar pensando em uma análise da realidade, ter claros os objetivos, a metodologia, uma proposta de conteúdo, os recursos didáticos (e paradidáticos), o tempo, a avaliação, as tarefas. O professor precisa focar no que ele possui de real, de concreto e não pensando

---

<sup>8</sup> No caso deste estágio pude perceber que o mesmo assunto, para ser trabalhado em turmas do ensino médio, por exemplo, ou então em outra escola ou até mesmo outra sala na própria ESEBA, mas que tenha uma realidade diferente, precisa sofrer uma modificação. É preciso que se leve em consideração sempre, quando se está planejando, a realidade que a escola oferece para que a ideia da aula não destoe do que será posto em prática.



no ideal, pois assim é possível o redimensionamento do plano de aula, como foi necessário nesta experiência.

### **Do planejamento à ação.**

Após o planejamento das aulas, passamos à aplicação delas. No estágio II foi possível trabalhar durante três aulas com os alunos do 6º ano, conforme a disposição do professor, que teve total liberdade para complementar a discussão, conversar com os alunos e interagir com o tema em pauta.

De uma maneira geral, pensamos um plano de aula que visasse o respeito aos povos indígenas, a percepção da existência destes ainda no presente e também as lutas travadas pelos movimentos para a garantia da própria convivência com a sociedade dita “civilizada”, e não a formação de “pequenos historiadores”, especialistas em análise de uma determinada fonte histórica. Isto somente foi possível por meio de amplas pesquisas sobre o tema e também dos dois semestres de convivência com estes alunos e com o professor, do estreitamento de laços e da observação dos mesmos, da escola, de onde estão e de como se dá a relação entre os próprios alunos e o professor de História.

Para pensar o plano de aula também foi importante definir qual seria o tema da aula, juntamente com o professor da turma, bem como metodologia, tempo, materiais a serem utilizados, entre outros fatores. Optamos por uma abordagem do ensino *sobre os índios brasileiros* para depois focarmos na *região de Uberlândia*. E um último passo, não menos trabalhoso, foi propor o conteúdo, a partir de estudos prévios, bem como propor uma atividade avaliativa aos alunos.

Nossa primeira reflexão foi sobre qual a realidade para a qual estamos pensando estas aulas, quem são estes alunos, o que pretendemos com este conteúdo. Assim, o tema recortado foi sobre os caiapós, povos que habitavam a região de Uberlândia e de

uma forma mais abrangente, os tupis-guaranis, a fim de cumprir com um dos conteúdos para o 6º ano (disponíveis para análise no CBC – Currículo Básico Comum de Minas Gerais)<sup>9</sup>.

Partimos do pressuposto de que, para a compreensão da aula, os alunos devem ter domínio da linguagem escrita, reconhecimento da cultura indígena, conhecimento sobre os primeiros contatos entre a Europa e a América, e sobre a chegada dos portugueses no Brasil (assuntos que foram trabalhados pelo professor da turma em aulas anteriores e que foram retomados na primeira aula, em uma roda de conversa, para dar o “gancho” para o conteúdo).

De acordo com Circe Bittencourt (2009), “um dos objetivos centrais do ensino de história, na atualidade, relaciona-se à sua contribuição na constituição de identidades” (BITTENCOURT, 2009, p. 121). Neste sentido, é de grande importância estudar e compreender a existência e participação do indígena na região de Uberlândia, e procurar levar os alunos a conhecerem esse grupo social, sua importância e sua participação na sociedade atualmente, na construção da identidade do povo brasileiro (historicamente construída – portanto deve ser contextualizada e problematizada).

O objetivo do desenvolvimento do meu plano de aula foi o de trabalhar para que os alunos, por meio do conhecimento desses povos, possam reconhecê-los não como uma **unidade**, mas sim como povos com culturas e características diferentes, que participaram como **agentes históricos** desde o período colonial no país, legando sua cultura e com isso, respeitá-los, e entender que eles não foram totalmente dizimados, que vivem até hoje e lutam arduamente em busca de seus direitos e reconhecimento. Que há uma continuidade na história dos povos indígenas brasileiros.

---

<sup>9</sup> MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Conteúdo Básico Comum - CBC. **Conteúdos Básicos Curriculares de História do Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: SEE, 2005.

A partir de todas as reflexões que nos auxiliaram no desenvolvimento do trabalho, foram ministradas três aulas visando, na primeira, perceber o que os alunos pensam sobre os povos indígenas, identificar o que já vem construído sobre os indígenas no imaginário deles, na qual eles puderam trazer alguns objetos e pesquisas informais sobre os povos indígenas (como um tema geral)<sup>10</sup>. Também aproveitei a dinâmica para fazer uma introdução sobre a temática da disciplina e iniciar uma explicação breve sobre os índios caiapós de forma geral, para em outro momento abordar sobre a região de Uberlândia.

Na segunda aula foi realizada uma abordagem mais específica sobre os índios Caiapós na região de Uberlândia, após a exposição sobre eles em outros lugares do país e após a explicação (feita na aula anterior) de que havia (e ainda há) povos diferentes no país à época da colonização; também comentamos sobre os povos tupi-guarani para que os alunos tivessem conhecimento de uma cultura indígena diferente da dos antigos habitantes da região do Triângulo Mineiro e percebessem a diversidade de etnias.

Durante as aulas procurei dar destaque à diversas fontes históricas e diversos documentos que pudessem ser trabalhados com os alunos para perceber a maneira como o assunto aparece nos diversos objetos de investigação histórica, como por exemplo, gráficos, mapas, imagens, bem como músicas e poesias.

Por fim os alunos fizeram uma avaliação do conteúdo (redação) que deveria ser concluída em casa e entregue na aula seguinte. A partir dela, é possível, acredito, uma autocrítica das aulas, e esta é uma parte importante do trabalho de um professor: perceber seus limites e como se deu seu trabalho, ter um *feedback*.

---

<sup>10</sup> Baseada em autores tais como Jorn Rüsen que propus tal dinâmica haja vista que é preciso considerarmos a noosfera dos alunos, isto é, aquilo que eles carregam que foi cultural e socialmente aprendido e apreendido e não somente que ensinado na escola.

A avaliação proposta foi de que os alunos fizessem uma redação sobre o tema abordado nas aulas. A maioria dos alunos que entregaram, conseguiram fazer um texto que fosse condizente com o conteúdo das aulas. Muitos foram criativos e fizeram poemas, história em quadrinhos, entrevistas imaginadas, uma vez que o gênero do texto era de livre escolha.

Neste poema da aluna J.L.<sup>11</sup> lemos:

“Os índios até então

Na floresta viverão

Felizes e contentes

Proclamavam as suas vidas

Sem guerra, e com a mente,

Até que um dia

Pessoas estranhas vieram

E nas suas vidas

Um estrago fizeram

Mataram, roubaram e escravizaram [sic]

Trataram os índios como animais

Sem pensar que quem seria prejudicado

Seria a nação deles

Pois sem cultura, sem nada

Como viverá o homem na mata?

Os índios são exemplos de força e coragem

Pois os portugueses só podiam estar de sacanagem

E o que vale mil vidas

---

<sup>11</sup> Optei por não colocar o nome de estudantes, para não identificá-los(as) e por considerar esta uma maneira mais ética de abordar as produções deles.

Sendo que por dentro já estão todas mortas...”<sup>12</sup>

A aluna conseguiu fazer um paralelo passado-presente ao abordar o extermínio dos povos indígenas como uma das razões para atualmente termos um *gap* na nossa cultura. Ela também foi bastante criativa ao elaborar um poema que dissesse o que foi trabalhado nas aulas sobre a escravização dos índios, por exemplo. Além disso, seu texto possui coerência e coesão (diferente de alguns textos de outros alunos) e poucos erros de português, o que observei ser um problema praticamente geral na turma: os textos apresentam muitos problemas de acentuação aguda: todos os acentos agudos não são colocados, mas o til (~) e o circunflexo (^) aparecem.

Apesar de termos alguns textos bem elaborados, alguns alunos fizeram muita confusão com os tempos históricos ou com os conteúdos, uma verdadeira “salada histórica”. No texto do aluno P. P. percebemos algumas confusões de informações, inclusive de tempos históricos:

“A colonização do Brasil.

Certo dia os portugueses, vieram para o Brasil, tentando descobrir outras terras, eles chegara, olharam, ficaram estranhados, então eles mandaram uma carta para Dom Pedro II, dizendo que tinha encontro uma terra estranha, junto, eles acharam pessoas desconhecidas, eles pediram se podiam fazer deles deles [sic] escravos, junto dos africanos, então foi aí que começou a colonização apois [sic] esta carta, mais barcos com os africanos, nisso os índios que moravam aqui se sentiram ameaçados, alguns morreram, outros se renderam, e alguns fugiram, eles começaram a construir, colher, cozinhar, fazer tarefas domésticas, etc, os bandeirantes (pessoas que procuravam índios fugidos) iam ao interior do Brasil para procurar-los [sic], eles comiam feijão tropeiro

---

<sup>12</sup> Texto reproduzido na íntegra e sem correções gramaticais.

que os feijão cozido, farinha e linguiça fatiada, os índios faziam quilombos, onde eles ficavam juntos e se escondiam.”

Para o aluno o Brasil foi colonizado à época de Dom Pedro II, ele ainda comenta sobre os bandeirantes e sobre os hábitos indígenas sem conseguir distinguir as diferenças temporais. O aluno consegue perceber diversos conteúdos que foram abordados ao longo do 6º ano, os identifica no texto, porém não percebe a historicidade: ele mistura os tempos, os sujeitos históricos e os fatos. Apesar disto, sua participação em sala de aula é sempre atuante e o mesmo também apresenta em seu texto conhecimentos noosféricos<sup>13</sup> (conceito adotado a partir de Yves Chevillard<sup>14</sup>), isto é, trazidos de casa, do convívio social e não somente históricos.

A avaliação em forma de redação foi pensada para, primeiramente ter contato com o pensamento dos alunos (de forma livre haja vista que eles puderam escolher a maneira de escrita) e perceber de que forma eles compreenderam o conteúdo. Além disso, também possibilita o desenvolvimento da escrita, que parece muito precária (em termos gramaticais, de acentuação, coerência e coesão textual) em muitos casos.

### **Considerações finais:**

Fazer todas estas observações, para uma ex-aluna da ESEBA e também uma ex-bolsista PIBID é muito difícil uma vez que neste projeto foram necessários dois anos para amadurecer ideias sobre a escola: analisar todos os âmbitos da escola é algo complexo e que requer tempo contínuo de permanência na escola e também dedicação e convívio. Neste sentido, acredito que somente dois semestres de observação de aulas e

---

<sup>13</sup> Isto é, aquilo que diz respeito a tudo que o aluno possui de conhecimento prévio, que não seja o adquirido na escola, mas por meio da mídia, da tradição, da cultura, da família.

<sup>14</sup> RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

do espaço físico da escola não são suficientes para uma análise tão minuciosa deste ambiente, mesmo para uma ex-aluna, porém, é um começo para a formação em licenciatura, sobretudo quando os dois estágios<sup>15</sup> são realizados na mesma escola e turma, com acompanhamento do mesmo professor de História. Por outro lado, acredito que a possibilidade de retornar à ESEBA enquanto estagiária me permitiu reviver muitas coisas sob o ponto de vista de professora e não mais de aluna.

A ESEBA é um espaço que abarca inúmeros sujeitos sociais com suas particularidades, e possui um diferencial: é uma escola federal que, portanto, recebe recursos federais, que os professores são admitidos mediante um processo seletivo de concurso, que uma vez efetivados tem a possibilidade de uma remuneração melhor em relação aos professores do âmbito municipal ou estadual, que possuem também uma melhor condição de trabalho: sala separada por área do conhecimento, laboratórios de ensino, apoio psicopedagógico, além do regime de contrato ser de dedicação exclusiva, o que propicia um planejamento melhor para as aulas, uma participação mais efetiva na vida escolar e no relacionamento família, alunos, corpo docente e administrativo. O fato de acompanhar a turma, as aulas de história durante um bom tempo, foi possível graças a este espaço que é a Escola de Educação Básica da UFU.

Foi possível observar isto na interação com os alunos e com o próprio professor. A presença da estagiária na sala aos poucos foi deixando de ser um estranhamento para ser algo normal e comum. Quando isto acontece, é possível estreitamento de laços com os alunos, bem como o desenvolvimento das atividades, que como quaisquer aulas reais (e não de um plano de ação) estão sujeitas à interrupções, falhas e dificuldades, o que demanda do professor uma flexibilidade para lidar com a situação.

---

<sup>15</sup> No curso de História da UFU os dois primeiros estágios da grade curricular devem ser realizados em escolas de ensino fundamental, sendo o primeiro de observação e o segundo de observação e regência. A maioria da turma de estágio da UFU não conseguiu manter a escola do estágio I também no estágio II o que descaracteriza o **processo** de formação na licenciatura em História, como foi o caso aqui relatado.

Assim seguimos pensando sobre a importância de planejar, avaliar, que no sentido original significa voltar atrás, ver de novo, buscar novos caminhos, para construir uma prática educativa comprometida com a aprendizagem de todas as crianças, que busque a transformação social, ou seja, uma prática que parta do real, do que existe, mas trabalha pelo vir a ser, que é uma escola boa para todos(as), com foco na transformação.

### **Referências bibliográficas:**

ANTUNES, A. F.; PANIAGO, F. C. **Ensino de História sobre os povos indígenas brasileiros: uma abordagem em torno da Lei 11.645/08.** Disponível em: [https://docs.google.com/file/d/0B84fQrM3\\_lzzMUtXT0VGM082dzQ/edit?pli=1](https://docs.google.com/file/d/0B84fQrM3_lzzMUtXT0VGM082dzQ/edit?pli=1)  
Acesso em: 17 fev. 2014.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis: Vozes, 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional:** lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação fundamental, 1998.  
**educativas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FONSECA, MARÍLIA. É possível articular o projeto político-pedagógico e o plano de desenvolvimento da escola? Reflexões sobre a reforma do Estado e a gestão da escola básica. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Conteúdo Básico Comum - CBC. **Conteúdos Básicos Curriculares de História do Ensino Fundamental.** Belo Horizonte: SEE, 2005.

RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história.** Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico.** São Paulo: Libertad, 2000.



VICENTINO, Cláudio. **Projeto Radix: história**, 6º ano. São Paulo: Scipione, 2009

## UMA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO: O ENSINO DE FUNÇÕES E O GEOGEBRA

Anielle Glória Vaz COELHO, Lara Martins Martins BARBOSA, Maria Teresa Menezes FREITAS E Ana Maria Amarillo BERTON

**Resumo:** Neste relato de experiência será apresentada uma situação de ensino e aprendizagem vivenciada durante o período de estágio, vinculado ao componente curricular denominado Estágio Supervisionado III, integrante do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Uberlândia – UFU. A proposta foi desenvolvida em uma escola estadual, na cidade de Uberlândia – MG, com seis alunos de turmas do Ensino Médio. A atividade experimental aconteceu durante um minicurso que se caracterizava como um complemento de atividades regulares da escola. Dentre os conteúdos abordados destaca-se neste texto a função polinomial do primeiro grau que oportunizou momentos de investigação e utilização do *software* GeoGebra. Um dos objetivos da proposta ressalta a necessidade de motivar a participação dos estudantes no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, salienta-se a importância de se utilizar diferentes metodologias de ensino com intuito de despertar o interesse, a curiosidade dos alunos e, conseqüentemente, criar um clima favorável em relação aos conteúdos matemáticos, favorecendo, assim, o processo de ensino e aprendizagem.

**Palavras-chave:** Atividade experimental, Função, GeoGebra, Ensino Médio.

**Abstract:** In this experience report will be presented a teaching and learning situation experienced during the probationary period, linked to curriculum component called Supervised Internship III, part of the Bachelor's Degree in Mathematics from the Federal University of Uberlândia - UFU. The proposal was developed in a public school in the city of Uberlândia - MG, with six students of high school classes. The experimental activity took place over a short course which was characterized as a supplement to regular school activities. Among the discussed content stands out in this text a polynomial function of the first degree which provided an opportunity moments of research and use of GeoGebra software. One of the objectives of the proposal emphasizes the need to motivate and participation of students during the teaching and learning process. In this regard, we stress the importance of using different teaching methodologies in order to arouse the interest, the curiosity of students and thus create a favorable climate towards mathematical contents, supporting in this way the process of teaching and learning.

**Keywords:** Experimental activity, Function, GeoGebra, High school.

### 1. INTRODUÇÃO

Em meio a diversas discussões contemporâneas acerca da Educação e, mais designadamente, da Educação Matemática, que envolvem novas tecnologias, aparelhos eletrônicos e programas de computador, há sempre uma necessidade de formação continuada, seja para acompanhar as mudanças na sociedade, seja para desenvolver melhores reflexões das práticas, seja para vivenciar novas experiências, concepções, seja para valorizar a investigação como estratégia de ensino, ou seja, apenas para

elaborar e propor um plano de aula durante uma disciplina de graduação, como fizeram duas das quatro autoras deste relato.

Nesse sentido, relata-se uma das experiências vivenciadas pelas autoras durante uma disciplina da Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Uberlândia no ano de 2013. A disciplina, denominada “Estágio Supervisionado 3”, em sua parte prática, compreende basicamente o desenvolvimento de atividades características da docência em escolas do Ensino Médio, promovendo ações e interações com a comunidade (alunos, professores e gestores da escola), dando prioridade ao trabalho de acompanhamento, participação, monitoria, assessoria e iniciação à docência. Neste componente curricular, instiga-se a análise e reflexão sobre a gestão educacional, além de fomentar a aquisição de conhecimentos teóricos, associados a experiências práticas de elaboração, implementação e avaliação de planos de aula, bem como de análise e elaboração de materiais didáticos para o ensino de matemática em nível do Ensino Médio.

Duas, das quatro autoras, eram estagiárias em uma escola estadual, na cidade de Uberlândia – MG. Além de acompanhar e assessorar a professora regente (em quatro turmas do primeiro ano do Ensino Médio), a proposta incluiu a elaboração, implementação e avaliação de um minicurso extraturno, que se caracterizava como um complemento de atividades regulares da escola. Em registros, tais como, observações, anotações, avaliações escritas, entre outros, as autoras perceberam que a maior dificuldade dos alunos era em relação à função do primeiro grau e definiram-na como tema do minicurso.

Além disso, Trindade (1999) reforça que o conceito de função

[...] é considerado um dos mais importantes de toda Matemática, não só pelo seu papel central e unificador nesta área do conhecimento, como também pela sua aplicação a outros ramos do conhecimento

humano. Neste sentido, seu aprendizado é um dos objetivos mais importantes a ser alcançado na Educação Matemática dos estudantes (p.1).

A partir da escolha do conteúdo, foi necessário divulgar, reservar/definir salas e horários, solicitar autorizações para pais e alunos. Além disso, foi importante também refletir sobre o ensino de funções, e, em consequência, a prática docente, o que tem sido realizado para êxito da aprendizagem, como este tema tem sido explorado e, assim, buscar outras maneiras de fazer (FERRY, 2004).

O convite para o minicurso foi feito verbalmente pelas estagiárias em visita a todas as salas da escola (Ensino Médio). Além dessa estratégia de divulgação, outros meios foram utilizados como cartazes, *site* e *facebook* da escola. Ressalta-se que a maioria dos alunos justificou a não participação, por estarem frequentando outros cursos, tais como: língua estrangeira, dança, pré-vestibular, entre outros.

Foram providenciadas autorizações para os pais ou outros responsáveis dos seis alunos participantes autorizando o registro em fotografia, filmagem ou gravação pelas professoras estagiárias, para fins de pesquisa educacional. Os responsáveis foram informados de que as aulas seriam realizadas às quartas-feiras do mês de setembro, das 17 às 18 horas. Além disso, por meio do documento, os responsáveis concordaram que os materiais e as informações obtidas relacionadas ao aluno poderiam ser publicados em aulas, congressos, palestras ou periódicos científicos, alertando que o aluno não seria identificado em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

Por falta de técnico na escola, não foi possível utilizar o laboratório de informática. Restringiu-se, então, ao uso dos *notebooks* das estagiárias e projetor multimídia, o que dificultou a interação de cada aluno com o material.

Em busca de uma proposta que motivasse e despertasse o interesse e a participação dos estudantes no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, as

autoras, professoras estagiárias, optaram por uma proposta denominada por atividade experimental com o auxílio do GeoGebra. A escolha desse *software* se deu por acreditar que a proposta pudesse favorecer o processo de ensino e aprendizagem, além de ser este um *software* com o qual as professoras tinham afinidade.

Atividade experimental tem sido compreendida como uma atividade que favorece o processo de ensino e aprendizagem, pois aproxima a tarefa do aluno no cotidiano da escola, a uma investigação científica, além de propiciar a transição do seu caráter empírico intuitivo a uma concepção de atividade experimental construtivista (GALIAZZI et al., 2001).

Carvalho et al. (1999) ponderam ainda que uma atividade experimental apresenta caráter investigativo se possibilitar que o aluno seja ativo e não restringir-se apenas ao ensino de manipulação e/ou observação. Com esse entendimento, Alves (2002) complementa que

[...] a atividade experimental deve ser entendida como um objeto didático, produto de uma Transposição Didática de concepção construtivista da experimentação e do método experimental, e não mais um objeto a ensinar. Como objeto didático sua estrutura deve agregar características de versatilidade, de modo a permitir que seu papel de mediador se apresente em qualquer tempo e nos mais diferentes momentos do diálogo sobre o saber no processo ensino-aprendizagem. E principalmente, é um objeto de ação que, manipulado didaticamente pelo professor, irá se inserir no discurso construtivista facilitando a indução do fenômeno didático que objetiva o ensino de saberes (p.6).

Assim sendo, a atividade experimental, desenvolvida em período extraturno regular da escola, em 4 horas/aulas (50 minutos cada), foi proposta como recurso incentivador a seis alunos e incluía situações-problemas que tinham como objetivo mobilizar conhecimentos já adquiridos e buscar estratégias e conjecturas, envolvendo funções polinomiais do 1º grau.

Apesar deste relato não buscar discutir profundamente os problemas que circunscreviam as dificuldades anteriores dos alunos, ilustra casos particulares que denotam não ser possível preparar alunos capazes de solucionar problemas ensinando conceitos matemáticos totalmente desvinculados da realidade ou que se mostrem sem significado na expectativa de que saibam utilizá-los no futuro.

Descreve-se, portanto, a experiência das autoras desse trabalho, dividindo o texto da seguinte forma: atividades experimentais e o *software* GeoGebra, construções e esclarecimentos e, por fim, busca de reflexões conclusivas.

## **2. ATIVIDADES EXPERIMENTAIS E O SOFTWARE GEOGEBRA**

O trabalho mecanizado recorrentemente realizado nas aulas de Matemática certamente inibe as atitudes positivas com relação a essa área do conhecimento e o desenvolvimento do pensamento dos alunos. Em contrapartida, quando o aluno procura solução para certa atividade desafiadora, com os recursos que julgam ser relevantes e com as dúvidas que surgem no percurso de seu caminho para a solução da proposta, a situação se torna exclusiva e desafiadora. Neste contexto, as propostas e dúvidas aparecem com autoria dos alunos e de certa forma se diferem daquelas que normalmente o professor já sabe que o aluno poderia encontrar no momento de resolver os exercícios que corriqueiramente são propostos.

Percebe-se, cada vez mais, a importância de proporcionar aos alunos tarefas de Matemática que incentivem o despertar de seu espírito investigativo. Caberá também ao professor encontrar estratégias que sejam eficazes para manter vivo o interesse do aluno em continuar a buscar novos conceitos e estratégias.

Libâneo (1994) afirma que todo estudo é sempre precedido pelo trabalho do professor: a investigação para o estudo, a explicação da matéria, a orientação sobre

procedimentos para resolver tarefas e problemas, as exigências quanto à precisão e profundidade do estudo. Relata, ainda, que é necessário que o professor esteja atento para que o estudo seja fonte de autossatisfação para o aluno, de modo que ele sinta que está progredindo, animando-o para novas aprendizagens.

Nesta perspectiva, parece interessante destacar que um dos principais compromissos dos professores, na mediação do processo de ensinar, parece ser o de levar os alunos a não só produzirem conhecimento, mas também aprenderem a fazer uso do conhecimento adquirido. Esse desafio exige do professor uma nova postura.

Acredita-se que a utilização de tecnologias, em especial dos *softwares*, se caracteriza como uma tentativa para introduzir alguma atividade prática, que possa fazer alguma diferença dentro da sala de aula, a fim de atenuar e aliviar o sentimento de fracasso de nossos alunos (BORUCHOVITCH, 1993). Neste sentido, Freitas (2013), argumenta que

[...] se a tecnologia não puder ser utilizada para ampliar a capacidade de aprender dos futuros professores e, se os formadores de professores forem incapazes de integrar a tecnologia em suas próprias práticas, então haverá poucos argumentos que justifiquem os encaminhamentos e sugestões para que os professores iniciantes utilizem tecnologia em suas próprias salas de aula (p.259).

Dentro do amplo leque da tecnologia e conseqüentemente dos *softwares*, destaca-se neste relato um *software* educativo, o qual foi construído com a finalidade de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem.

A demanda apresentada ao professor hoje exige um pensar sobre possibilidades de tornar o ensino de Matemática uma das estratégias de preparar os alunos para a participação ativa na sociedade, munindo-o de confiança para tomadas de decisões tão necessárias no dia a dia. Deste modo, acredita-se que as propostas planejadas que utilizam um *software* matemático poderá permitir que o aluno faça conjecturas e

visualize a melhor abordagem para resolver o problema imediato que eventualmente possa ser aplicado em outras situações em que esse conhecimento se fizer necessário.

Neste processo,

[...] o computador é fundamental, pois os *softwares* são utilizados com a intenção de mostrar as propriedades que estão sendo estudadas. Na verdade, o que acontece é o que se costuma chamar de realizar a verificação e visualização de propriedades. Os *softwares* auxiliam também na realização de atividades investigativas, proporcionando um ambiente onde os alunos podem levantar conjecturas e testá-las. (ZULATTO, 2002, p. 93)

Pensando em proporcionar um ambiente onde os alunos possam fazer conjecturas e testá-las, optou-se pelo *software* GeoGebra. Por meio dele e das atividades propostas “pode-se induzir os alunos ao processo de demonstração, através de perguntas como ‘será que o resultado que você encontrou é sempre verdadeiro? Por quê?’” (ZULATTO, 2002, p 93).

Criado por Markus Hohenwarter, o GeoGebra<sup>16</sup> é um *software* gratuito de matemática dinâmica desenvolvido para o ensino e aprendizagem da matemática nos vários níveis de ensino (do básico ao universitário). Reúne recursos de geometria, álgebra, tabelas, gráficos, probabilidade, estatística e cálculos simbólicos em um único ambiente. Assim, o recurso tem a vantagem didática de apresentar, ao mesmo tempo, representações diferentes de um mesmo objeto que interagem entre si. Além dos aspectos didáticos, o GeoGebra<sup>17</sup> é uma excelente ferramenta para se criar ilustrações profissionais para serem usadas no *Microsoft Word*, no *Open Office* ou no *LaTeX*.

---

<sup>16</sup> Saiba melhor o que é o GeoGebra, como instalar e veja vídeos tutoriais no Instituto GeoGebra, site disponível em: <<http://www.geogebra.im-uff.mat.br/index.html>>. Acesso em: 18 ago. 2015.

<sup>17</sup> Caso não queira instalá-lo, utilize a versão online: <<https://www.geogebra.org/material/show/id/124609>>.



Escrito em JAVA e disponível em português, o GeoGebra<sup>18</sup> é multiplataforma e, portanto, pode ser instalado em computadores com Windows, Linux ou Mac OS.

### 3. CONSTRUÇÕES E ESCLARECIMENTOS

O objetivo previsto foi introduzir e/ou revisar o conteúdo de função do 1º grau, de forma que os alunos pudessem compreender algebricamente e geometricamente os conceitos envolvidos. Mais especificamente, a proposta incluía a abordagem de conceitos de função crescente e decrescente, coeficiente angular e linear, função afim e linear. A duração das atividades foi de 4 horas/aulas (50 minutos cada), realizadas em quatro encontros.

A atividade experimental proposta como recurso incentivador foi composta por situações-problemas, apresentadas aos alunos para que mobilizassem conhecimentos já adquiridos e buscassem estratégias para levantar conjecturas relacionadas a alguns conceitos envolvendo funções polinomiais do 1º grau. O *software* GeoGebra (figura 1) foi utilizado como recurso incentivador e mediador no processo de ensino e aprendizagem, principalmente na visualização do plano cartesiano e na compreensão destes conceitos.

As aulas foram realizadas com o auxílio de um projetor multimídia, a fim de possibilitar a compreensão nas construções propostas de cada aluno. A saber:

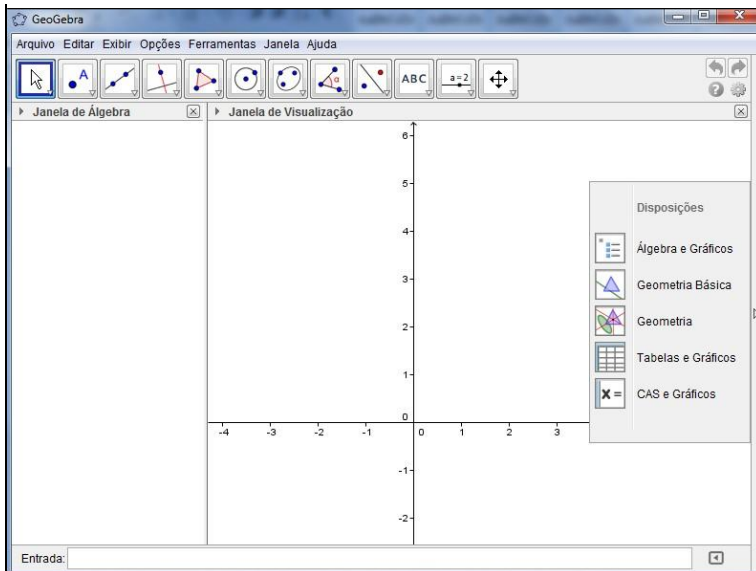
1) Na primeira construção (figura 2) criou-se um canal<sup>19</sup>  $(x,y)$  de tal forma que os alunos compreendessem a relação existente entre as abscissas e as ordenadas.

---

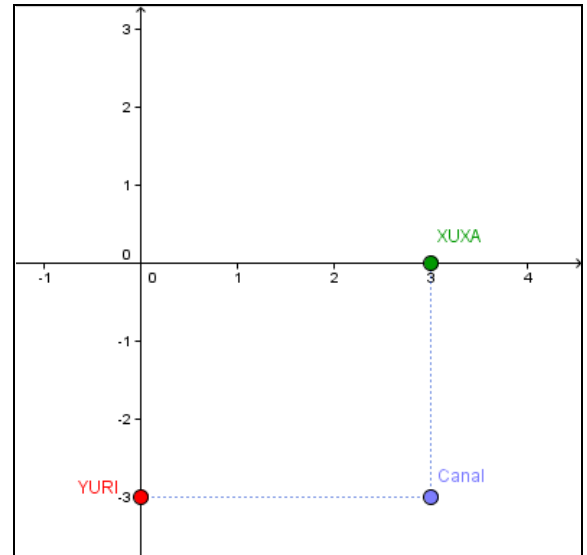
<sup>18</sup> Acesse também outros tutoriais, fóruns e manuais referentes ao GeoGebra em: <<https://www.geogebra.org/>> e/ou em: <<http://pt.slideshare.net/aniellelavz/minicurso-de-geogebra-anielle-e-lara>>. Acesso em: 18 ago. 2015.

<sup>19</sup> Para cada ponto (denominado aqui de “Canal”) do plano cartesiano, fica associado um par de números  $(x, y)$ , que são as coordenadas deste ponto. O número  $x$  (XUXA) mede a distância orientada do Canal ao eixo  $y$  e é chamado abscissa desse ponto, e o número  $y$  (YURI) mede a distância orientada do Canal ao

Particularmente, preferiu-se nomear as coordenadas de maneira não convencional (Xuxa, Yuri) relacionando-as (Canal), a fim de evitar generalizações impostas a eles, tal como, “ $P = (x,y)$ ” ou a letra “ $x$ ” estará sempre relacionada ao eixo das abscissas e a letra “ $y$ ” ao eixo das ordenadas.



**Figura 1 – Tela inicial do Geogebra**  
Fonte: autoras



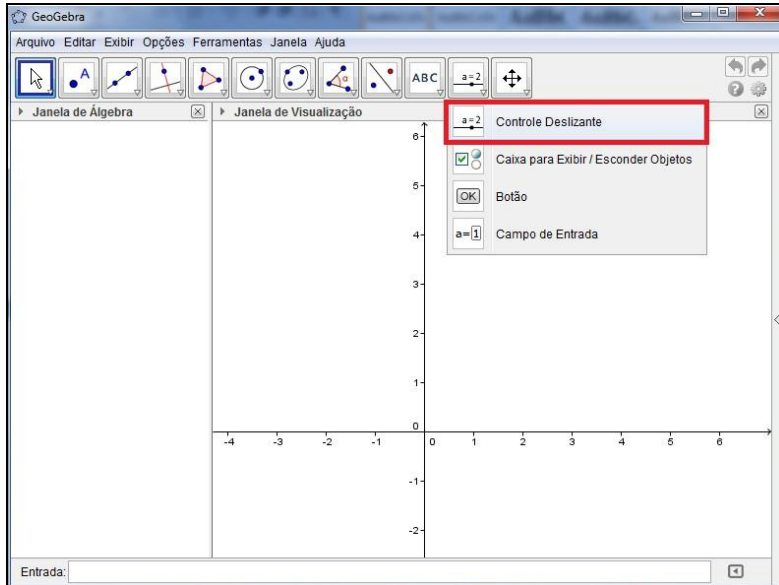
**Figura 2 - Construção das coordenadas no Geogebra**  
Fonte: autoras

2) Em seguida, criou-se<sup>20</sup> um seletor (“ $a$ ”) variando de -5 a 5. Logo após, no campo “Entrada” criou-se a função  $f(x) = ax$ , de tal forma que os alunos pudessem perceber a relação entre Xuxa ( $x$ ) e Yuri ( $y$ ), conforme ilustra as figuras 3, 4, 5 e 6.

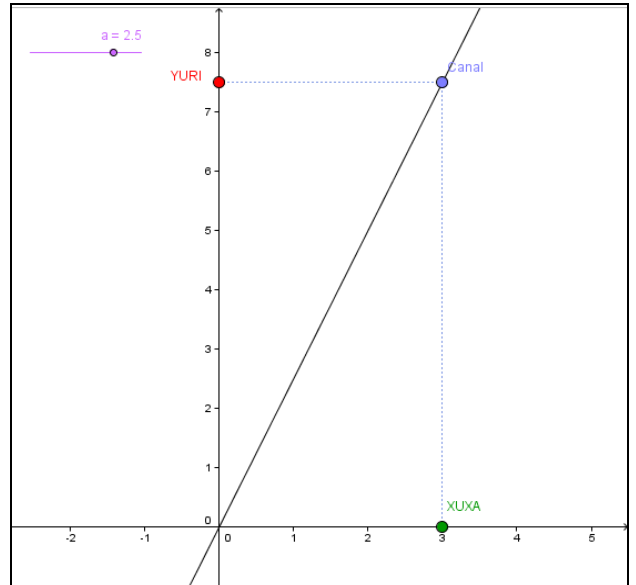
---

eixo  $x$  e é a sua ordenada. Diz-se que as coordenadas de um ponto formam um par ordenado de números reais.

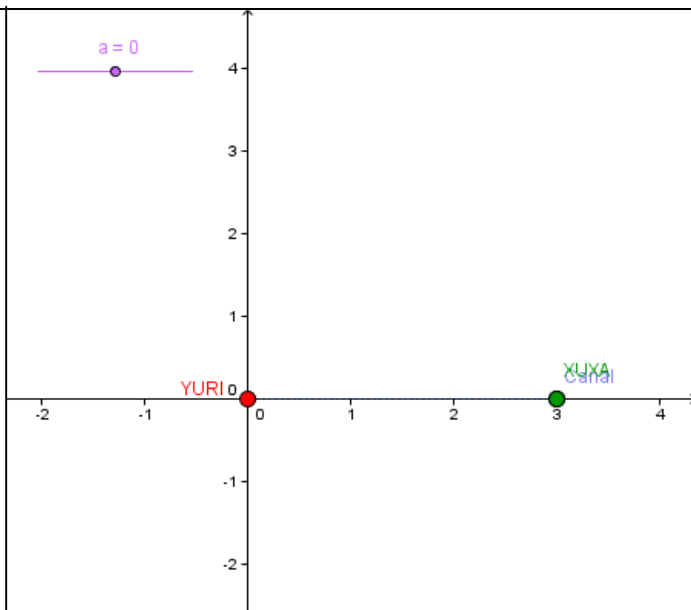
<sup>20</sup> Como criar um seletor. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bNrmlh1LYG4>. Acesso em: 28 ago. 2015.



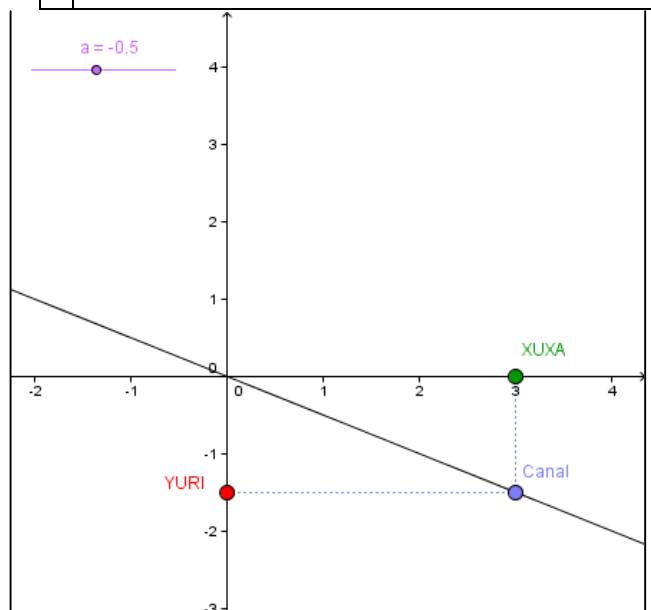
**Figura 3 - Criando o seletor ou controle deslizante**  
 Fonte: autoras



**Figura 4 - Gráfico da função quando o seletor “a” assume valor maior que zero**  
 Fonte: autoras



**Figura 5 – Gráfico da função quando o seletor “a” assume o valor zero**  
 Fonte: autoras



**Figura 6 - Gráfico da função quando o seletor “a” assume o valor menor que zero**  
 Fonte: autoras

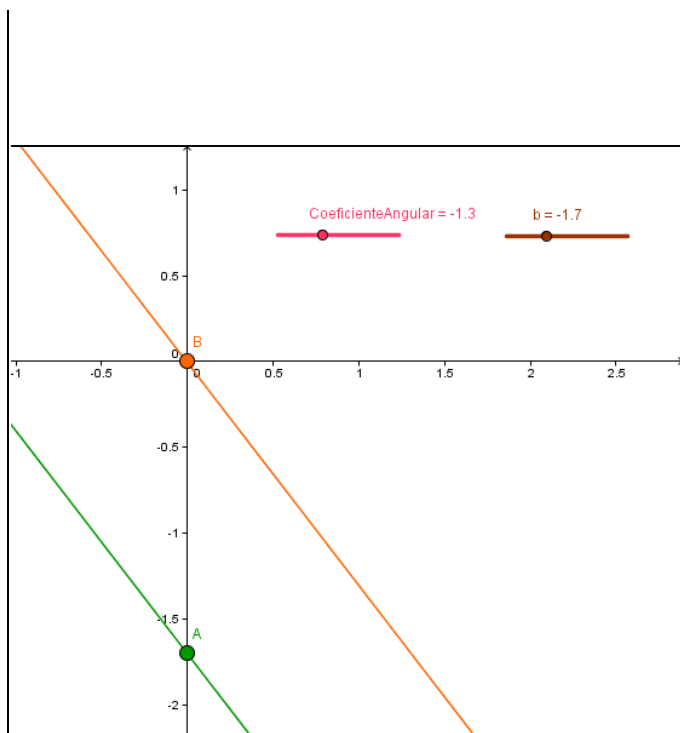
3) Para o desenvolvimento dos conceitos de função crescente, decrescente e constante foram propostas aos alunos as questões abaixo, destacando perguntas elementares e importantes:

- O que acontece com a reta quando **a** está entre 0 e 5? E o ângulo formado entre o eixo X e a reta? A reta é crescente ou decrescente?
- O que acontece com a reta quando **a** está entre -5 e 0? E o ângulo formado entre o eixo X e a reta? A reta é crescente ou decrescente?
- O que acontece com a reta quando **a=0**? Classifique a função.

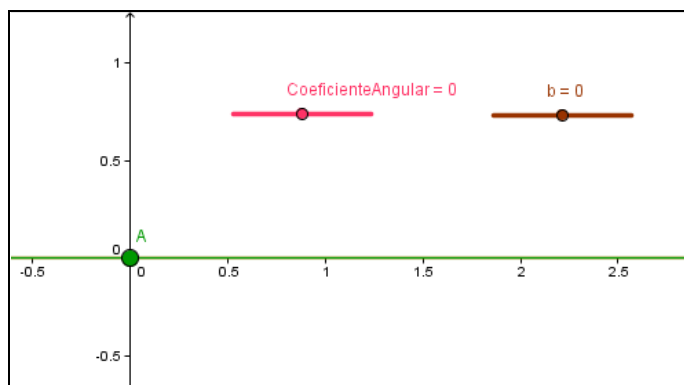
4) Na segunda construção, criou-se um novo seletor (“b”) variando de -5 a 5 e uma nova função  $f(x) = ax+b$ , onde foram desenvolvidos os conceitos coeficiente angular (**a**) e coeficiente linear (**b**).

As seguintes questões foram apresentadas aos alunos:

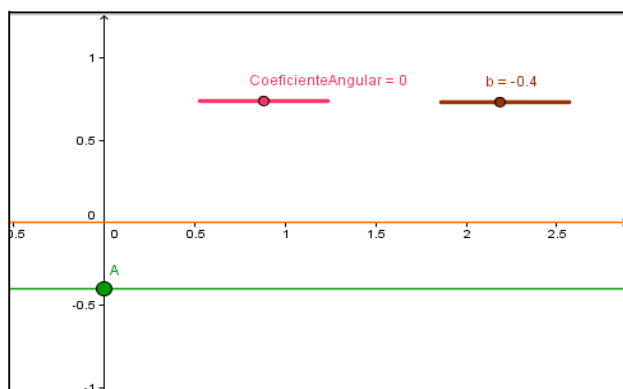
- O que acontece com as retas quando **a** se movimenta e **b** não?
- O que acontece com as retas quando **b** se movimenta e **a** não?



**Figura 7 – Gráficos das funções quando os seletores assumem valores menores que zero**  
 Fonte: autoras



**Figura 8 – Gráfico das funções quando os seletores assumem valores iguais a zero**  
 Fonte: autoras



**Figura 9 – Gráficos das funções quando o seletor “b” se movimenta e “a” (coeficiente angular) não**  
 Fonte: autoras

Durante a atividade experimental, além de manipularem as funções por meio do *software*, acredita-se que os alunos compreenderam algebricamente e geometricamente os conceitos de função crescente e decrescente, coeficiente angular e linear, função afim e linear.

### **EM BUSCA DE REFLEXÕES CONCLUSIVAS**

Avaliou-se, conforme expectativas, que a proposta metodológica utilizada trouxe bons resultados, porém vale salientar que a não utilização do laboratório de informática para a realização das atividades prejudicou os alunos, pois os mesmos tiveram poucas oportunidades de interagir com e manipular o *software*.

Considerou-se, também, que o tempo (quatro horas aula) foi insuficiente para sanar as dúvidas apresentadas pelos alunos. Ao considerar o aprendizado como um processo contínuo de construção de conhecimentos, pode-se admitir que a construção interrompida e não reestruturada desse conhecimento produz consequências danosas à aprendizagem.

A maior dificuldade encontrada pelos professores não parece ter sido o entendimento da metodologia, mas a seleção e a compreensão de como propor, elaborar os problemas e definir qual a linguagem ideal a ser utilizada. Acrescenta-se a essas questões a busca de como fazer para usar esta metodologia para introduzir um conteúdo sem cair na ‘mesmice’, ou seja, utilizar estratégias repetitivas e pouco motivadoras para os alunos.

Desta forma, pondera-se que o estágio, em especial o minicurso, foi um período em que se buscou ter uma postura efetiva de profissionais que se preocupam verdadeiramente com o aprendizado, que exerçam o papel de um mediador entre a sociedade e a particularidade do educando. Percebeu-se, também, a necessidade em

assumir uma postura não só crítica, mas também reflexiva da prática educativa diante da realidade.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, José Pinho. **Atividade Experimental: uma alternativa na concepção construtivista**. In: Encontro de pesquisa em ensino de física, 8, 2002. Águas de Lindóia. Anais. São Paulo: SBF, 2002.
- BORUCHOVITCH, Evely. **A Psicologia Cognitiva e a Metacognição: Novas Perspectivas para o Fracasso Escolar Brasileiro**. Tecnologia Educacional, 1993. v. 22 (110/111).
- CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. et al. **Termodinâmica: Um ensino por investigação**. 1ª. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação, 1999, v. 1, 123 p.
- FERRY, Gilles. **Pedagogia de la formación**. 1ª ed. 1ª reimpressão. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas Y material Didáctico, 2004.
- FREITAS, Maria Teresa Menezes. **A Escrita em Ambiente Virtuais: um caminho promissor na formação do professor de Matemática e outras áreas**. In: NACARATO, Adair Mendes; LOPES, Celi Espasandin. (Org.). Indagações, reflexões e práticas em leituras e escritas na educação matemática. 1ed. Campinas: Mercado de letras, 2013, v. 1, p. 255-278.
- GALIAZZI, Maria do Carmo. et al. **Objetivos das atividades experimentais no ensino médio: A pesquisa coletiva como modo de formação de professores de Ciências**. Revista Ciência e Educação, v.7, n.2, p.249-263, 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- TRINDADE, José Análio de Oliveira. **Obstáculos epistemológicos à aprendizagem do conceito de função**. Disponível em [http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/1999/Educacao\\_E\\_Trabalho/Trabalho/09\\_08\\_23\\_OBSTACULOS\\_EPISTEMOLOGICOS\\_A\\_APRENDIZAGEM\\_DO\\_CONCEITO\\_DE\\_FUNCAO.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/1999/Educacao_E_Trabalho/Trabalho/09_08_23_OBSTACULOS_EPISTEMOLOGICOS_A_APRENDIZAGEM_DO_CONCEITO_DE_FUNCAO.pdf)> Acesso em: 28 set. 2015.
- ZULATTO, Rúbia Barcelos Amaral. **Professores de matemática que utilizam softwares de geometria dinâmica: suas características e perspectivas**. Dissertação (Mestrado). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2002.

O processo artístico de ensino/aprendizagem orientado pelo Prof. Ademir Barcelos Junior, desenvolvido no ano de 2015 com os alunos dos 9º anos da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Professora Iolanda Schineider”, localizada em Serra/ES, traz como ideia central a relação entre a teoria e a prática do conhecimento específico sobre o movimento artístico *Land Art*. Esta corrente artística surgiu no final da década de 1960, na qual os artistas utilizavam o meio ambiente, os espaços e os recursos naturais para realizar suas obras. A semente desse trabalho foi plantada no ano de 2013, durante um curso de capacitação em Arte Educação, promovido pelo SESC/ES, do qual o Prof. Ademir participou.

“Land Art em meu quintal” é um projeto desenvolvido dentro do contexto artístico contemporâneo. Trata-se da contextualização histórica da *Land Art*, que toma como referência imagética fragmentos do filme “Rios e Marés”, do artista britânico Andy Goldsworthy. Para além do desenvolvimento contextual desse movimento artístico, foram realizadas discussões sobre os locais, os materiais, as técnicas, os contextos sociais e as relações entre o homem e seu *habitat*. Depois de consideradas as opiniões e reflexões sobre esse movimento, os alunos foram instigados a realizar sua própria *Land Art*, por meio da descoberta de materiais e da exploração do entorno residencial.

Os trabalhos plásticos foram realizados em grupo, no entorno das residências dos alunos, nas praças, jardins, ruas e calçadas, com o objetivo de despertar a curiosidade dos transeuntes. Estes, ao questionarem as ações dos estudantes, eram surpreendidos com as explicações acerca do movimento artístico estudado e com uma reflexão sobre o uso consciente do meio ambiente e o cuidado para não agredi-lo. Assim, os alunos foram orientados a utilizar o recurso fotográfico para o registro da produção plástica de cada grupo, o que culminou na exposição de um painel fotográfico ao final do trabalho. Durante a apresentação dos trabalhos, foi perceptível o envolvimento dos alunos, desde o início, com o desenvolvimento do conhecimento teórico sobre a *Land Art*, passando pela execução do processo criativo, até a preocupação com o registro fotográfico. Foi perceptível, também, o empenho deles na montagem da exposição e, por fim, na reflexão sobre as ações realizadas.

# GALERIA

## Land Art em meu quintal

Profº Ademir Barcelos Junior – ES/ Brasil



Processo de montagem do painel fotográfico. "Land Art em meu quintal", 2015. Alunos 9º anos.



# GALERIA

## Land Art em meu quintal

Profº Ademir Barcelos Junior – ES/ Brasil



Trabalhos finais "Land Art em meu quintal", 2015. Alunos 9º anos.

# GALERIA

## Land Art em meu quintal

Profº Ademir Barcelos Junior – ES/ Brasil



Exposição "Land Arte em meu quintal", 2015. Alunos 9º anos.

A oficina de gravura foi realizada como fragmento do Projeto Escola Viva, uma parceria do Instituto CNA – Confederação Nacional de Agricultura – com a Prefeitura de Monte do Carmo e o Governo do Estado de Tocantins. Esse trabalho foi orientado pela professora especialista em Artes Visuais Ana Marta Ferreira Austin e efetivado no ano de 2012, com os alunos do ensino médio, na faixa etária de 16 a 20 anos do “Centro Educacional Rural Brigadas Che Guevara”, localizado em Monte do Carmo/TO.

A “Oficina de Gravura” traz como proposta inicial o resgate e o fortalecimento da cultura local, suas tradições e paisagens, através da integração e valorização da Gravura como expressão artística. O objetivo da oficina foi trabalhar e apresentar a Xilogravura, técnica específica de Gravura em que se trabalha com reprodução de imagens a partir da matriz em madeira.

Aos discentes foi oferecida a oportunidade de dominarem essa técnica de reprodução de imagens, possibilitando o crescimento pessoal e o conhecimento cultural local e nacional. Para tanto, foi inserida a noção sobre os procedimentos da gravura, sua história e a técnica da impressão e materiais, estimulando não apenas o conhecimento da linguagem, mas incentivando o desenvolvimento de pesquisas no campo gráfico. Deste modo, utilizou-se como referência artística a Literatura de Cordel. Os cordéis nordestinos foram criados a partir do desejo do sertanejo se comunicar. Para além das orientações teóricas, foram desenvolvidas atividades práticas. Desde desenhos, colagens, monotipias, impressões de mãos entintadas, carimbos elaborados com borracha e gravuras realizadas com matrizes em madeira - a xilogravura.

E, assim, por meio da xilogravura, foi possível a aproximação do público infanto-juvenil com a gravura, o que aconteceu de maneira espontânea, traduzindo ações cotidianas e paisagísticas. As impressões das matrizes apresentaram como tema principal as folhagens da natureza do entorno da escola, por se tratar de uma zona rural e com ampla paisagem. Esse tema foi estimulado para que alunas e alunos valorizassem o que têm à mão em seu cotidiano, como forma de estimular também o reaproveitamento, a reutilização, o reemprego de matéria e de materiais locais. A produção plástica dos alunos presentes na oficina foi exibida nos corredores do colégio em evento oferecido às autoridades da cidade.

**Curadoria e Layout da Galeria:**  
Beloní Cacique Braga e Mara Rúbia Colli

# GALERIA

## Oficina de xilogravura

Prof<sup>a</sup> Ana Marta Ferreira Austin – TO/ Brasil



Matrizes para Xerogravura, tema: Folhas do nosso chão, "Oficina de Xilogravura" 2015.

# GALERIA

## Oficina de xilogravura

Prof<sup>a</sup> Ana Marta Ferreira Austin – TO/ Brasil

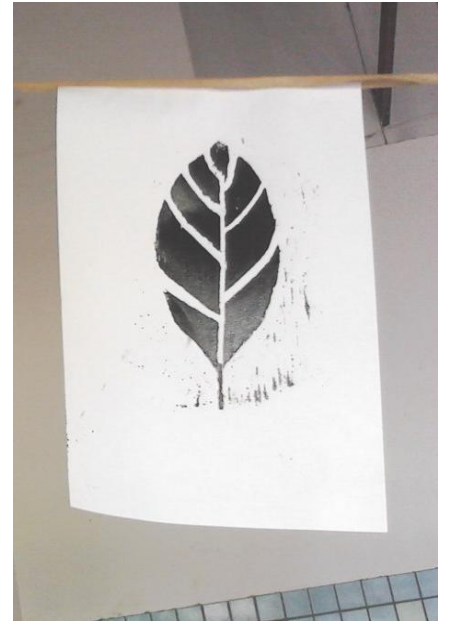


Processo de entalhe e impressão em xilogravura. "Oficina de Xilogravura", 2015.

# GALERIA

## Oficina de xilogravura

Prof<sup>a</sup> Ana Marta Ferreira Austin – TO/ Brasil



Trabalhos finais, "Oficina de Xilogravura", 2015.

O processo artístico de ensino/aprendizagem orientado pela Profa. Kenia Olympia Fontan Ventorim, desenvolvido no ano de 2015 com os alunos do ensino médio do Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Ibatiba, localizado em Ibatiba/ES, aborda um modo peculiar de utilizar metodologias práticas para o estudo teórico sobre a História da Arte. O objetivo dessas metodologias é transformar as aulas teóricas, por vezes cansativas, em momentos dinâmicos de aprendizagem significativa e vivências artísticas, pesquisas, reflexões e processo de criação, por meio de atividades coletivas, de acordo com as habilidades individuais dos discentes.

“Pela Linha do Tempo da História da Arte” é um projeto que oportunizou a descoberta de linguagens artísticas, bem como de diversos movimentos artísticos, de artistas e suas obras, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de processos de criação. Esse projeto também visou preparar os alunos para fazer o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Para tanto, foram realizadas quatro atividades. A primeira, realizada em grupo, preparou os discentes para entender, a partir da pesquisa e da escolha de um clipe de música, que cada movimento artístico surge de uma contextualização específica, ou seja, sofre influências sociais. Usando o significado de *Mashup* (misturar), a segunda atividade levou os alunos a escolherem dois movimentos artísticos para o desenvolvimento de uma pesquisa teórica e de uma expressão plástica desenvolvida sobre cartolina com a técnica de colagem de recortes de revistas e jornais. Portanto, os alunos deveriam buscar imagens que apresentassem características específicas dos movimentos escolhidos.

Como terceira etapa do projeto, em grupo, os alunos foram orientados a criar um Movimento Artístico fictício – nome, contexto histórico e nomes de artistas – escolhendo dois períodos na Linha do Tempo da História da Arte como referência. O novo movimento artístico deveria apresentar também características dos movimentos artísticos já estudados, pois teriam que elaborar e apresentar um trabalho plástico criado com diversas técnicas para representá-lo. Na quarta e última fase do projeto, ainda em grupo, os alunos desenvolveram uma “obra-viva” a partir da escolha de uma obra de arte da história para reproduzir como objeto tridimensional. Junto a esse trabalho, os alunos identificaram e apresentaram um resumo sobre o movimento escolhido e uma pequena biografia do artista selecionado, finalizando o projeto e contemplando os vários períodos artísticos, desde a Arte Rupestre até a Arte Contemporânea.

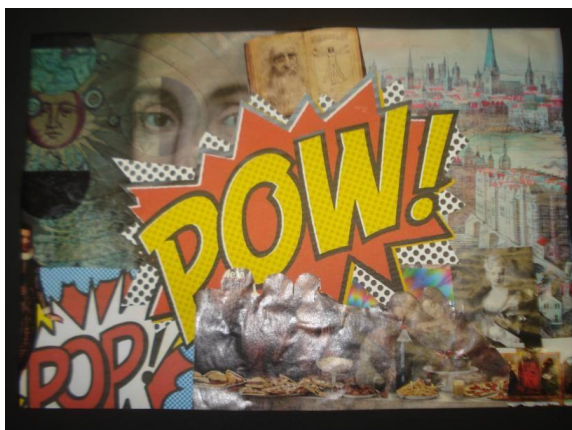
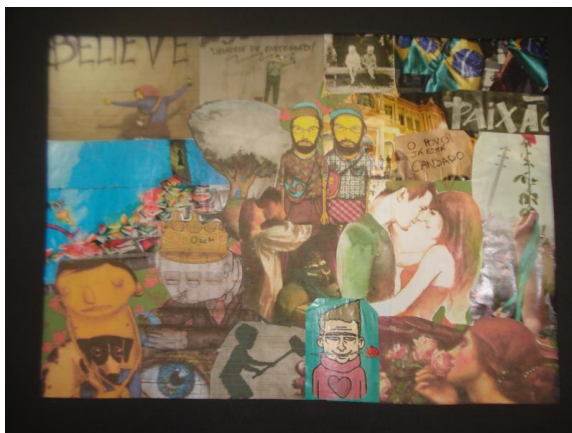
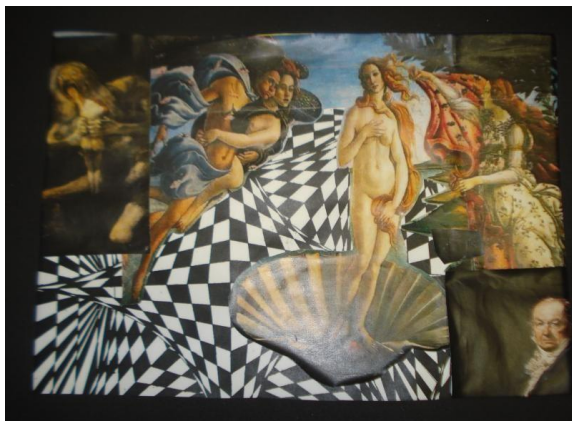
A partir da finalização dessas etapas teóricas e práticas, foi perceptível a transformação sensível no olhar dos alunos, a interação, a curiosidade sobre o assunto, a bagagem de conhecimentos que foram adquiridos. Tais aprendizagens os levaram a apreender, por meio dos saberes sensíveis, estéticos, culturais e históricos, a arte como um importante elemento formador do ser humano. Também possibilitaram aos alunos a oportunidade de valorizar diferentes formas de manifestações artísticas como meio de acesso e compreensão das diversas culturas.

**Curadoria e Layout da Galeria:** Beloní Cacique Braga e Mara Rúbia Colli

# GALERIA

## Pela linha do tempo da história da arte

Prof<sup>a</sup> Kenia Olympia Fontan Ventorim – ES/ Brasil



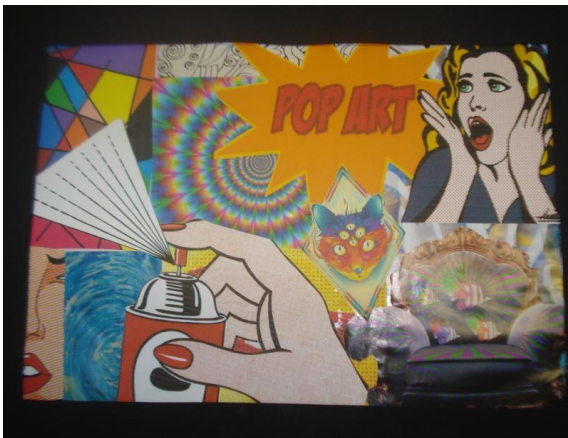
Trabalhos finais referentes aos períodos artísticos, colagem.  
“Pela linha do tempo da história da arte”, 2015.



# GALERIA

## Pela linha do tempo da história da arte

Prof<sup>a</sup> Kenia Olympia Fontan Vantorim – ES/ Brasil

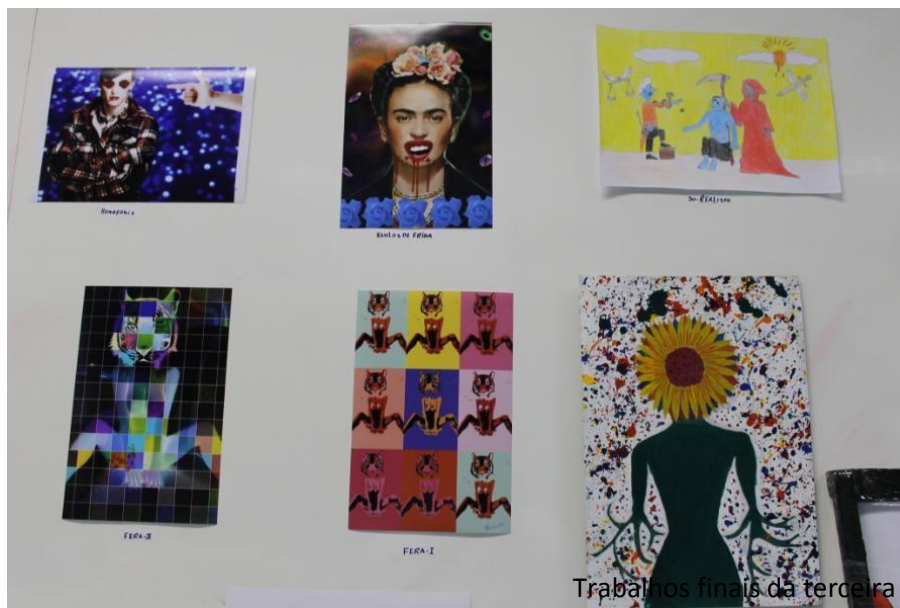


Trabalhos finais da segunda etapa do projeto “Pela linha do tempo da história da arte”, 2015.

# GALERIA

## Pela linha do tempo da história da arte

Prof<sup>a</sup> Kenia Olympha Fontan Ventrorm – ES/ Brasil

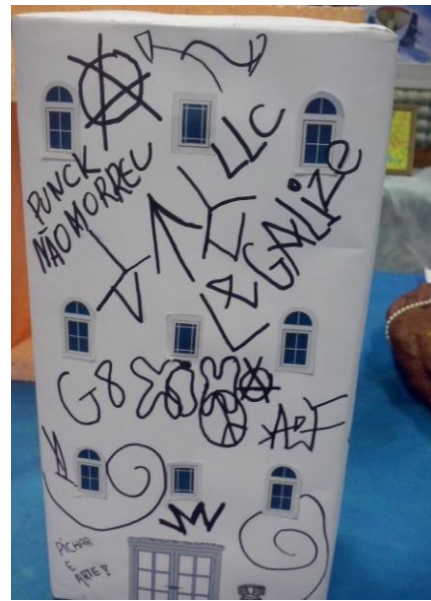


Trabalhos finais da terceira etapa do projeto “Pela linha do tempo da história da arte”, 2015.

# GALERIA

## Pela linha do tempo da história da arte

Prof<sup>ª</sup> Kenia Olympia Fontan Ventorim – ES/ Brasil



Trabalhos finais da quarta etapa do projeto “Pela linha do tempo da história da arte”, 2015.

# GALERIA

## Pela linha do tempo da história da arte

Prof<sup>ª</sup> Kenia Olympha Fontan Ventrorm – ES/ Brasil



Trabalhos finais da quarta etapa do projeto “Pela linha do tempo da história da arte”, 2015.

O projeto “Crescer para Florescer” foi inaugurado no ano de 2009, em parceria com a AMCUP (Associação dos Moradores do Bairro Custódio Pereira). As aulas são ministradas na própria associação e na sede da Igreja Evangélica Monte Hebron, no Bairro Aparecida, localizada em Uberlândia/MG. Os cursos são realizados com periodicidade anual, tendo cada módulo a duração de seis meses. O acesso à matrícula é aberto ao aluno de escola pública, que esteja matriculado no ensino regular, com bom rendimento escolar e idade entre 08 e 14 anos.

Orientado pelas Profas. voluntárias Lionizia Goyá e Lúcia Temer Zago, “Crescer para Florescer”, em pouco mais de seis anos, já atendeu a aproximadamente 48 jovens e atualmente possui 18 alunos matriculados. Este projeto nasceu do desejo de ofertar aos alunos de escolas públicas a oportunidade de se inserirem no meio artístico. Sem fins lucrativos, consiste na realização de oficinas de Pintura em Tela destinadas aos jovens da comunidade carente. Assim, por meio da arte, o projeto visa oportunizar aos jovens a possibilidade de desenvolvimento de habilidades artísticas, minimizando o tempo ocioso deles.

No processo contínuo de ajudar o jovem na construção de conhecimento pessoal, em suas potencialidades criativa, emocional e estrutural, o projeto oferece aos alunos a oportunidade de ter esperança, perspectiva e sonhos, respeitando sua individualidade, desenvolvendo habilidades e proporcionando uma profissionalização. O ensino de Artes, através da aplicação desse curso, favorece o reconhecimento das angústias, incertezas e medos de forma livre e espontânea, possibilita um transformar do ‘eu – confuso’ em favor de um fazer sensível. Aprender a fazer pressupõe desenvolver competências para saber se relacionar em grupo, enfrentar situações e adquirir, no futuro, uma qualificação profissional.

Após um ano de curso, são realizadas exposições artísticas como modo de apresentar o trabalho desenvolvido pelas orientadoras e socializar com a comunidade a produção dos jovens. Com este trabalho de ensino e aprendizagem em arte, acredita-se reforçar a crença no papel da arte como objeto de transformação e, também, como uma forma de autoconhecimento, diversão, sociabilização e confraternização.

**Curadoria e Layout da Galeria:**  
Beloní Cacique Braga e Mara Rúbia Colli

# GALERIA

## Crescer para Florescer

Coordenadora Lionizia Goyá – MG/ Brasil



Processo de criação em desenho sobre a tela.  
Projeto Crescer para Florescer.

# GALERIA

## Crescer para Florescer

Coordenadora Lionizia Goyá – MG/ Brasil



Desenvolvimento da técnica de pintura a óleo sobre tela. Projeto Crescer para Florescer.

# GALERIA

## Crescer para Florescer

Coordenadora Lionizia Goyá – MG/ Brasil



CAMARU, 2010.



Galeria do Fórum Abelardo Penna, 2013.



Galeria do Fórum Abelardo Penna, 2013.

Exposição dos trabalhos artísticos realizados pelos alunos do projeto Crescer para Florescer.



# GALERIA

## Crescer para Florescer

Coordenadora Lionizia Goyá – MG/ Brasil



Center Convention, 2013.



Casa da Cultura, 2010.



Center Convention, 2013.

Exposição dos trabalhos artísticos realizados pelos alunos do projeto Crescer para Florescer.

# GALERIA

## Crescer para Florescer

Coordenadora Lionizia Goyá – MG/ Brasil



Artistas mirins do projeto Crescer para Florescer.