

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ



Docentes

Volume 03 - Nº 006 | agosto de 2018

ISSN Impresso: 2526-2815
ISSN Eletrônico: 2526-4923

**Fortaleza - Ceará
2018**



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**
Secretaria da Educação

Camilo Sobreira de Santana
Governador

Maria Izolda Cela de Arruda Coelho
Vice-Governadora

Rogers Vasconcelos Mendes
Secretário da Educação

Rita de Cássia Tavares Colares
Secretária Executiva da Educação

Julianna da Silva Sampaio
Assessora de Comunicação - ASCOM

Ideigiane Terceiro Nobre
Coordenadora da CODEA/Gestão Pedagógica

Hylo Leal Pereira
Orientador da Célula de Currículo e Formação

Elane Maria Feijó Borges
Orientadora da Célula de Desenvolvimento do Currículo e da Aprendizagem

Paulo Venício Braga de Paula
Centro de Documentação e Informações Educacionais

Editor Chefe

Prof. Dr. Rosendo de Freitas Amorim

Conselho Editorial Científico

Profa. Dra. Ana Carolina Costa Pereira (UECE - Universidade Estadual do Ceará);
Profa. Dra. Ana Maria Fontenelle Catrib - (UNIFOR - Universidade de Fortaleza)
Profa. Dra. Maria José Costa dos Santos (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Prof. Dr. Vandilberto Pereira Pinto (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Profa. Dra. Ana Karine Portela Vasconcelos (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Profa. Dra. Caroline de Goes Sampaio (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Prof. Dr. Ewerton Wagner Santos Caetano (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Prof. Dr. Francisco Herbert de Lima Vasconcelos (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Prof. Dr. Francisco José Rodrigues (UNIFOR - CME)
Profa. Dra. Iêda Maria Maia Pires (Coordenação com os municípios - ME/PMF)
Prof. Dr. Francisco Regis Vieira Alves (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Prof. Dr. Geraldo Fernando Gonçalves de Freitas (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Prof. Dr. Gilvandenys Leite Sales (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Prof. Dr. Mairton Cavalcante Romeu (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Prof. Dr. Nizomar de Sousa Gonçalves (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Prof. Dr. Pedro Hermano Menezes de Vasconcelos (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Prof. Dr. Raphael Alves Feitosa (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Prof. Dr. Wilami Teixeira da Cruz (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Profa. Dra. Eloneid Felipe Nobre (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Prof. Dr. Isaías Batista de Lima (UECE - Universidade Estadual do Ceará);
Prof. Dr. Marco Antonio Toledo Nascimento (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Profa. Dr. Gerardo Silveira Viana Júnior (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Profa. Dra. Adeline Annelise Marie Stervinou (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Profa. Dra. Rita Helena Sousa Ferreira Gomes (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Prof. Dr. José Rogério Santana (UFC - Universidade Federal do Ceará).
Profa. Dra. Germania Kelly Furtado Ferreira (CODEA/Gestão Pedagógica).
Profa. Dra. Gezenira Rodrigues da Silva - (Assessora Técnica - SEDUC)
Prof. Dra. Betânia Maria Raquel Gomes - (Assessora Técnica - SEDUC)
Prof. Dr. Rickardo Léo Ramos Gomes - Coordenadoria da Educação Profissional (COEDP)
Profa. Dra. Karine Pinheiro Souza - Coordenadoria Administrativa (COADM)

Comissão Técnica Científica

Prof. Me. Rogers Vasconcelos Mendes
Secretário da Educação

Prof. Me. Jefrei Almeida Rocha
Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola/Educação Integral

Prof. Me. Paulo Venício Braga de Paula
Gestão Pedagógica/Centro de Documentação e Informações Educacionais

Profa. Ma. Paula de Carvalho Ferreira
Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola/Gestão Pedagógica

Profa. Ma. Cristina Márcia Maia de Oliveira
Gestão Pedagógica/Centro de Documentação e Informações Educacionais

Suporte Técnico

Alain Rodrigues Moreira

Produção Gráfica da Revista
ASCOM - Assessoria de Comunicação

Projeto Gráfico e Diagramação e Arte-Final
Gráfica Digital da SEDUC

Revisão Português
Profa. Ma. Cristina Márcia Maia de Oliveira
Profa. Ma. Paula de Carvalho Ferreira

Revisão Inglês
Profa. Esp. Roserlany Francelino Gomes

Revisão Espanhol
Prof. Me. Francisco Elvis Rodrigues Oliveira

Normalização Bibliográfica
Elizabete de Oliveira da Silva

Tiragem
4.000 exemplares

Arte da Capa



José Henrique Fernandes da Silva
Aluno do 3º ano B
EEM Monsenhor Antonio Feitosa – Missão Velha

“Minha inspiração nasceu das desigualdades sociais do mundo atual, pois muitas são as situações vivenciadas por todos nós diariamente. Ao passar pela rua encontrei uma senhora que estava a beira de uma calçada pedindo ajuda a quem passava. Senti-me comovido com aquela figura e também inspirado em retratar com minha arte um pouco da problemática daqueles que vivem nas ruas, à margem da sociedade”.

ISSN Impresso: 2526-2815

ISSN Eletrônico: 2526-4923

www.seduc.ce.gov.br



www.facebook.com/EducacaoCeara

Sumário

Apresentação	07
--------------------	-----------

Artigos

CONHECENDO A MATRIZ DE REFERÊNCIA DO ENEM: OS EIXOS COGNITIVOS KNOWING THE ENEM'S REFERENCE MATRIX: THE COGNITIVE AXES CONOCIENDO LA MATRIZ DE REFERENCIA DEL ENEM: LOS EJES COGNITIVOS	11
---	-----------

Raimundo Wagner Gonçalves de Medeiros Gomes

RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS - UMA PROPOSTA METODOLÓGICA SOLVING PROBLEMS - A METHODOLOGICAL PURPOSAL RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS - UNA PROPUESTA METODOLOGICA	19
--	-----------

Rivelino de Sousa Câmara

PRÁTICA DOCENTE E FORMAÇÃO DISCENTE: **29**
UMA DISCUSSÃO ACERCA DA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA E
CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA NAS PERSPECTIVAS DE FREIRE E CURY

TEACHING PRACTICE AND STUDENT FORMATION: A DISCUSSION ABOUT
EMANCIPATORY EDUCATION AND CONSTRUCTION OF AUTONOMY IN THE FREIRE'S
AND CURY'S PERSPECTIVES

PRÁCTICA DOCENTE Y FORMACIÓN DISCENTE: UNA DISCUSIÓN ACERCA DE LA
EDUCACIÓN EMANCIPADORA Y CONSTRUCCIÓN DE LA AUTONOMÍA EN LAS
PERSPECTIVAS DE FREIRE Y CURY

Janne Kely Alves de Andrade

FORMAÇÃO CONTINUADA: DA REFLEXÃO À RESSIGNIFICAÇÃO. **37**
CONTINUED FORMATION: FROM REFLECTION TO RESIGNIFICATION
FORMACIÓN CONTINUADA: DE LA REFLEXIÓN A LA RESIGNIFICACIÓN

José Rogério da Silva

A TEORIA NA PRÁTICA: O LETRAMENTO COM TEXTO LITERÁRIO **46**
THE THEORY IN PRACTICE: LITERACY WITH LITERARY TEXT
LA TEORÍA EN LA PRÁCTICA: EL LETRAMENTO CON EL TEXTO LITERARIO

Elielder de Oliveira Lima

Apresentação

Uma das grandes questões postas para a educação brasileira atualmente é a seguinte: como apoiar os professores no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas em sala de aula?

Por se tratar de uma profissão que requer dedicação diferenciada para ser exercida de formação contínua para seu aperfeiçoamento, os sistemas de ensino precisam estruturar mecanismos de apoio ao trabalho docente, de modo que estes profissionais não se sintam isolados frente aos desafios associados à sua prática na escola.

Na rede estadual de ensino do Ceará, as escolas contam com coordenadores escolares, professores coordenadores de área e professores coordenadores de ambientes de apoio à sala de aula, que têm como principal objetivo proporcionar aos professores um suporte técnico, para que suas aulas tenham mais recursos didáticos disponíveis e, aos alunos, melhores oportunidades de aprendizagem. Trata-se de um serviço de apoio aos docentes que vem se consolidando nos últimos anos.

Contudo, nada pode substituir para a constante qualificação do trabalho docente, quanto ao exercício reflexivo que cada professor deve fazer sobre sua própria prática. Realizar uma análise crítica, utilizando-se de elementos do método científico para sistematização de suas experiências, traz ao professor o domínio pleno de seu trabalho, promovendo releituras sobre suas práticas e fomentando a elaboração de novos procedimentos de ensino mais adequados aos estudantes.

Nesta perspectiva, a revista DoCEntes, publicada pela Secretaria da Educação do Ceará, visa estimular todos os professores das escolas públicas estaduais a escreverem e publicarem artigos sobre suas experiências de sala de aula ou relacionados a pesquisas científicas vinculadas a programas de pós-graduação. Esta revista, portanto, é uma estratégia para apoiar os professores em seu processo de autoformação.

Adentrar um processo de autoformação é escrever sobre o que se faz, narrar as relações de ensino e aprendizagem com seus estudantes, analisar os conflitos inerentes à aplicação, em sala de aula, das teorias estudadas. Esses são elementos importantes para se construir um sentimento de constante aperfeiçoamento do trabalho docente.

A revista DoCEntes, nessa perspectiva, é um recurso disponível para que o professor seja provocado a olhar para si mesmo como sujeito construtor de um saber que o fortalece na dinâmica efervescente da escola, que, por sua vez, vive um constante movimento de adaptação e readaptação às novas demandas, e de expectativas da sociedade contemporânea quanto à sua função social.

Além disso, é importante reconhecer a produção dos nossos professores em cursos de pós-graduação de que participam. Em nosso estado, novos programas de pós-graduação têm sido implementados em instituições públicas, em diferentes localidades; novas modalidades têm contemplado diferentes perfis profissionais, bem como atendido a diferentes propósitos investigativos. Nesse contexto, nossas escolas tem sido palco de estudos de caráter múltiplo, passando por pesquisas quantitativas que buscam mapeamento de perfis, identidades e parametrização de resultados obtidos na implementação de projetos pedagógicos, chegando à análise mais minuciosa, qualitativa de realidades ímpares presentes em nossas salas de aula por todo o Ceará.

Os novos programas de pós-graduação têm ensejado grande diversidade de pesquisa educacional em nosso estado, estimulando, dessa forma, a disseminação e o acesso à produção científica de qualidade, voltada ao trabalho na sala de aula. Por conseguinte, torna-se cada vez mais expressivo o número de professores que tem se dedicado à pesquisa dentro e fora da sala de aula.

Em cada um desses muitos elementos elencados, uma figura torna-se presente e, de certa forma, central: a do professor-pesquisador. É a partir dela que se desencadeia todo o processo de pesquisa que busca uma maior apropriação e autocaracterização do professor, enquanto agente de formação, de autoformação e produtor de conhecimento. Neste sentido, a revista DoCEntes apresenta-nos como um meio audacioso e eficaz que objetiva o incentivo à realização de pesquisas e sua respectiva difusão. O periódico tem como foco, ainda, a divulgação de práticas pedagógicas exitosas realizadas pelos docentes da rede pública de ensino estadual do Ceará.

A Secretaria da Educação sente-se orgulhosa de, por meio da revista DoCEntes, levar à comunidade científica brasileira a significativa contribuição de nossos professores, fruto de um trabalho engajado e necessário, desenvolvido, em sua ampla maioria, no chão de nossas escolas e na mente de nossos estudantes.

Editorial

Formação do Professor como um Desafio

A prova que deu origem ao ENEM foi criada em 1998, objetivando avaliar a qualidade da educação nacional. Em 2009, o Exame foi reestruturado. O trabalho do MEC, no sentido de torná-lo a única forma de ingresso na educação superior, mais especificamente nas universidades federais, gerou muita polêmica. Houve muita crítica ao caráter nacional da avaliação, bem como ao formato das questões, pois ao contrário das avaliações existentes, esse novo ENEM passou a exigir conhecimentos para além da memorização, suscitando o emprego do raciocínio lógico e exigindo maior compreensão de textos. A consequência mais significativa do ENEM foi ter mudado as práticas pedagógicas no âmbito das escolas, que paulatinamente acabaram por buscar uma formação integral, valorizando a leitura, a escrita e o raciocínio. Essas mudanças vêm exigindo que a formação de professores se adeque a essa nova realidade.

Numa sociedade do conhecimento, da ciência e da tecnologia, marcada por aceleradas transformações, a formação contínua do professor torna-se uma exigência inegociável. O acesso, cada vez mais democrático, à informação torna o desafio de formar cidadãos emancipados e autônomos uma tarefa ainda mais difícil, porquanto não podemos confundir informação com formação. O espírito do tempo exige dos educadores uma formação que permita desenvolver nos estudantes uma consciência crítica, sem abrir mão das possibilidades de acesso ao conhecimento e à informação propiciado pelas novas tecnologias digitais.

Nessa mesma tônica, precisamos reconhecer que, se por um lado, a necessidade de uma formação continuada, como estratégia de qualificação do professor, tornou-se imprescindível, por outro, há que se reconhecer esse processo como um desafio. O sistema educacional deve assumir esta tarefa como uma política pública sistemática. Esse é o caso do município de Umbuzeiro, cujo trabalho apresentado na presente edição aborda a política de Acompanhamento, Monitoramento, Formação e Planejamento Pedagógico nesse município do estado da Paraíba.

Dentre os desafios postos à formação do professor, está o investimento em formações voltadas ao aprimoramento das práticas de letramento. Historicamente, esse tem sido o maior obstáculo à melhoria da qualidade da educação brasileira básica. Se o letramento, de um modo geral, tem sido precário, o letramento literário constitui um desafio à parte. O déficit histórico da leitura permanece um problema para educação brasileira, refletindo-se no desafio de se promover atividades de letramento literário escolar.

Ainda no que concerne à formação de professores, há que se reconhecer que a matemática ao lado da língua portuguesa constituem os componentes fundamentais do currículo da educação básica, sendo, por isso, os alvos privilegiados das mais diversas estratégias de avaliação institucional. Durante séculos, a matemática tem se apresentado como a disciplina com maior dificuldade de adesão por parte dos estudantes. A ideia de que ela é uma disciplina “difícil” mantém seu eco nos espaços escolares. Contudo, essa realidade vem sendo alterada, modificações na formação dos professores de matemática, gerando novas propostas metodológicas, como a que se baseia na resolução de problemas, têm colaborado nessa direção. A proposta consiste em tornar a disciplina atraente, por meio de problemas instigantes, capazes de tornar o aprendizado uma ação lúdica e prazerosa.

Rosendo Freitas de Amorim
Editor Chefe

Raimundo Wagner Gonçalves de Medeiros Gomes¹

Resumo

Criado em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM passou, em 2009 por mudanças significativas, tanto estruturalmente, quanto politicamente. Em sete anos, desde as novas reformulações e, mesmo fazendo, agora, parte das atividades curriculares de todas as escolas de ensino médio do país, sua grandeza ainda não foi compreendida. Isso se deve ao fato das instituições de ensino não pensarem suas práticas. O ENEM mudou, as práticas pedagógicas, não. É necessário que gestores, professores e sociedade pensem, fundamentalmente, a razão da prática pedagógica na educação que é: auxiliar na formação do indivíduo em sua integralidade.

Palavras-chave: Ensino. Pedagógico. Educação.

Abstract: Knowing the Enem's reference matrix: The cognitive axes

The National High School Exam was created in 1998. It underwent changes in 2009. It changed so structurally as politically. Seven years after of the new reformulations, and even have been introduced in the curricular activities of the high schools, his greatness was not understood yet. This is because of the educational institutions do not question their practices. The Exam changed, but teaching practice don't. It's necessary for managers, teachers and society think about the reason of the pedagogical practice in education that is: to assist in the formation of the individual in its entirety.

Keywords: Teaching. Pedagogical. Education.

¹: Licenciado em Filosofia (UEVA) Professor da EEFM Wilebaldo Aguiar

Resumen: Conociendo la matriz de referencia del Enem: los ejes cognitivos

Criado en el 1998, el Examen Nacional de la Enseñanza Média – ENEM ha pasado, en el 2009 por cambios significativos, sea estructuralmente, sea políticamente. En siete años, desde las nuevas reformulaciones e, aunque haciendo ahora, parte de las actividades curriculares de todas las escuelas de la enseñanza média del país, su grandeza aún no ha sido comprendida. Eso es debido al hecho de que las instituciones de enseñanza no piensan sus prácticas. El ENEM ha cambiado, sus prácticas pedagógicas, no. Es necesario que los gestores, profesores y sociedad piensen, fundamentalmente, la razón de la práctica pedagógica en la educación que es: auxiliar en la formación del sujeto en su integralidad.

Palabras-clave: Enseñanza. Pedagógico. Educación.

1. INTRODUÇÃO

O Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM sofreu, em 2009, reformulações importantes. O novo formato do exame requer do educando uma postura diferente da que lhe era cobrada nas edições anteriores do exame. Se antes, prevalecia a capacidade de armazenamento de informações fruto de uma concepção equivocada e ultrapassada de educação, a qual Paulo Freire denominava de “educação bancária”, o novo ENEM, por sua vez, exige que o aluno durante seu período de escolarização desenvolva uma postura crítica capaz de enfrentar e resolver problemas dando sentido e fazendo uso dos conhecimentos com os quais teve contato.

Assim, este artigo tem uma dupla finalidade. A primeira, demonstrar o caráter transdisciplinar dos saberes. A percepção da transdisciplinaridade permitirá aos docentes uma compreensão ampla de suas respectivas disciplinas a fim de que possam, ao ministrar suas aulas, introduzir seus alunos numa visão transdisciplinar a fim de que percebam esse caráter no novo ENEM. A segunda, fazer uma reflexão acerca do processo educativo tal como acontece nas instituições de ensino. O desenvolvimento da educação como vem

acontecendo, sobretudo na educação básica, é incipiente frente ao que almeja a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB em seu artigo 2º que diz:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996)

Desta forma, tendo em vista os objetivos acima propostos, será discutido aqui a matriz de referência do ENEM, particularmente, os eixos cognitivos. Serão aqui refletidos os aspectos filosóficos que norteiam os eixos cognitivos que compõem as competências e habilidades fundamentais do ENEM e que, por fim, são as bases para as quatro áreas de conhecimento trabalhadas no ensino médio.

O Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, é um sistema de avaliação aplicado pelo Ministério da Educação – MEC que tem como objetivo verificar o grau de proficiência dos alunos recém-formados pelo ensino médio. Foi criado em 1998 para auxiliar o MEC na elaboração de políticas voltadas para o desenvolvimento deste nível de ensino.

Em 2009, o ENEM passou a ser um instrumento de seleção unificada para as universidades e institutos federais do país, além de permitir ao aluno acesso a bolsa de estudos do Programa Universidade para Todos – PROUNI. A partir de 2014, passou a ser critério para ter acesso ao Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES. Como o novo ENEM traz de forma imanente em sua proposta a tentativa de democratizar o acesso a universidade foi necessário que o exame sofresse algumas reformulações importantes a fim de aprimorar seus mecanismos de avaliação para tornar a seleção também mais democrática.

Diferentemente dos exames anteriores que traziam em seus mecanismos avaliativos a velha tradição do decoreba e do acúmulo de informações, além dos problemas da fragmentação do conhecimento, o novo ENEM prioriza a capacidade do aluno em articular os conteúdos para a resolução de problemas através de uma nova mentalidade fundamentada num caráter transdisciplinar do saber. Esta visão integradora do conhecimento através da perspectiva transdisciplinar permeia toda a Matriz de Referência do ENEM. Vejamos como ela ocorre.

2. ASPECTOS GERAIS DA MATRIZ DE REFERÊNCIA DO ENEM

A Matriz de Referência é dividida em quatro grandes áreas: Linguagens e Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias. Cada uma destas áreas compreende um conjunto de competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos ao longo de sua formação em toda a educação básica.

Por competência se compreende o conjunto de saberes que o aluno deve compreender e dominar a fim de que se possa, de posse deste saber, efetuar uma leitura de mundo e de si mesmo num contexto social, existencial, político, etc. Estas competências são expressas através das habilidades a serem adquiridas no contato com a totalidade destes saberes que devem dialogar entre si numa

totalidade orgânica e contextualizada. Nesta nova compreensão do ensino não há mais lugar para uma mentalidade que pensa o conhecimento de forma tecnicista e fragmentada.

As habilidades, por seu turno, tratam-se das capacidades dos alunos em articular o conjunto de saberes com os quais manteve contato durante a educação básica. As habilidades aqui mencionadas não tem nada a ver com a simples capacidade de memorizar informações, mas perceber o intrínseco diálogo entre as diversas formas de conhecimento que permeia toda a cultura humana. A percepção deste diálogo fundamental imanente na aquisição das competências e no exercício das habilidades tem como finalidade fundamental a compreensão do conhecimento como uma construção humana que se faz no contato deste ser com o mundo a fim de compreendê-lo para nele agir. Deste modo, todo o saber humano embora seja construído no mundo repleto da abstração, seu fim, seu telos, não é um mundo não concreto, mas o mundo mesmo, onde pisamos. Todo saber humano nasce das questões levantadas pela humanidade em seu contexto dentro do mundo e visa intervir nele mesmo. Portanto, o binômio concreto-abstrato se faz numa relação dialética.

Além das competências e das habilidades que compõe as quatro grandes áreas do conhecimento, há ainda os Eixos Cognitivos que estabelece um fio condutor tanto entre as grandes áreas, como também entre as disciplinas que as compõem. Os Eixos Cognitivos são: Dominar Linguagens (DL); Compreender Fenômenos (CF); Enfrentar Situações-problema (SP); Construir Argumentação (CA) e, por fim, Elaborar Propostas (EP). Tais eixos exigem dos educandos uma capacidade de articulação do conhecimento que perpassa, e muito, o mero acúmulo de informações. Dentro de uma perspectiva transdisciplinar fica claro que os eixos cognitivos ultrapassam todas as áreas do saber e que é a capacidade de articulação destes saberes que permitirá um melhor desenvolvimento dos eixos cognitivos, bem como, das competências e habilidades que o ENEM, através de seu novo formato, está exigindo do educando.

3. EIXOS COGNITIVOS A TRANSDISCIPLINARIDADE

Os cinco eixos cognitivos da matriz de referência são os pilares do novo ENEM. São eles que sustentam a ideia da transdisciplinaridade como elemento essencial que marca este novo momento do exame. Os eixos cognitivos consistem em habilidades gerais que somente são possíveis numa articulação entre os diversos campos do saber e suas especialidades. O domínio dos eixos cognitivos exige, portanto, uma abertura para uma visão integradora da realidade. A proposta dos eixos cognitivos se aproxima muito do que foi discutido no Primeiro Congresso Mundial da Transdisciplinaridade, ocorrido entre os dias 2 a 6 de novembro de 1994, no Convento de Arrábida, Portugal. Deste congresso resultou a Carta da Transdisciplinaridade que diz em seu artigo 3º:

A transdisciplinaridade é complementar à aproximação disciplinar: faz emergir da confrontação das disciplinas dados novos que as articulam entre si; oferece-nos uma nova visão da natureza e da realidade. A transdisciplinaridade não procura o domínio sobre as várias outras disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa. (CARTA DA TRANSDISCIPLINARIDADE, 1994)

Observe que a transdisciplinaridade não quer eliminar as especificidades das disciplinas, mas compreendê-las como parte de uma totalidade que tem no ser humano e em sua capacidade de conhecer seu centro unificador e principal fundamento. O ser humano seria, portanto, a síntese para onde converge os diversos saberes. É nesta mesma compreensão que o filósofo alemão contemporâneo, Martin Heidegger se move ao afirmar que:

(...) mesmo o necessário saber especializado é adaptado em seu transcurso por meio do trabalho investigativo, direcionando-se de modo mais ou menos sério e penetrante ao trato dos problemas, nos quais a ciência efetivamente se encontra. (HEIDEGGER, 2009, p. 15)

A fim de melhor explicitar como a transdisciplinaridade é trabalhada no ENEM é necessário analisar cada um dos eixos cognitivos

para que se possa entender mais claramente como esta nova perspectiva que vem norteando a nova forma de se fazer educação.

O primeiro eixo cognitivo é Dominar linguagens (DL) que diz o seguinte: dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa. (BRASIL, 2009)

Quando se fala em linguagem o que sempre nos vem em mente, de forma mais imediata são os aspectos instrumentais da língua, tais como, gramática, ortografia, sintaxe, dentre outros. Estes aspectos estão contemplados na primeira parte que define o primeiro eixo. Entretanto, na segunda parte que diz: fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa, está expresso o outro caráter da linguagem que não se aprende nas aulas de Língua Portuguesa, nem nas aulas de língua estrangeira, uma vez que os professores se encarregam apenas de expor os aspectos instrumentais dos idiomas. Diga-se de passagem, que os aspectos instrumentais da linguagem são os únicos salientados nos cursos superiores de licenciatura em Língua Portuguesa. A segunda parte do enunciado exprime exatamente o aspecto humano da linguagem verbal como um modo próprio da humanidade se fazer enquanto humano. Além disso, salienta a importância de outros tipos de linguagens, como a matemática, a artística e a científica que tiveram sua origem a partir do desenvolvimento da capacidade humana de se expressar mediante linguagem verbal, que exige um sofisticado mecanismo intelectual para que ela se floresça com vigor.

Tal interesse desta competência em dar ênfase a estas formas de linguagem configura quão importante são todas elas para o alargamento da formação plena do educando. Ela traz, em suas entrelinhas, os aspectos existenciais que caracterizam a proeminência da linguagem na educação do ser humano. Heidegger enfatiza o aspecto existencial da linguagem em sua ontologia fundamental ao afirmar que:

A linguagem é a casa do ser. Nesta habitação do ser mora o homem. Os pensadores e os poetas são os guardas desta habitação. A guarda que exercem é o consumir a manifestação do ser, na medida em que a levam à linguagem e nela a conservam. (HEIDEGGER, 1983, p. 149)

As palavras de Heidegger desvelam uma face da linguagem que não é explorada em seu ensino, mas que se mostra uma compreensão fundamental que dá a linguagem um sentido muito mais amplo que o mero aspecto instrumental a qual é vinculada. Não basta dominar o código linguístico. É necessário ir além deste aspecto instrumental da língua e compreendê-la como parte da totalidade humana. Incrementar o ensino das linguagens com elementos de filosofia, filologia, hermenêutica e etimologia seria um bom começo para o melhor aproveitamento em seu ensino.

O segundo eixo é, de todos, talvez, um dos mais complexos, uma vez que exige do educando uma visão muito madura e integrada do conhecimento. Compreender fenômenos (CF) tem como proposta o seguinte: construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas. (BRASIL, 2009) Entender o que significa conceito talvez seja o enigma chave para perceber o sentido inerente a este eixo. De modo geral, podemos entender conceito como sendo o produto dos questionamentos que irrompem no homem a partir de sua postura indagadora diante da realidade. Assim, a partir da leitura por ele feita do mundo (concreto) a fim de abarcá-lo em seu mundo cognitivo (abstrato), o homem o apreende na forma de conceito que seria, no fim, a síntese entre o concreto e o abstrato.

Para construção de conceitos é necessário ter uma leitura ampla, eclética e integrada dentro das áreas diversas do saber e, além disso, perceber, apesar da aparente disparidade entre elas, seu diálogo intenso e necessário.

Somente de posse dos conceitos construídos e a partir de sua aplicação é que a humanidade pode se mover na possibilidade da compreensão da

realidade que surge diante do homem na forma de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas. A compreensão desta totalidade de fenômenos é que configura também um elemento fundamental na formação plena do educando.

O terceiro eixo é uma consequência direta da ampliação dos eixos anteriores, uma vez que aqueles, quando bem desenvolvidos darão total suporte à capacidade de Enfrentar situações-problema (SP) que em seu texto diz: selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema. (BRASIL, 2009) Este eixo se coloca como o elemento mais pragmático a qual o ensino se destina. Não se aprende por aprender. Como foi dito no início, todo o saber humano tem um telos e este telos se efetivará no enfrentamento de problemas que se avultarão no correr da vida.

Esta competência é uma das mais significativas no tange a educação porque trata de um dos momentos menos explorado no ensino que é o sentido do educar. Para quê estudar física, história, biologia... Estas e outras ciências marcadas pelo acúmulo de informações empanturram os alunos com dados, estatísticas, gráficos, fórmulas, curvas de nível, equações, tudo isto, entretanto, de maneira descontextualizada e sem nexos com a realidade o que fazia os alunos pairarem numa abstração desvinculada de sua origem que é: a realidade. Em sua obra *Introdução à Filosofia*, Heidegger fala sobre os excessos dos aspectos tecnicistas que configura a situação atual da ciência.

A ciência é um dos poderes que determinam o que podemos em certa medida chamar a atmosfera da universidade. No entanto, ciências não são uma acumulação ou um amontoamento de saber que é ensinado e aprendido de maneira técnico-disciplinar. Ao contrário, pertence primariamente ao conceito de ciência que ela seja investigação. A ciência só existe em meio à paixão do perguntar, em meio ao entusiasmo do descobrir, em meio à inexorabilidade da prestação de contas crítica, da demonstração e da fundamentação. (HEIDEGGER, 2009, p. 15)

Com o novo ENEM e a proposta feita por este eixo cognitivo, todo acúmulo de informação sem organização, sem relação, sem interpretação, nada significará para o desenvolvimento pleno do educando, tendo em vista que o processo educativo, atualmente, não é mais compreendido como a capacidade de memorizar uma quantidade significativa de informações, mas como compreendê-las em suas múltiplas formas a fim de que se possa elaborar uma leitura do mundo, através dos problemas que nele a humanidade cria visando, no fim, nele intervir e modificar e, conseqüentemente, em intervir e modificar o modo próprio de ser da humanidade.

O mundo surge para a humanidade na forma de problema. Nesta perspectiva, problema não tem um sentido negativo como algo a ser evitado pelo homem. Problema se mostra como o modo originário pelo qual o mundo se apresenta à humanidade. A relação mundo-humanidade se impõe como algo problemático e a tentativa de equacionar esta relação se dará através de uma constante, o conhecimento que, por fim, terá como um resultado dos possíveis saberes, os científicos, os artísticos e outras formas de saber que configuram o intelecto humano.

Construir argumentação (CA): relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente. (BRASIL, 2009) É também um dos eixos problemáticos, principalmente na elaboração de redação. No ensino de Língua Portuguesa, os professores salientam mais os aspectos gramaticais, ortográficos e textuais, entretanto a contribuição para a construção de argumentação consistente é incipiente, tendo em vista que não recebem formação para desenvolver este aspecto da linguagem.

Você não precisa ser formado em filosofia para saber argumentar, mas pessoas que se dedicam neste caminho conseguem desenvolver os aspectos argumentativos com maior precisão, uma vez que seu trabalho consiste, fundamentalmente, nesta atividade.

Como o ensino tradicional dava demasiada importância apenas a língua Portuguesa e as ciências exatas, os alunos desenvolviam os aspectos meramente mecânicos da linguagem e, como o ensino de ciências humanas se pautava apenas na memorização vazia de datas e fatos sem levar em conta os aspectos críticos não havia necessidade da argumentação. Não se fazia leitura sobre história e geografia, elaborava-se tabelas para se decorar informações que vão ser cobrados de forma técnica nas provas, concursos e vestibulares. Toda esta concepção tecnicista do ensino acabou que por atrofiar a capacidade argumentativa do educando. Além disso, os estudos, principalmente de ciências humanas não eram trabalhados numa relação com o concreto. Os alunos, por exemplo, estudavam o período do Iluminismo, mas sem fazer uma ponte, por exemplo, com sua própria realidade. Para eles, o Iluminismo e suas conseqüências foram restritos apenas ao mundo europeu. Obviamente, um grande equívoco.

Um dos meios de criar, melhorar e ampliar o espírito argumentativo será, sem dúvida, uma educação dentro das novas perspectivas em que as ciências humanas e a filosofia hoje se encontram. Uma leitura histórica do mundo, a partir de uma perspectiva filosófica e, claro, o contato dos discentes com a essência dos pensadores através da leitura de suas obras, permitirá a eles o contato direto com o pensamento de épocas anteriores. Este contato dará ao aluno a chance de dialogar com o autor e, deste modo, a partir do confronto com seu pensar encontrar um espaço onde ele possa fazer juízos, compreender valores e visões acerca de outras realidades e, então poder compará-las com o seu tempo e sua vida concreta.

Tudo isto dará ao educando subsídios para o desenvolvimento de sua capacidade dedutivo argumentativa. O novo ENEM não quer alunos capazes de memorizar dados como se eles fossem pendrive's ou HD's. O novo formato deste exame quer, sobretudo, um aluno que pensa, que seja capaz de fazer uma crítica dentro de um rigor lógico-dedutivo e argumentativo; que seja capaz de organizar, relacionar, interpretar de forma madura e coerente.

Acima foi dito que o conhecimento humano visa um telos, isto é, uma finalidade que se efetivará na forma de solução para um problema originado da relação do homem com o mundo e que, por fim se apresentará na forma de uma intervenção humana na realidade. Sendo a humanidade um ser que paira no fenômeno da temporalidade, como afirma Heidegger, ou seja, que não apenas se faz apenas no presente, mas que se faz também no passado e no futuro e que este futuro se efetua na forma de um projeto (terminologia sartreana), pois a humanidade antes de agir no mundo ela visa um resultado que, antes, é previsto num plano; faz-se necessário, portanto, a elaboração de propostas a fim de que se possa prever os resultados e avaliar os impactos que terão ao aplicá-los. Elaborar propostas (EP), o quinto e último eixo cognitivo que vem salientar, portanto, esse caráter humano, diz: recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. (BRASIL, 2009)

Esse eixo se apresenta com o caráter de projeto, pois na medida em que se propõe a elaboração de uma proposta de intervenção solidária na realidade, a palavra solidária nos remete a uma prerrogativa fundamental de preocupação com o outro (alteridade) que, junto a mim, também é responsável pela construção do mundo humano. Além disso, a segunda parte: respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural, enfatiza o caráter da solidariedade que deve ser o norte de toda ação, no instante em que se propõe uma solução concreta para um problema na realidade humana. O respeito aos valores humanos e à diversidade cultural se configura como os valores éticos norteadores de toda tentativa de mudança da realidade, uma vez que diante de um mundo cada dia mais globalizado onde as diferenças estão cada vez mais proeminentes, o desrespeito à diversidade é cada vez menos aceito. Uma atitude de desrespeito às diferenças tornam-se, a cada dia, valores mais arcaicos e por isso, culturalmente, ultrapassados.

Uma intervenção na realidade somente é possível se o agente intervencionista detiver algum saber que

propicie a ele uma leitura do mundo. Assim, uma compreensão coerente deste eixo cognitivo exige de forma simultânea um amplo conhecimento dos demais eixos, bem como, o domínio sobre as competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo do ensino médio. Somente uma leitura do mundo propiciada pelo contato com o conhecimento permitirá ao educando um desenvolvimento pleno de suas capacidades intelectuais e, principalmente, uma compreensão de si mesmo como parte integrada do mundo que o cerca e que o faz e o completa como um humano.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pela análise dos eixos cognitivos que norteiam os objetivos pretendidos pelo novo ENEM, fica claro que a educação brasileira deve ser reconstruída dentro de novas metas. Dever ser repensada, reelaborada. Afinal, se nossa educação, bem como, se nós enquanto educadores não reavaliarmos nosso papel ficaremos muito aquém das reais metas as quais se destinam a educação segundo as leis de nosso país, em especial a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, em seu artigo 2º, como foi acima citado.

Ao analisar o texto acima transcrito fica óbvio o quanto nossa educação, que ainda prima pelos aspectos quantitativos da memorização sem contextualização, está muito longe do desenvolvimento pleno do educando. O novo ENEM talvez se apresente como o sopro de vida inicial que colocará a educação mesma a caminho. Ele traz uma grandeza que nós professores ainda não percebemos talvez porque seja muito mais cômodo, para nós, apenas ensinar os alunos a memorizarem mecanicamente, que colocá-los a caminho rumo a uma compreensão de sua existência numa totalidade que a humanidade tende a querer abarcar através dos saberes por ela produzido.

O novo ENEM deve provocar uma mudança radical na educação e não apenas no seu mecanismo de avaliação. Deve-se ter em mente que o novo formato do exame propõe uma nova forma de se ler a realidade e a leitura desta realidade é exercitada na educação. Assim, uma mudança no ENEM

pressupõe também uma mudança no modo da educação se fazer; significando, portanto, uma transformação radical no modo como o docente compreende seu papel. Somente um exercício mais cômico do magistério, tomado não como uma

profissão degradante, mas como um privilégio, obviamente que dentro de uma valorização do magistério propiciada por um governo responsável, é que será possível operar a modificação necessária a qual a educação tanto clama.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura – MEC. Matriz de Referência para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, 2009.

_____. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, 1996.

CARTA DA TRASDICIPLINARIDADE, Primeiro Congresso Mundial da Transdisciplinaridade. Portugal, 1994.
HEIDEGGER, M. Introdução à Filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

Resumo

Em oposição ao uso exagerado de exercícios rotineiros, resolvidos por meio de regras e procedimentos padronizados, que não estimulam a iniciativa nem a autonomia matemática do aluno, apresentamos uma coletânea de problemas contendo uma quantidade mínima de conteúdos para resolvê-los, porém exigindo bastante criatividade e raciocínio. São problemas interessantes, com a finalidade de instigar, provocar, desafiar o aluno, proporcionando assim um interesse maior pelo estudo da Matemática, bem como tornando as aulas dessa disciplina mais atrativas e prazerosas. Elencamos também a solução de cada um deles, expondo comentários e algumas considerações ao professor. Paralelo a isso, como abordagem metodológica, sugerimos a resolução de problemas – teoria desenvolvida pelo matemático húngaro George Polya – que procura estimular a capacidade de “aprender a aprender” do aluno, habituando-o a determinar as próprias respostas, seguir suas estratégias, expor suas dificuldades, analisar e verificar suas soluções. E, finalmente, chamamos a atenção do equilíbrio pregado por Elon Lages entre a conceituação, a manipulação e a aplicação como componentes fundamentais ao processo ensino-aprendizagem da Matemática.

Palavras-chave: Coletânea de problemas. Resolução de problemas. Ensino-aprendizagem.

¹ Professor Efetivo de Matemática do Estado do Ceará – SEDUC (desde 1997), lotado no Colégio Estadual Liceu do Ceará – EEMTI, e da Prefeitura Municipal de Fortaleza (desde 2001), lotado na EMTI Professor Joaquim Francisco de Sousa Filho. Possui graduação em Engenharia Mecânica e Matemática, Especialização em Planejamento Escolar e Mestrado em Matemática.

Abstract: Solving problems - A methodological proposal

In opposition to the exaggerated usage of routine exercises solved by rules and patterned procedure, which do not encourage students to take initiative nor their autonomy in relation to Mathematics, we present a selection of problems containing a minimum amount of content to be solved. A great deal of creativity and reasoning are required though. They are interesting problems intended to instigate, to provoke and to challenge the student, providing so a greater interest in the study of Mathematics as well as making classes of that subject more attractive and enjoyable. We also list the solution for each one of the giving problems, exposing comments and some considerations to the teacher. In parallel to this, as methodological approach, it is suggested the solution to problems – theory developed by the Hungarian mathematician George Polya – which try to encourage the student’s capacity of learning to learn. Getting students used to determine their own answers, follow their strategies, expose their difficulties, analyze and verify their solutions. And, finally, we call the attention to the balance between conception, manipulation and application as fundamental components to the teaching – learning process in Mathematics proclaimed by Elon Lages.

Keywords: Selection of problems. Problems Solution. Teaching-learning.

Resumen: Resolución de problemas - una propuesta metodologica

En contraste con el exagerado uso de ejercicios de rutina, resuelto mediante estandarizados reglas y procedimientos, que no estimulan la iniciativa ni la autonomía de las matemáticas del estudiante, presentamos una colección de problemas conteniendo una cantidad mínima de contenido para resolverlos, pero exige suficiente creatividad y razonamiento. Son problemas interesantes, en fin de instigar, provocar, desafiar al alumno, tal modo proporcionando un mayor interés por el estudio de las matemáticas, así como hacer las clases de esta disciplina más atractivas y agradables. Destacamos también la solución de cada uno de ellos, exponiendo algunas consideraciones y comentarios al profesor. En paralelo, como un enfoque metodológico, sugerimos resolución de problemas-teoría desarrollada por el matemático Húngaro George Polya, que pretende estimular el “aprender a aprender” al alumno, para determinar las respuestas propias, seguir sus estrategias, exponiendo sus dificultades, analizar y verificar sus soluciones. Y, por último, llamamos la atención al balance predicada por Elon Lages entre la conceptualización, la manipulación y la aplicación como componentes fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas.

Palabras-clave: Colección de problemas. Solución de problemas. Enseñanza-aprendizaje.

1. INTRODUÇÃO

O caráter cumulativo da Matemática é de conhecimento de quem a leciona, como também de quem a estuda. Cada passo avançado numa direção se liga, fortemente, aos passos anteriores dados. Essa realidade nos remete à considerável importância da Matemática ensinada nos anos iniciais para o desempenho futuro de um aluno.

O primeiro contato da criança com a Matemática formal se dá por volta dos seis anos, no Ensino Fundamental I. Nessa fase, boa parte de seus professores possui uma sólida formação pedagógica, mas estudou Matemática apenas até o Ensino Médio, ministrando aulas semelhantes às que receberam e repassando, muitas vezes, uma ojeriza pela referida disciplina. Por volta dos onze anos, no Ensino Fundamental II, depara-se com um grupo de professores que, embora graduados e habilitados para ensinar Matemática, não são devidamente valorizados, submetendo-se assim a uma excessiva carga horária de trabalho para compensar sua baixa remuneração. Além do desgaste natural da profissão, há a diminuição de seu tempo e de sua qualidade de estudo, levando-os à prática rotineira de investir somente nos assuntos em que se sentem confiantes de abordar, quase sempre exercitando as questões que já estão habituados a resolver. Chegando ao Ensino Médio, por volta dos quinze anos, além dessa problemática docente se repetir, o discente se depara com o “velho e conhecido vestibular”, que impõe uma sistemática de ensino voltada à assimilação rápida de inúmeros conteúdos novos e a revisão do que já foi visto nos anos anteriores, bem como o preparatório para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Assim, no cotidiano da sala de aula, deixar nossos alunos encantados pela beleza da Matemática é uma prática cada vez mais árdua.

É nesse contexto que apresentamos este trabalho como uma proposta pedagógica de melhoria da prática docente. Diferentemente do que ocorre na maioria das aulas de Matemática dos Ensinos Básico e Médio, em que os exercícios apresentados são solucionados pela utilização direta de um ou mais algoritmos anteriormente aprendidos que, em geral,

não fomentam a curiosidade do aluno nem o desafiam, objetivamos criar uma **base de dados**² com uma significativa quantidade de problemas, cuja essência é estimular a iniciativa e a criatividade, de forma a serem desafiadores, interessantes e a propiciarem várias estratégias de resolução. Estes problemas, devidamente propostos e resolvidos neste estudo, procurarão enriquecer as aulas de Matemática, auxiliar o professor no processo de ensino-aprendizagem e resgatar o encantamento de nossos alunos por essa disciplina tão importante para o desenvolvimento de uma nação.

Sugerimos também a resolução de problemas como metodologia de ensino para desenvolver essa base de dados, pois aquela propicia ao aluno a utilização das mais diversas estratégias em busca da solução desses problemas, tais como: criatividade, imaginação, intuição, iniciativa, autonomia, estabelecimento de conexões, tentativa e erro, interpretação de resultados etc. Além disso, provoca no professor uma reflexão sobre sua prática pedagógica; estimula-o a pesquisar novos problemas, ampliando essa base de dados; encoraja-o a “sair de uma zona de conforto”, onde quase tudo é previsível, controlável, e a “entrar numa zona de risco”, em que o imprevisível e o aleatório ocorrem, naturalmente, na busca de soluções para tais problemas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“Um professor de matemática tem, assim, uma grande oportunidade. Se ele preenche o tempo que lhe é concedido a exercitar seus alunos em operações rotineiras, aniquila o interesse e tolhe o desenvolvimento intelectual dos estudantes, desperdiçando, dessa maneira, a sua oportunidade. Mas, se ele desafia a curiosidade dos alunos, apresentando-lhes problemas compatíveis com os seus conhecimentos e auxiliando-os por meio de indagações estimulantes, poderá incutir-lhes o gosto pelo raciocínio independente e proporcionar-lhes alguns meios para alcançar este objetivo.” (Polya, 1995, “Prefácio à primeira tiragem”, p.V.)

² A Base de Dados deste artigo científico pode ser vista, detalhadamente, na seguinte referência bibliográfica: CÂMARA, Rivelino de Sousa. Resolução de problemas - uma proposta metodológica (Dissertação de Mestrado). Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2016.

2.1 Abordagem histórica

O surgimento da Matemática e seu desenvolvimento, basicamente, deram-se a partir dos problemas enfrentados pelo homem em seu cotidiano. O fato de nos depararmos com situações em que era necessário contar, agrupar, medir, posicionar astros... nos levou a criar e desenvolver o que é hoje, segundo Gauss, a “rainha das ciências”. Portanto, a essência da Matemática é a resolução de problemas, o que nos permite afirmar que, para seu ensino, não basta apenas conhecê-la, é necessário instigar, provocar, desenvolver a criatividade dos alunos, fazê-los participar das resoluções, enfim, desafiá-los. A resolução de problemas apresenta-se como um método eficiente para propiciar esse desafio, aprimorar o raciocínio e encorajar os alunos para o estudo da Matemática.

A resolução de problemas ganhou força no início da década de 80, em reação a uma série de propostas apresentadas, anteriormente, para o ensino da Matemática. No início do século XX, tínhamos a ênfase no ensino por repetição, em que o recurso à memorização tinha um enorme destaque. Avaliava-se o aluno através de testes em que se determinava que ele sabia, caso conseguisse repetir, de forma satisfatória, o que o professor apresentava. Em pouco tempo, porém, a maioria dos alunos esquecia o que memorizara. Após essa fase, já com outra motivação, os alunos deveriam aprender Matemática com compreensão. Censuravam-se, agora, a tabuada e seus treinos. Embora com alguns avanços, essa nova proposta ainda não favorecia ao aluno a participação efetiva na construção do próprio conhecimento.

No Brasil, nas décadas de 1960 e 1970, tivemos a influência da Matemática Moderna, que resultou na renúncia da Geometria e dos cálculos numéricos em detrimento de exageros na utilização da Teoria dos Conjuntos. Preocupava-se, excessivamente, com abstrações matemáticas, mesmo apresentando uma linguagem matemática universal, precisa e concisa. Salientava o ensino de símbolos e uma terminologia complexa que comprometia o aprendizado. Nesse contexto, ficou ainda mais difícil o aluno perceber a ligação entre a Matemática

ensinada e aquela utilizada fora da escola. Esse ensino passou a ter preocupações excessivas com formalização, distanciando-se das questões práticas.

Finalmente, voltando ao início da década de 80, a resolução de problemas começou a tomar espaço quando, nos Estados Unidos, em 1980, foi editada uma publicação da NCTM – National Council Teachers of Mathematics – An Agenda for Action: Recommendations for School Mathematics of the 1980's [Conselho Nacional de Professores de Matemática - Uma Agenda para a Ação: Recomendações para a Matemática Escolar de 1980], cujo anseio principal era reunir um grande grupo de interessados na melhoria do ensino da Matemática. E a primeira dessas recomendações dizia: “resolver problemas deve ser o foco da Matemática escolar para os anos 80” (NCTM, 1980) e realçava que “o desenvolvimento da habilidade em resolução de problemas deveria dirigir os esforços dos educadores matemáticos por toda essa década e que o desempenho em saber resolver problemas mediria a eficiência de um domínio, pessoal e nacional, da competência matemática”. (NCTM, 1980)

Iniciaram-se, aqui, de forma mais concreta, os esforços para melhoria do ensino da Matemática, utilizando-se a resolução de problemas. Currículos foram desenvolvidos, materiais para professores e para alunos foram organizados, estratégias de trabalho foram sugeridas, orientações para avaliações foram propostas. Contudo, devido às diferentes concepções que as pessoas tinham a respeito da resolução de problemas ser o foco da matemática escolar, tal proposta não obteve o resultado esperado, sofrendo várias críticas de pesquisadores no final da década de 80. Começara-se, então, a se pensar a resolução de problemas numa perspectiva didático-pedagógica, como uma metodologia de ensino. Essa ideia passou a ser o lema das pesquisas e dos estudos para a década de 90.

2.2 Resolução de problemas: uma metodologia de ensino

“Uma grande descoberta resolve um grande problema, mas há sempre uma pitada de descoberta na resolução de qualquer problema. O problema pode ser modesto, mas, se ele desafiar a curiosidade e puser em jogo as faculdades inventivas, quem o resolver pelos seus próprios meios experimentará a tensão e gozará o triunfo da descoberta. Experiências tais, numa idade susceptível, poderão gerar o gosto pelo trabalho mental e deixar, para toda a vida, a sua marca na mente e no caráter.” (Polya, 1995, “Prefácio à primeira tiragem”, p.V.)

A resolução de problemas, estruturada como metodologia de ensino, concebe o problema como um componente estratégico no processo de construção do conhecimento. Eles são formulados com o intuito de auxiliar na elaboração de conceitos, anteriormente à exibição formal destes. Os problemas são relevantes não apenas para se aprender Matemática, mas, também, para tê-los como pontapé inicial a esse aprendizado.

Sistematizar, portanto, uma orientação pedagógica para a Matemática, que seja fundamentada na resolução de problemas, deve ser estimulada nas escolas desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao solucionarem problemas, os estudantes desenvolvem a capacidade de gerenciar informações, mobilizar conhecimentos, ampliar seu entendimento acerca de conceitos e procedimentos matemáticos, além de propiciar a iniciativa, a criatividade, a autonomia, bem como a habilidade de elaborar um raciocínio lógico.

George Polya, matemático húngaro, em seu livro *Arte de Resolver Problemas* (1995), propõe quatro etapas independentes para se resolver um problema. Estas etapas são um conjunto de indagações extremamente úteis àqueles que desejam resolver o problema por si próprio:

1) Compreender o problema – Nessa etapa, o aluno é motivado a questionar, arguir sobre o problema. O que é solicitado? Qual a incógnita? Quais os dados apresentados no problema? Quais as condições? É possível satisfazer tais condições? As condições são suficientes para determinar a incógnita? Ou é

insuficiente? Que fórmulas e/ou algoritmos podem ser utilizados? Faz-se necessário um desenho, um esquema para entender melhor a situação problema?

2) Estabelecer um plano – Nessa etapa, o aluno é motivado a estabelecer conexões entre o que foi dado e o que é pedido, é o momento de buscar problemas semelhantes para definir um caminho a seguir. Já viu o problema antes? Ou já viu o mesmo problema apresentado de forma, ligeiramente, diferente? Conhece um problema relacionado com este? Havendo um problema correlato e já antes resolvido, é possível utilizá-lo? É possível utilizar o seu método? É possível reformular o problema? É possível imaginar um problema correlato mais acessível? Um problema mais genérico? Um problema mais específico? É possível obter dos dados algo útil? Utilizou todos os dados?

3) Executar o plano – Nessa etapa, o aluno deve seguir o caminho escolhido para resolução do problema. Executar passo a passo o que foi estabelecido no plano. É possível verificar, claramente, se cada passo está correto? É possível demonstrar que ele está correto?

4) Refletir sobre o trabalho realizado – Nessa etapa, o aluno é motivado a verificar o resultado obtido. Verificar os procedimentos utilizados, procurando simplificá-los ou buscar outra maneira de resolver o problema de forma mais simples. É possível verificar o resultado? É possível verificar o argumento? É possível chegar ao resultado por caminhos diferentes? É possível utilizar o resultado, ou o método, em algum outro problema?

Ressaltamos uma característica importante nessas indagações apresentadas: são de aplicações gerais e podem ser utilizadas com sucesso ao tratarmos de qualquer tipo de problema.

Em aula: (OBMEP - 2015) nas balanças há sacos de areia de mesmo peso e tijolos idênticos. Quanto deve marcar a última balança?



Compreensão do problema:

- Qual é a incógnita?
- O peso de um tijolo mais o peso de um saco de areia.
- Quais são os dados?
- O peso de dois tijolos mais três sacos de areia e o peso de um tijolo mais dois sacos de areia.
- Qual letra deve denotar a incógnita?
- x para o peso do tijolo e y para o peso do saco de areia.
- Então são duas incógnitas?
- Sim. Para saber o peso do tijolo mais o peso do saco de areia, é preciso saber o peso de cada um, individualmente.
- Quais as condições do problema?
- Encontrar o peso de um tijolo mais um saco de areia, conhecendo o peso de dois tijolos e três sacos de areia, bem como o peso de um tijolo e dois sacos de areia.
- As condições apresentadas são suficientes para determinar as incógnitas?
- Sim.

Estabelecimento de um plano:

- Vocês já viram este problema antes?
- Não.
- Vocês já viram o mesmo problema apresentado de forma diferente?
- Sim. Problemas relacionados a sistema de equações do 1º grau com duas incógnitas.
- É possível utilizá-los?
- Sim. Basta montar um sistema com os pesos dos objetos e os resultados das balanças.
- Uma vez resolvido o sistema, descobriremos as incógnitas?
- Sim. Depois, basta somar o valor das duas e encontrar a resposta.
- Vocês utilizaram todos os dados do problema?
- Sim.

Execução do plano:

Montamos o sistema de equações:

$$\begin{cases} 2x + 3y = 64 \\ x + 2y = 41 \end{cases}$$

Usamos o método da adição e encontramos $x = 5$ e $y = 18$.

Assim, $x + y = 23$.

Portanto, o peso de um tijolo mais o de um saco de areia vale 23 kg.

Refletir sobre o trabalho realizado - Retrospecto:

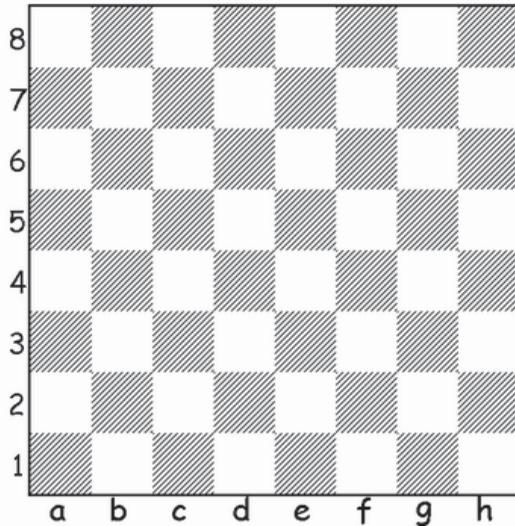
- É possível verificar o resultado obtido?
- Sim. Basta substituir os valores das incógnitas nas equações.
- É possível chegar ao resultado por um caminho diferente? Um caminho mais fácil?
- Sim. Depois que encontramos a resposta, percebemos uma maneira bem mais simples de resolver.
- É possível utilizar esses métodos em algum outro problema?
- Sim. O sistema de equações é mais geral. A outra saída encontrada só dá certo em casos particulares.

3. BASE DE DADOS

Muitos problemas atraentes de matemática elementar, expressos numa linguagem coloquial, têm parte de seu fascínio no fato de poderem ser formulados e, muitas vezes, resolvidos sem recorrer a fórmulas ou a técnicas complicadas. É com esta concepção que iniciamos nossa base de dados, construída por significativos problemas, cuja finalidade é proporcionar ao aluno um maior interesse pela Matemática, e ao professor, uma oportunidade de melhoria de sua formação, bem como uma ferramenta sugestiva de ensino-aprendizagem.

Problema 01

É possível um cavalo começar na posição a1 de um tabuleiro de xadrez e terminar em h8, visitando cada um dos quadrados restantes, exatamente uma vez, ao longo do caminho?

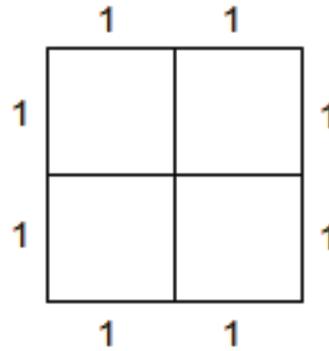


Solução: Não é possível. Cada movimento realizado pelo cavalo faz com que ele saia de um quadrado de uma cor para outro quadrado de cor oposta. Como a condição do problema exige que ele saia da posição a1 e visite cada um dos quadrados restantes, uma única vez, até chegar por último em h8, concluímos que o cavalo realizará 63 movimentos. Um número ímpar de movimentos o coloca sempre numa casa de cor contrária à de onde ele saiu. Como a1 e h8 possuem a mesma cor, concluímos que o cavalo terminará numa cor contrária à de a1.

Problema 02

Escolhem-se cinco pontos ao acaso sobre a superfície de um quadrado de lado 2. Mostre que pelo menos um dos segmentos que eles determinam tem comprimento menor que ou igual a $\sqrt{2}$

Solução: Divida o quadrado de lado 2 em quatro quadrados de lado 1. Dos 5 pontos, pelo menos dois pertencerão a um mesmo quadrado de lado 1. A distância entre esses dois pontos será, no máximo, igual à diagonal do quadrado que é $\sqrt{2}$, o que conclui a demonstração.



Problema 03

Um feirante possui uma balança de pratos e 3 pesos: um de 1Kg, um de 3Kg e outro de 9Kg. Quantas “pesagens” diferentes ele pode realizar?

Solução: 13 pesagens. 1kg – usa peso de 1kg; 2kg – usa peso de 1kg num prato e o de 3kg no outro; 3kg – usa o peso de 3kg; 4kg – usa o peso de 1kg e o de 3kg no mesmo prato; 5kg – usa o peso de 9kg num prato e o de 3kg e 1kg no outro; 6kg – usa o de 9kg num prato e o de 3kg no outro; 7kg – usa o de 9kg e o de 1kg num prato e o de 3kg no outro; 8kg – usa o de 9kg num prato e o de 1kg no outro; 9kg – usa o peso de 9kg; 10kg – usa o peso de 9kg e o de 1kg no mesmo prato; 11kg – usa o de 9kg e o de 3kg de um lado e o de 1kg do outro; 12kg – usa o de 9kg e o de 3kg num mesmo prato; 13kg – usa os três pesos num prato só.

Problema 04

Qual número é maior: 31^{11} ou 17^{14}

$$31^{11} < 32^{11} = (2^5)^{11} = 2^{55}$$

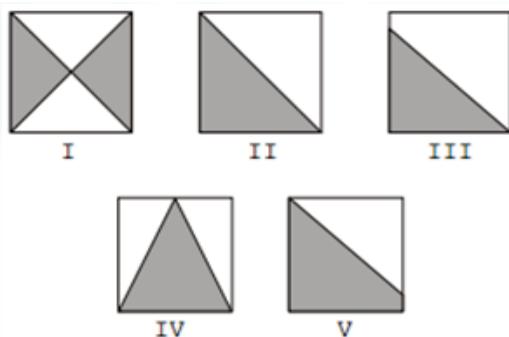
$$17^{14} > 16^{14} = (2^4)^{14} = 2^{56}$$

assim, $17^{14} > 2^{56} > 2^{55} > 31^{11}$, o que nos garante

que $17^{14} > 31^{11}$.

Problema 05

Os quadrados abaixo têm todos o mesmo tamanho.



Em qual deles a região sombreada tem a maior área?

Solução: É fácil ver que o triângulo de maior área é o V, pois sua área é maior que a metade do quadrado. Com um pequeno ajuste, o triângulo I transforma-se no II. O III é notório ser menor que os demais. Deslocando-se o vértice superior do triângulo IV para um dos vértices do canto superior, a área não se altera e tem valor, numericamente, igual às das figuras I e II (metade da área do quadrado).

3.1 Conceituação, manipulação e aplicação

Elon Lages Lima (1999), em um texto para a Revista do Professor de Matemática, aborda alguns aspectos do ensino da Matemática com relação a sua estrutura, levando em conta a natureza peculiar dessa disciplina, os alunos aos quais ela se destina e os motivos de sua inclusão no currículo. Esclarece que, para o aluno se familiarizar com o método matemático, adquirir habilidades para lidar, de forma eficiente, com os mecanismos do cálculo e saber utilizar seus conhecimentos em situações da vida real, o ensino da Matemática deve abranger três componentes fundamentais: a conceituação, a manipulação e as aplicações. Afirma que da dosagem adequada desses componentes dependem o equilíbrio do processo de aprendizagem, o interesse dos alunos e a capacidade que terão para empregar, além das técnicas aprendidas nas aulas, o discernimento, a clareza das ideias, o hábito de

pensar e agir ordenadamente, virtudes que são desenvolvidas quando o ensino respeita o balanceamento desses três componentes fundamentais.

Salientamos que a conceituação compreende a formulação correta e objetiva das definições matemáticas, o enunciado preciso das proposições, a prática do raciocínio dedutivo, a nítida conscientização de que conclusões sempre são provenientes de hipóteses que se admitem, a distinção entre uma afirmação e sua recíproca, o estabelecimento de conexões entre conceitos diversos, bem como a interpretação e a reformulação de ideias e fatos, sob diferentes formas e termos. É importante ter em mente e destacar que a conceituação é indispensável para o bom resultado das aplicações.

Um exemplo de desequilíbrio desses componentes foi no período da Matemática Moderna (décadas de 60 e 70), em que a conceituação predominou com relação à manipulação e à aplicação. Assim, a Matemática estudada nas escolas se resumia a um vago e inútil exercício de generalidades, incapaz de suprir as necessidades das demais disciplinas científicas e mesmo do uso prático no dia a dia.

Observamos que a manipulação está para o ensino e o aprendizado da Matemática, assim como a prática dos exercícios e as escalas musicais estão para a música. A habilidade e a destreza no manuseio de equações, fórmulas e construções geométricas elementares, o desenvolvimento de atitudes mentais automáticas, verdadeiros reflexos condicionados, permitem ao usuário da Matemática concentrar sua atenção consciente nos pontos realmente cruciais, poupando-o da perda de tempo e de energia com detalhes secundários.

O desequilíbrio na manipulação ocorre com frequência nos livros adotados em nossas escolas. E, por consequência, é estendido à sala de aula através das listas de exercícios repletas de questões que, embora necessárias, não são motivadoras, não provêm de problemas reais, não estão relacionadas com a vida atual, nem com as demais ciências e nem mesmo com outras áreas da Matemática. A

presença da manipulação é tão marcante em nosso ensino que, para o público em geral, é como se a Matemática se resumisse a ela. Com isso, a Geometria também sofre significativas perdas, pois várias afirmações são declaradas verdadeiras, sem justificativa, reduzindo muitas vezes os problemas geométricos a manipulações numéricas. Perde-se assim um dos maiores méritos da Matemática, que é o de ensinar aos jovens que toda conclusão se baseia em hipóteses e que o processo de passar, mediante argumentos logicamente convincentes, das hipóteses para a conclusão se chama demonstração e seu uso sistemático na apresentação de uma teoria constitui o método dedutivo.

Destacamos ainda que as aplicações são empregos das noções e teorias da Matemática para obter resultados, conclusões e previsões em situações que vão desde problemas triviais do cotidiano a questões mais sutis que surgem noutras áreas, quer científicas, tecnológicas ou mesmo sociais. As aplicações constituem a principal razão pela qual o ensino da Matemática é tão difundido e necessário, desde os primórdios da civilização até os dias de hoje e, certamente, cada vez mais no futuro. Como as entendemos, as aplicações do conhecimento matemático incluem a resolução de problemas, esta arte intrigante que, por meio de desafios, desenvolve a criatividade, nutre a autoestima, estimula a imaginação e recompensa o esforço de aprender.

As aplicações constituem, para muitos alunos de nossas escolas, a parte mais atraente da Matemática que estudam. Se forem formuladas adequadamente, em termos realísticos, ligados a questões e fatos da vida atual, elas podem justificar o estudo, por vezes árido, de conceitos e manipulações, despertando o interesse da classe. Encontrar aplicações significativas para a matéria que está expondo é um desafio e deveria ser uma preocupação constante do professor. Elas devem fazer parte das aulas, ocorrer em muitos exercícios e ser objeto de trabalhos em grupo. Cada novo capítulo do curso deveria começar com um problema cuja solução requeresse o uso da matéria que vai começar a ser ensinada.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há mágica para se aprender Matemática, muito menos um padrão para ensiná-la. Cada pessoa é única e também tem sua maneira específica de aprender. Como educadores, devemos propiciar aos alunos as mais diversas metodologias possíveis na tentativa de que, experimentando cada uma delas, o aluno perceba a Matemática de forma mais interessante, agradável e encantadora.

Assim, trabalhar problemas curiosos e desafiadores, nos anos iniciais de estudo, acreditamos ser uma estratégia fundamental para despertar, no aluno, o prazer pela Matemática e motivar, no professor, o gosto pelo estudo e pela pesquisa. Associar estes problemas a uma metodologia de resolução que promova o debate, a troca de ideias, a tomada de decisões, a análise de resultados e o trabalho em equipe, contribuirá ainda mais para uma formação matemática consistente tanto do professor quanto do aluno.

As ideias apresentadas neste artigo objetivam sugerir caminhos que possam colaborar para o exercício da prática docente que, devido à formação e às questões pedagógicas, exige do professor uma preparação contínua que articule, efetivamente, teoria e prática. É importante termos profissionais competentes, dotados de uma fundamentação teórica consistente, que sejam capazes de analisar e refletir, criticamente, sobre os aspectos que compõem e influenciam o contexto escolar, tais como: aprendizagem, indisciplina, avaliações externas, avaliações internas, família e outros.

Com este estudo, não pretendemos esgotar as possibilidades teórico-metodológicas tampouco apresentá-lo como “a forma ideal” de o professor proceder em sala de aula, intencionamos apenas expor elementos que o ajudem a construir uma prática pedagógica mais positiva para si.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org.). **Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1999.

CÂMARA, Rivelino de Sousa. **Resolução de problemas - uma proposta metodológica** (Dissertação de Mestrado). Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2016.

DINIZ, Maria Ignez de Souza Vieira. Magistério em ação. **Revista do professor de matemática**. Rio de Janeiro, v. 18, jan./abr. 1992.

FORMIN, Dmitri et al. **Círculos matemáticos: a experiência russa**. Tradução de Valéria de Magalhães Lório. Rio de Janeiro: IMPA, 2012.

LIMA, Elon Lages. Sobre o ensino da matemática. **Revista do professor de matemática**. Rio de Janeiro, v. 28, mai./ago. 1995.

_____. Conceituação, manipulação e aplicações. **Revista do professor de matemática**. Rio de Janeiro, v. 41, set./dez. 1999.

_____. **Matemática e ensino**. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Matemática (SBM), 2007.

NCTM. **An agenda for action: recommendations for school mathematics for the 1980s**. Reston: NCTM, 1980.

SOUSA, Ariana Bezerra de. **A resolução de problemas como estratégia didática para o ensino da matemática**. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2005.

POLYA, George. O ensino por meio de problemas. **Revista do professor de matemática**. Rio de Janeiro, v. 7, mai./ago. 1989.

_____. **A arte de resolver problemas: um novo aspecto do método matemático**. Tradução e adaptação de Heitor Lisboa de Araújo. Rio de Janeiro: Interciência, 1995.

PÚBLICAS, Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas. **Provas e soluções: edições**

PRÁTICA DOCENTE E FORMAÇÃO DISCENTE: UMA DISCUSSÃO ACERCA DA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA E CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA NAS PERSPECTIVAS DE FREIRE E CURY

Janne Kely Alves de Andrade¹

Resumo

O presente trabalho tem por finalidade analisar e discutir de maneira dialógica as temáticas de Paulo Freire no livro *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* e de Augusto Cury em *Pais brilhantes e professores fascinantes* no que diz respeito ao pensamento de ambos acerca da importância da reflexão prática docente direcionada à educação emancipadora, bem como a construção da autonomia dos estudantes. Em seus aspectos dialéticos e intertextuais, essas leituras, aliadas às suas reflexões, colaboram para o aprimoramento das práticas docente de modo diretamente relacionado ao êxito na construção do pensamento crítico do aluno como também o desenvolvimento de sua autonomia de forma que o mesmo perceba-se como protagonista de sua história. A discussão também ressaltará que tanto Paulo Freire como Augusto Cury acreditam que a constante reflexão e inovação da prática pedagógica faz com que os educadores melhor se relacionem no âmbito escolar com seu aluno de forma que, juntos, possam pensar possibilidades e caminhos para uma educação emancipadora e humanitária.

Palavras-chave: Educação; Prática docente; discente; autonomia; liberdade.

Abstract: The teaching practice and student formation: a discussion about emancipatory education and construction of autonomy in the Freire's and Cury's perspectives

The present work has the purpose of analyzing and discussing in a dialogical way the themes of Paulo Freire in *Pedagogy of autonomy: knowledge necessary to the educational practice* and Augusto Cury in *Brilliant Parents and fascinating teachers* with respect to the thought of both about the importance of practical teacher reflection aimed at emancipatory education as well as the construction of students' autonomy. In their dialectical and intertextual aspects, these readings, combined with their reflections, contribute to the improvement of teaching practices in a way that is directly related to the success in the construction of critical thinking of the student, as well as the development of their autonomy in a way that they perceive themselves as protagonists of their own story. The discussion will also emphasize that both Paulo Freire and Augusto Cury believe that the constant reflection and innovation of pedagogical practices makes educators with better relationship in the school context with their student and together they can think possibilities and strategies for an emancipatory and humanitarian education.

Keywords: Education; teaching practice; student; autonomy; freedom

¹. Licenciatura em Letras (UFCG). Professor da Rede Estadual da EEEP Deputado José Walfrido Monteiro

Resumen: Práctica docente y formación discente: una discusión acerca de la educación emancipadora y construcción de la autonomía en las perspectivas de Freire y Cury

El presente trabajo tiene por finalidad analizar y discutir de manera dialógica las temáticas de Paulo Freire em libro *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* y del Augusto Cury en el Pais *brilhantes e professores fascinantes* con respeto al pensamiento de ambos acerca de la importancia de la reflexión práctica del profesor direccionada a la educación emancipadora, así como a la construcción de la autonomía de los estudiantes. En sus aspectos dialéticos e intertextuales esas lecturas añadidas a las reflexiones colaboran para el mejoramiento de las prácticas docentes de manera directamente relacionado al éxito en la construcción del pensamiento crítico del alumno así como también el desarrollo de su autonomía de manera que el mismo pueda darse cuenta como protagonista de su historia. La discusión también subrayará que sea Paulo Freire sea Augusto Cury creen que la constante reflexión e innovación de la práctica pedagógica hace con que los educadores se relacionem mejor em ámbito escolar con su alumno de forma que, juntos, puedan pensar posibilidades y caminos para una educación emancipadora y humanitaria.

Palavras-chave: Educación; Práctica docente; discente; autonomía e; libertad.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por finalidade realizar uma discussão sobre práticas educativas e a função das mesmas para a formação integral de jovens autônomos e críticos. Tem como base para a discussão as obras: *Pais brilhantes e professores fascinantes* – *A educação inteligente: formando jovens pensadores e felizes* de Augusto Cury e *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* de Paulo Freire.

Vivemos em uma sociedade onde a educação tem se tornado a cada dia um desafio. Manter os jovens motivados para aprender e atraí-los é uma tarefa que requer constante reflexão e aprimoramento. Dar voz aos estudantes, saber de seus desejos e anseios, suas necessidades reais são alternativas para que os mesmos sintam-se importantes e parte indispensável do processo educacional e de transformação da realidade. Tal reflexão se faz necessária, urgente e constante, uma vez que os problemas em torno de nossa juventude são cada vez mais gritantes e preocupantes. A escola sente-se incapaz, a família muitas vezes desiste e os professores sentem-se despreparados e frustrados diante da pouca eficácia de suas práticas.

A presente reflexão partirá do princípio analítico-reflexivo e comparativo, na relação da proximidade do pensamento de ambos autores, suas teses e saberes acerca de caminhos para melhorar a relação no âmbito escolar, social e familiar entre jovens, pais e educadores. Adiante desenvolveremos análises com base nos seguintes tópicos: a relação necessária entre docente e discente, a beleza na prática pedagógica, a sala de aula como um espaço para partilhar e construir novos saberes, educar para a autonomia e liberdade e o docente e sua perspectiva com a prática educacional.

2. A RELAÇÃO NECESSÁRIA ENTRE DOCENTE E DISCENTE

Falar em autonomia é falar de pessoas líderes de si e de suas emoções. Capazes de realizar transformações em si e nos outros. Pois que, emancipação remete à liberdade dos sujeitos que leva à liberdade social. A diminuição das desigualdades, das injustiças, das ditaduras, da opressão. Essas características são indispensáveis para a tão almejada mudança do contexto atual de alienação.

Paulo Freire (1996, p. 21) afirma que “não há docência sem discência.” Desse modo, ele nos leva a, antes de tudo, refletir sobre a importância dos estudantes para realizarmos a nossa profissão e dar sentido a ela. Nesse aspecto, entendemos que, à medida que ensinamos, estamos também aprendendo, aprimorando os nossos horizontes, aperfeiçoando nossa prática, crescendo junto com o alunado, tanto pessoal como profissionalmente, pois: “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (FREIRE, 1996, p.23).

Não podemos mais conceber uma prática docente na qual o professor é o detentor do saber e apenas irá transmitir o mesmo para os alunos. Se compreendermos o quão valiosa é a colaboração dos alunos para nossas práticas, mais teremos êxito em nossas vivências pedagógicas, pois que

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção. Se na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como paciente que recebe os conhecimentos – conteúdos – acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. (FREIRE, 1996, p. 22).

Nesse aspecto consideramos que, quando o discente sente-se parte integrante do processo ensino/aprendizagem, ele se engajará nessa construção de saberes com mais afinco e determinação, valorizando cada conquista e deslumbrando cada etapa de sua caminhada da qual é protagonista. Sobre esse fato Freire (1996, p. 24) diz que “quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade.”

Em seu prefácio, Cury (2013, p. 7) diz que “educar é praticar a mais bela e complexa arte da existência, é semear com sabedoria e colher com paciência.” Assim, o autor comunga do pensamento do educador quando ressalta que deve haver “boniteza” nesse processo. “É ser garimpeiro que procura os

tesouros do coração (...) Essa é a meta de todos os educadores que procuram a excelência, que buscam conhecer o funcionamento da mente, que estimulam nos jovens a arte de pensar, observar e interiorizar.” (CURY, 2013, p. 7).

Como educadores do século XXI, devemos resgatar a arte de pensar em meio a um turbilhão de informações, a mecanização dos saberes, que tem tornado as pessoas meros reprodutores de informações e, dessa forma, diminuindo cada vez mais a sua criticidade e humanidade. Cury (2013, p.7) alerta que “pais e professores que são cheios de regras e excessivamente lógicos estão aptos a operar máquinas mas não a orientar seres humanos.”

Nessa vertente Freire (1996, p.25) afirma que “quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando de “curiosidade epistemológica”, sem a qual não alcançamos o conhecimento.” Esse pensamento de Freire nos faz refletir sobre o quão a aprendizagem se torna significativa e instigante para o aluno quando ele se sente parte importante desse processo, percebe que seus questionamentos e hipóteses são de fato mecanismos para o estudo eficiente. O autor atenta que não é só o que o professor diz. “Implica o compromisso do educador com a consciência crítica do educando.” (FREIRE, 1996, p. 29).

É fundamental também ressaltar a importância do professor valorizar os saberes e costumes dos estudantes para garantir a contextualização dos saberes. Com relação à essa valorização, Freire (1996, p. 30) afirma que

“não só o professor, mas amplamente a escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos chegam a ela”... saberes socialmente construídos na prática comunitária... discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino do conteúdo.”

Desse modo, compreendemos e ratificamos que se aprende mais e melhor aquilo que faz sentido nas práticas e vivências do alunado e se relacionam com seus costumes. “Educar é penetrar no mundo do outro.” (CURY, 2013, p.16).

3. A BELEZA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Há que se encontrar no meio de tantos desafios na educação a beleza de ser educador e de participar da formação do outro, fazendo-o aprimorar sua capacidade de pensar e aguçar sua curiosidade para o saber. Freire (1996, p. 33) nos diz “que a necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado da estética. Docência e boniteza de mãos dadas.”

Como educadores estamos sempre buscando a perfeição, para melhor trabalhar os conteúdos com os nossos alunos. Cury (2013, p. 20) diz que “nossos filhos não precisam de gigantes, precisam de seres humanos.” Trazendo para o contexto escolar, poderíamos inferir que os nossos discentes não precisam de docentes que apenas dominam sua matéria de forma impecável, mas, sim de professores que trabalhem valores humanos, que reconheçam o seu valor e de seu alunado.

Não se pode mecanizar a educação, os saberes, se de fato quisermos formar cidadãos. “É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o caráter formador.” FREIRE (1996, p. 33). Sobre essa reflexão, podemos observar que esse distanciamento de práticas escolares e vida gera nos jovens sentimentos de angústia, insegurança. De tanto serem mecanizados e cobrados, podem até aprender ou decorar uma regra ou fórmula matemática, mas tem dificuldade de tomar decisões e gerenciar emoções. Portanto, “ensine os jovens a proteger sua emoção. Tudo que atinge frontalmente a emoção atinge drasticamente a memória e constitui a personalidade”. (CURY, 2013, P. 23).

Por isso, é fundamental que, na prática docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (FREIRE, 2013, p. 38-39).

Inferimos que só por meio da revisão constante da prática docente se pode construir uma docência eficiente, mas não só isso, é preciso saber lidar com as emoções e interesses dos jovens, de forma a buscar construir saberes significativos e formar pessoas emocionalmente maleáveis. Sobre esse fato, Cury diz:

Bons professores têm uma boa cultura e transmitem com segurança e eloquência as informações em sala de aula. Os professores fascinantes ultrapassam essa meta. Eles procuram conhecer o funcionamento da mente dos alunos para educar melhor. Para eles, cada aluno não é mais um número na sala de aula, mas um ser humano complexo, com necessidades peculiares. (CURY, 2013, p.42).

O aprimoramento da prática está intrinsecamente ligado ao cuidado em observar os comportamentos e características do alunato para a partir dessa criar novos caminhos para solucionar os desafios diários em sala de aula. Sobre essa observação, Freire (2009, p. 39) fala que:

“na formação permanente dos professores o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. Sem essa auto avaliação constante não se pode alcançar melhores resultados. É pensando criticamente a prática de hoje e de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (FREIRE 2009, p. 39).

4. A SALA DE AULA COMO UM ESPAÇO PARA PARTILHAR E CONSTRUIR NOVOS SABERES

Não se pode conceber entre professores do século XXI a vã crença de ser detentor do saber absoluto e de verdades inquestionáveis. As indagações e curiosidades levam ao novo, constroem saberes diversos e inéditos capazes de revolucionar a sociedade. Paulo Freire destaca que ensinar não é transferir conhecimento:

Quando entro na sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (FREIRE 2009, p. 47).

Comungando desse pensamento, Cury (2013)

escreve que o primeiro hábito de um professor fascinante deve ser buscar entender a mente do aluno e procurar respostas incomuns, diferentes daquelas a que o jovem está acostumado, encantar e entusiasmar o mesmo através da partilha de experiências, de modo que sintam-se parte no processo ensino aprendizagem. “Bons professores cumprem o conteúdo programático das aulas, professores fascinantes também o cumprem, mas seu objetivo fundamental é ensinar os alunos a serem pensadores, e não repetidores de informação.” (CURY 2013, p.53)

Paulo Freire (2009) nos alerta para a radical consciência do inacabamento, pois como seres culturais e sociais que somos devemos saber de nossa constante busca por inovações e transformações. Só assim evoluímos nessa jornada inacabável e por vezes complexa. Como agentes das metamorfoses, também devemos ter ciência de que os obstáculos não se eternizam e nós não só podemos, como devemos superá-los. “A inconclusão faz parte da natureza do fenômeno vital.” (FREIRE, 2009, p.55).

Essa consciência de inacabados nos mantém na caminhada em busca de formação humana e profissional. Encoraja-nos a protagonizarmos nossas histórias como sujeitos da educação.

5. EDUCAR PARA A AUTONOMIA E LIBERDADE

Augusto Cury (2013, p. 60) nos fala que “um bom professor educa seus alunos para uma profissão, um professor fascinante os educa para a vida”. Pois dessa forma fazem com que seus alunos desenvolvam um pensamento crítico e possam atuar diretamente como cidadãos para não serem facilmente manipulados. “Num mundo de incertezas, eles sabem o que querem.” (CURY, 2013, p. 61).

Os professores fascinantes são promotores de autoestima. Dão uma atenção especial aos alunos desprezados, tímidos e que recebem apelidos pejorativos. Sabem que eles podem ser encarcerados por seus traumas. Por isso, estendem a sua mão e mostram-lhes sua capacidade interior. Estimulam-

nos a usar a dor como adubo para seu crescimento. Desse modo, eles prosperam para sobreviver às tormentas sociais. (CURY, 2013, p. 61).

Para o autor é preciso proporcionar ao jovem o contato com novas experiências de modo que o crescimento intelectual ocorra paralelo ao conhecimento de si próprio. Que é fundamental preparar o aluno para o desconhecido bem como saber lidar com as falhas e sempre se darem uma nova chance quando essa ocorrer. “Leve os jovens a ter flexibilidade no trabalho e na vida, pois só não muda de ideia quem não é capaz de produzi-la”. Segundo Cury (2013, p. 62) “Se não reconstruirmos a educação, as sociedades modernas se tornarão um grande hospital psiquiátrico. As estatísticas estão demonstrando que o normal é ser estressado e o anormal é ser saudável.”

Sobre a construção de autonomia, Freire (2009, p. 61) diz que “a boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar.” Como professor devo saber que não posso desrespeitar a curiosidade dos meus alunos, a sua linguagem. Para o autor, o professor autoritário, que diz: “ponha-se em seu lugar”, afoga a liberdade do educando, tirando seu direito de estar curioso e inquieto, de ser questionador e crítico. “Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente comeste saber.” (FREIRE, 2009, p. 61).

É urgente ensinar para a transformação da sociedade através dos comportamentos dos nossos jovens, sobretudo valorizando sua autonomia e emancipação. Augusto Cury (2013, p.87) diz que a educação emancipa, forma mentes livres e não robotizadas e controladas pelo consumismo, pela paranoia da estética, pela opinião dos outros.

Sobre a educação para a liberdade, é preciso que estimulemos o senso crítico de nossos alunos, que o encorajemos a lutar pelas causas sociais e posicionem-se frente à opressão e à alienação. Augusto Cury (2003, p. 90) alerta-nos: “a melhor maneira de produzir pessoas que não pensam é nutri-las com um conhecimento sem vida. Esse tipo de educação não provoca a arte de pensar”. Em seu livro “O código da inteligência” o autor reafirma:

Se o aluno não aprende a questionar a seu professor o conhecimento que lhe é transmitido e nem muito menos, quem o produziu e como produziu, terá grandes chances de se tornar um mero repetidor de ideias... não saberá transformar informações em conhecimento, conhecimento em experiência e experiência em sabedoria. A escola clássica deveria incentivar a rebeldia saudável e não a submissão. A inquietação e não o conformismo, a participação e não a quietude, a construção e não a servidão. (CURY, 2008, p. 126).

Eis que se faz necessária essa urgente transformação de práticas para a formação de sujeitos livres e autônomos que não sejam mecanizados e padronizados num modelo de fácil manipulação. Podemos citar Huxley (2014, p. 11) “essa revolução verdadeiramente revolucionária deverá ser realizada, não no mundo exterior, mas sim na alma e na carne dos seres humanos.” Nesse sentido, percebemos a urgência de trabalharmos além dos conteúdos programáticos para de fato formarmos cidadãos libertos e revolucionários. Sobre a dificuldade em formar para essa revolução, Augusto afirma que

A educação moderna está em crise porque não é humanizada, separa o pensador, do conhecimento, o professor, da matéria, o aluno, da escola, enfim, separa o sujeito do objeto. Ela tem gerado jovens lógicos que sabem lidar com números e máquinas, mas não com dificuldades, conflitos, contradições e desafios. Por isso, raramente produz executivos e profissionais excelentes, pessoas que saem da mesmice e fazem a diferença. (CURY, 2003, p. 93).

Quando não se desenvolve a arte de pensar, de questionar de criticar de forma a construir o novo, começa a desencadear um processo de alienação e servidão gerado pelo conformismo. “O problema de fazer com que as pessoas amem a servidão.” (HUXLEY, 2014, p.15).

Para Cury (2003, p. 100), “...precisamos de jovens que façam a diferença no mundo, que proponham mudanças, que resgatem seu sentido existencial e o sentido das coisas.” Só teremos esses jovens se de fato acreditarmos que essa mudança no cenário educacional se faz possível, mas só acreditar não basta, temos que ser essa mudança. Enquanto educadores e formadores é nossa missão alertar essa juventude, entusiasma-los, caminhar lado a

lado rumo ao maior objetivo da educação quer seja libertar e emancipar os sujeitos envolvidos no processo.

6. O DOCENTE E SUA PERSPECTIVA COM A PRÁTICA EDUCACIONAL

O docente deve, antes de qualquer coisa, compreender a dimensão transformadora do seu trabalho. As possibilidades de mudança que podem ocasionar na realidade e nos projetos de vida de seus alunos. Sobre essa responsabilidade intrínseca à essa tarefa de lecionar, Freire (2009) afirma que o professor deve assumir suas convicções, disponível ao saber, sensível as questões emocionais e sociais dos alunos bem como a reflexão da prática educativa e quando necessário assumir suas limitações bem como o esforço em superar essas. “Como educador preciso de ir ‘lendo’ cada vez melhor a leitura do mundo dos grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte.” (FREIRE, 2009, p.81).

Como professores, devemos compreender a importância dessas leituras como caminho para aprimorar nosso trabalho com os educandos. Conhecer o outro e reconhecer a mim e a ele como sujeitos em construção que, como diria Freire (2009): “ao ensinar posso aprender e aprendendo de repente estarei ensinando.”

“Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo e nem ensino”. (FREIRE, 2009, p.85).

Essa curiosidade e busca constante pelo aprimoramento dos saberes e desenvolvimento profissional e pessoal enquanto docentes contribuem para que os alunos também o façam em suas vivências, baseados no exemplo de seus educadores que os inspiram e motivam. Para Freire (2009, p.92), o exercício de curiosidade convoca a imaginação, a capacidade de conjecturar, de comparar, e nesse âmbito produzir novos saberes, pois

“O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar a altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isto não significa, porém, que a opção e a prática democrática do professor ou da professora sejam determinadas por sua competência científica.”

Nesse contexto, compreendemos a relevância de uma prática em constante processo de transformações, adaptações e renovações, uma vez que temos que – como profissionais da educação – acompanhar as mudanças da sociedade e do público com o trabalhamos, atendendo assim suas expectativas e anseios. Dessa maneira também se tornam mais eficientes as relações docente/discente no âmbito escolar, pois, para Freire (2009), outra qualidade indispensável à autoridade em suas relações com as liberdades é a generosidade. “Não há nada que mais inferiorize a tarefa da autoridade do que a mesquinhez com que se comporte.” (FREIRE, 2009, p. 92).

Para Freire esse clima de respeito em que autoridade e liberdade dos alunos se assumem, autentica o caráter formador do espaço pedagógico. Enquanto formador, devo estar ciente da importância da liberdade dos educandos. Para tanto é imprescindível observar que “a autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos silenciados, mas no alvoroço dos inquietos, na dúvida que instiga, na esperança que desperta.” (FREIRE, 2009, p. 93).

Tanto Cury quanto Freire vem nos falar em seus livros Pais brilhantes e professores fascinantes (2013) e Pedagogia da autonomia (2009) que ensinar exige de nós professores que escutemos os nossos jovens, para melhor dialogarmos com eles. Nos nossos discursos, devemos deixar claro que acreditamos nas mudanças através da educação. “É escutando que aprendemos a falar com eles.” (FREIRE, 2009, P.113). Esse pensamento pode ser complementado por Cury (2013, p.99) quando diz que “precisamos qualificar nossos filhos e alunos, eles devem se sentir importantes na escola.”

7. CONSIDERAÇÕES

Acreditamos ser essa uma discussão muito válida para o âmbito educacional, uma vez que analisamos as perspectivas de dois grandes pensadores da educação. Paulo Freire foi o mais célebre educador brasileiro com atuação e reconhecimento internacional. As ideias aqui discutidas partiram da premissa de valorizar o educando e seus conhecimentos.

Neste aspecto, tanto Paulo Freire quanto Augusto Cury defendem a educação baseada na valorização das vivências dos educandos, de sua história de vida e conhecimentos com os quais chegam à escola. Através da leitura e análise de Pedagogia da autonomia, percebemos claramente a tese do autor de que é possível transformar através da educação no que remete à formação para autonomia e cidadania, O livro respalda a importância da constante formação docente para uma prática formadora e transformadora. “A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança.” (FREIRE, 2009, p. 143).

Freire preconizava a educação libertadora para a construção de uma nova sociedade, em que a opressão fosse diminuída e a humanidade fosse resgatada. Nesse sentido a acredita que a prática educativa colabora diretamente para essa manifestação da criticidade e da busca por condições não discriminatórias dos sujeitos. Nosso interesse em realizar essa reflexão diz respeito a enfatizar essa prática libertadora e libertária, bem como ressaltar a presença necessária da alegria nesse processo complexo e transitório.

Assim, acreditamos que a constante análise das condições em que se dão os processos de aprendizagem, combinada com a renovação das nossas práticas docentes e metodologias, se faz necessária; haja vista a indubitável transformação educacional. Faz com que não fiquemos parados no tempo em uma sociedade que está em constante mudança e uma juventude cheia de novos anseios e inquietações. Nesse caminhar, consideramos que a

nossa análise sobre esses dois renomados e já mencionados pensadores seja uma constante na nossa jornada rumo a uma educação humanizadora e emancipadora. É válido também que esta discussão possa sugerir a continuidade de novas reflexões sobre tais questões nesse vasto e infinito

campo da educação sabendo da imensurável capacidade de ação dos sujeitos envolvidos, quer sejam docentes, discente e gestores.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CURY, Augusto. **Pais brilhantes, Professores fascinantes – A educação inteligente: formando jovens pensadores e felizes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2013.

_____. **O código da inteligência: a formação de mentes brilhantes e a busca pela excelência emocional e profissional**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FERRARI, Márcio. **Paulo Freire, o mentor da educação para a consciência** (online). Revista Nova Escola. 2008. Disponível em URL:<http://novaescola.org.br/conteudo/460/mentor-educacao-consciencia>. acesso em: 19/10/2016.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. 2a ed.; São Paulo: Scipione, 1991.

HUXLEY, Aldous. **Admirável mundo novo**. 22ª Ed. ; São Paulo: Globo, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

TORRES, Carlos Alberto. **Diálogo com Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1979.

Resumo

O trabalho em tela discute o papel da formação continuada como estratégia de qualificação docente na educação básica da rede pública, no sentido de apontar algumas possíveis contribuições dessa política na melhoria do processo de aprendizagem dos estudantes. Para tal, nosso recorte de investigação será a atuação da política de Acompanhamento, Monitoramento, Formação e Planejamento Pedagógico no município de Umbuzeiro, no Estado da Paraíba. Entendemos que a pesquisa tem condições de auxiliar no entendimento do processo de implementação e execução de políticas com resultados exitosos de qualificação para a educação básica, especialmente a que trata de formação continuada de professores da rede pública de educação no município de Umbuzeiro. Esperamos com essa investigação, partindo da reflexão prática contribuir com as discussões e aprofundar a reflexão acerca de sua relevância para o processo de melhoria na qualidade da educação, sobretudo a pública.

Palavras-chave: Formação, Educação, Docente.

Abstract: Continued formation: from reflection to resignification

The screen work discusses the role of continuing education as a teacher qualification strategy in the basic education of the public grid, in order to point out some possible contributions of this policy in the improvement of the student learning process. To this end, our investigation will be the policy of Monitoring, Monitoring, Training and Pedagogical Planning in the municipality of Umbuzeiro, in the State of Paraíba. We understand that the research is able to assist in understanding the process of implementation and execution of policies with successful results of qualification for basic education, especially the one that deals with the continuing education of teachers of the public education network in the municipality of Umbuzeiro. We hope with this investigation, starting from the practical reflection, to contribute to the discussions and to deepen the reflection about its relevance to the process of improvement in the quality of education, especially public education.

Keywords: KEY WORDS: Training, Education, Teacher.

¹ Especialista em Gestão, Supervisão e Orientação Educacional, UCM. Especialização em Gestão da Educação Municipal, - UFPB. Licenciado em Pedagogia - UFPB. Com atuação de técnico educacional em Piancó – PB e Bayeux – PB, foi secretário de Educação de Umbuzeiro – PB.

Resumen: Formación continuada: de la reflexión a la resignificación

El trabajo en pantalla discute el papel de la formación continuada como estrategia de calificación docente en la educación básica de la red pública, en el sentido de apuntar algunas posibles contribuciones de esa política en la mejora del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Para ello, nuestro recorte de investigación será la actuación de la política de Acompañamiento, Monitoreo, Formación y Planificación Pedagógica en el municipio de Umbuzeiro, en el Estado de Paraíba. Entendemos que la investigación tiene condiciones de auxiliar en el entendimiento del proceso de implementación y ejecución de políticas con resultados exitosos de calificación para la educación básica, especialmente la que trata de formación continuada de profesores de la red pública de educación en el municipio de Umbuzeiro. Esperamos con esa investigación, partiendo de la reflexión práctica contribuir con las discusiones y profundizar la reflexión acerca de su relevancia en proceso de mejora en la calidad de la educación, sobre todo la pública.

Palavras-chave: Formación, Educación, Docente

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O tema a ser abordado terá como elemento principal a formação continuada de professores da rede municipal de ensino do município paraibano de Umbuzeiro, na região do agreste do estado. Procuramos ainda analisar como a formação continuada ofertada possibilita os conhecimentos teóricos e práticos na construção da identidade do profissional e a relação teoria/ prática voltada para o fazer pedagógico.

Assim, em acordo com o desenho da pesquisa, o estudo se baseia na seguinte problemática: como se estruturam os indicadores oficiais de qualidade do MEC e os programas de formação e seu papel na evolução dos índices educacionais em um município investigado? É importante ressaltar que o questionamento que baliza a problemática se refere especificamente ao Programa Acompanhamento, Monitoramento, formação e Planejamento Pedagógico.

Como escopo da pesquisa, a referência de nossa produção textual se organiza pelo objetivo geral, definido em discutir o desenho das contribuições da formação continuada para melhoria da educação básica no município de Umbuzeiro, relacionado aos seguintes objetivos específicos:

1. Realizar uma breve discussão/contextualização sobre as políticas de qualificação da educação básica, especificamente as políticas de formação continuada;

2. Contextualizar o município de umbuzeiro socioeconomicamente e relacionar com os aspectos educacionais da rede municipal de educação básica;

3. Fomentar a discussão sobre processos de elaboração e implementação de políticas de formação continuada no município de Umbuzeiro e os elementos que podem contribuir com a qualificação desse processo.

Os procedimentos metodológicos desenvolvidos por esta pesquisa, de natureza qualitativa, apontam a acepção da política pesquisada, a distinção do espaço escolar, como também os documentos consultados para atingir os objetivos propostos neste estudo. A partir dos objetivos, o presente trabalho se distingue como pesquisa de classificação empírica porque depende de um lugar específico para buscar informações e baseamento para a investigação. A abordagem qualitativa tende a buscar fenômenos, bem como explicar os fenômenos sociais através da análise de dados qualitativos, buscando a definição dos envolvidos no próprio contexto social existente no cotidiano escolar, revelando situações pertinentes.

Quando se fala de pesquisa quantitativa ou qualitativa, e mesmo quando se fala de metodologia quantitativa ou qualitativa, apesar da liberdade de linguagem consagrada pelo uso acadêmico, não se está referindo a uma modalidade de metodologia em particular. Daí ser preferível falar-se de abordagem quantitativa, de abordagem qualitativa, pois, com estas designações, cabe referir-se a conjuntos de metodologias, envolvendo, eventualmente, diversas referências epistemológicas. São várias metodologias de pesquisa que podem adotar uma abordagem qualitativa, modo de dizer que faz referência mais a seus fundamentos epistemológicos do que propriamente a especificidades metodológicas. (SEVERINO, 2007, p. 119).

2. QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA: UM DISCURSO FÉRTIL

Tendo como ponto de partida o pensamento de Paulo Freire (1996), de que educação de qualidade é aquela que consegue acolher a todos e a todas, qualidade implica em melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas indistintamente. No processo educacional, a qualidade está ligada, certamente, ao bem viver de todas as comunidades, principiando pela comunidade escolar.

O assunto sobre a qualidade da educação é demasiadamente complexo. Não basta trabalhar apenas um elemento isolado para melhorar a educação como um todo. Se fosse fácil equacionar o desafio da qualidade na educação, especialmente na educação pública, esse não seria um debate recorrente.

Qualidade na educação significa compreender de que educação estamos falando, já que há várias percepções. Destacamos aqui a proposição de Paulo Freire, baseada em uma educação emancipadora como direito humano. Essa também é reforçada por outros pesquisadores que entendem que a “a educação é um direito humano; conseqüentemente, a educação de qualidade apoia todos os direitos humanos” (MOROSINE, 2009, p.172). É sob esse pilar que precisamos erguer uma “nova qualidade”, como defendia Paulo Freire, que consiga contemplar a todos e todas, indistintamente.

Como diz Freire (1996, p.23) “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser humano”. Para formar com qualidade, o professor precisa ter paixão de ensinar, ser comprometido, sentir-se feliz para aprender sempre, precisa ter domínio técnico-pedagógico. A qualidade do ensino depende muito da qualidade do professor.

Nessa perspectiva, creio que a formação continuada deve estimular os professores a aprimorarem seus conhecimentos, através da construção de saberes, permitindo reconstruir sua prática profissional, pois o educador como sujeito de sua própria aprendizagem, conhecedor de seu papel social e de suas competências, poderá transformar a sua práxis através de suas ações, através da atitude de ressignificar seu fazer pedagógico.

A sociedade contemporânea e, conseqüentemente, o sistema educacional têm passado por muitas modificações que tem colaborado com o aprendizado do professor, em vários aspectos sociais, éticos, políticos e culturais, a fim de conseguir uma educação de qualidade. Ou seja, o meio social tem se tornado uma fonte constante de novos saberes para a atuação docente.

Para Gadotti (2003, p.31), “quando os professores aprendem juntos, cada um pode aprender com o outro. Isso os leva a compartilhar evidências, informação e a buscar soluções”. Sob esse prisma, podemos assegurar que o pensamento e a atuação coletiva fortalecem a equipe tornando, dessa forma, o trabalho mais eficaz e prazeroso e, conseqüentemente, agregando qualidade ao processo de ensino e aprendizagem.

Os argumentos até agora apresentados referenciam a formação continuada como fomento para os professores e demais profissionais da escola a ressignificarem seus conhecimentos. Esse processo se materializa através da oportunidade de novas experiências, consentindo reconstruir sua prática pedagógica- profissional, pois o educador como sujeito de sua própria aprendizagem, conhecedor de suas competências e do seu papel social, poderá modificar a realidade através de suas ações, através

da atitude de pesquisar como uma das formas de aprendizagem.

Destarte, a formação continuada do professor se pauta à mudança, uma transformação que requer um estudo abrangente e constante, uma opção que propiciará aos educadores estratégias a serem desenvolvidas na sala de aula em situações de aprendizagem. Como afirma Gadotti:

Para nós, a formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas (2003, p. 31).

Ponderando as palavras de Gadotti, ressaltamos que é preciso estabelecer uma prática reflexiva que leve à busca de conhecimentos, à contextualização e que nos dê uma perspectiva de formação não simplesmente voltada para adquirir novas técnicas como se fossem “uma porção mágica”, que fossem solucionar todos os males da educação.

3. A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO MUNICÍPIO DE UMBUZEIRO - PB

O pequeno município de Umbuzeiro situa-se na região do Agreste do Estado da Paraíba, compreendendo uma área de 181, 327 Km. A maior parte do seu território é composta pela zona rural, com mais de vinte povoados, incluindo dois Distritos. De acordo com o Censo Demográfico de 2010 tem uma população de 9.298 habitantes.

O Programa desenvolvido pela Prefeitura Municipal de Umbuzeiro – Paraíba, enquanto política pública de melhoria da educação municipal, no quadriênio 2013-2016, por meio da Secretaria Municipal de Educação, envolvia diversas ações, tendo como ponto de partida ou fio condutor a formação continuada de professores e técnicos da área educacional. Ao explicar o programa, os coordenadores pedagógicos da Secretaria afirmaram que a política implantada no âmbito da rede municipal, ou seja, todas as escolas passaram a ter um funcionamento padrão, seja ela

administrativo, estrutural ou pedagógico. A seguir, são explicitados alguns elementos estruturantes do programa.

Acompanhamento: o acompanhamento corresponde ao ingresso e permanência na escola dos estudantes em idade escolar, dos alunos desde a creche até o nono ano do Ensino Fundamental. Nesse aspecto em particular, campanhas de matrículas eram realizadas todo início de ano, em todo o território do município e, durante todo o ano letivo, se o aluno apresentasse um número significativo de faltas, a família ou responsável era contatado para tomar providências. Com essa estratégia aparentemente simples, podemos perceber como já detalhado nesse estudo, que a evasão ou abandono escolar teve uma queda acentuada na REDE municipal de Ensino de Umbuzeiro.

Monitoramento: o monitoramento de aprendizagem e rendimento escolar é outro importante instrumento a ser levado em consideração no caso em estudo. A dinâmica se dava da seguinte forma: a cada final de bimestre a unidade escolar sistematizava em uma ficha o resultado do rendimento escolar de cada turma, como vemos no recorte abaixo:

Em cada componente curricular eram listados o quantitativo do número de alunos que estavam abaixo da média (0.0 a 6.9), dentro da média (7.0 a 7.9) e acima da média (8.0 a 10.0), tanto nos anos finais quanto nos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, todos os alunos matriculados na rede municipal eram monitorados. Com isso, no final de cada bimestre era possível visualizar o nível de aprendizagem e, conseqüentemente, fazer intervenções pedagógicas. Essa ficha era parte integrante do diagnóstico que, por sua vez, subsidiava a formação continuada, e, para equipe da coordenação pedagógica, foi primordial para diminuir a reprovação de estudantes das escolas municipais de Umbuzeiro.

Formação Continuada: o programa de formação construído pela Secretaria de Educação teve como base as dificuldades diagnosticadas, que, no geral, prevalecia a leitura, escrita e problemas básicos de

matemática envolvendo as quatro operações, leituras de gráficos e geometria básica. Uma vez que se tinha clareza da problemática, todos os professores da rede passavam a se reunir sob a orientação da equipe da Pedagógica da Secretaria de Educação, para seções de estudos, debates, palestras temáticas focadas nas deficiências identificadas. Muitos desses momentos foram voltados de como se construir estratégias de ensino da língua portuguesa e matemática, novas metodologias e a contextualização dos assuntos de todos os componentes do currículo. Outro importante aspecto foi a discussão da vivência curricular que não deveria apenas ter uma abordagem conteudista, mas de desenvolvimento de competências e habilidades.

Planejamento: uma vez que os desafios de aprendizagem eram identificados e discutidos coletivamente, era chegada a hora do planejamento pedagógico. Esse passo foi crucial para o bom andamento do programa, segundo os técnicos da Secretaria de Educação. De posse dos dados e dos encaminhamentos pedagógicos, toda a equipe fazia seu planejamento por escola. Assim, é preciso que se diga que o ato de planejar tornou-se rotina, não o planejar proforma, mas como um processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego dos meios materiais e dos recursos humanos, como um ato que se preocupa com “para onde ir” e “como chegar lá”. Todos os professores recebiam uma Ficha de Planejamento Individual, para que assim o planejar assumisse uma metodologia de análise crítica, reflexiva, contínuo e sistematizado de projetar e decidir ações em relação ao futuro.

O programa de formação continuada de Acompanhamento, Monitoramento, Formação e Planejamento Pedagógico, implementado pela Prefeitura Municipal de Umbuzeiro, consiste em um conjunto de ações aparentemente simples. No entanto, são ações que quando entrelaçadas, são potencializadas e um conjunto de reações positivas foram alcançadas. Muito embora os resultados já apresentados, discutidos e comparados, nesse trabalho, não possam ser creditados somente ao programa de formação continuada, é possível

afirmar que a formação teve impacto positivo na mudança do cenário educacional de Umbuzeiro.

Ao analisar o caso do município de Umbuzeiro podemos observar a construção de uma política voltada a melhoria da educação municipal, não pode centrar em apenas uma ação, pois foram diversas ações pensadas que se entrelaçam com um único objetivo de elevar a qualidade da educação municipal. Essa posição é antes de tudo política “uma vontade de melhorar”, evoluir o ensino público.

Mais que atender a um marco legal, a formação nasce da crença de que ela é de fundamental importância no processo educacional, principalmente quando se deseja imprimir qualidade a essa educação.

No caso estudado, fica claro alguns aspectos que, para o êxito de um programa de formação, são fundamentais que alguns elementos sejam contemplados. A título de exemplo, a escola como locus privilegiado para a formação, sempre partindo de uma realidade e com objetivos claros e definidos a serem atingidos.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1992, p. 25).

É importante ainda a valorização do saber do corpo docente, pois todos possuem saberes diferentes e necessários e que, de alguma forma, contribuem com a melhoria do processo educacional, todos trazem experiências e histórias de vidas.

A formação, pensada e estruturada, sobretudo como um exercício reflexivo:

Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (NÓVOA, 1992, p. 27).

Nessa linha de pensamento, vemos que é importante que os cursos de formação incentivem o processo de reflexão dos professores com relação às circunstâncias cotidianas, para que eles percebam que cada situação é única, portanto não existem “fórmulas” que possam ser estabelecidas antes da prática docente. Seria uma alternativa interessante para a construção de uma política voltada para a qualidade do ensino público.

O programa de formação continuada de acompanhamento, monitoramento, formação e planejamento pedagógico e as possíveis contribuições na educação.

Ao observar a tabela abaixo, podemos visualizar em uma perspectiva histórica, de diversos indicadores educacionais, especialmente no Ensino Fundamental, iniciando pelo ano de 2005, indo até o ano letivo de 2015:

ANO	APROVAÇÃO	ABANDONO
2007	79,9%	6,4%
2008	77,3%	8,8%
2009	79,0%	6,5%
2010	78,0%	9,2%
2011	78,7%	6,3%
2012	76,3%	11,1%
2013	91,3%	4,4%
2014	94,2%	2,4%
2015	94,3%	3,4%

Fonte: <https://idgpb.tce.pb.gov.br/nova-versao/idgpb/>

Iniciemos nossa análise pela taxa de rendimento ou aprovação no âmbito do Ensino Fundamental, se considerarmos o fato de que o **programa de formação continuada de acompanhamento, monitoramento, formação e planejamento pedagógico** começou a ser formatado e implementado em 2013, podemos analisar que a taxa dos alunos do Ensino Fundamental de Umbuzeiro – PB começou a aumentar significativamente. Por exemplo, em 2007, apenas 79.9 % foram aprovados e, em 2015, esse percentual foi de 94,30%.

O abandono escolar ou evasão sempre é um grande desafio para as escolas públicas brasileiras e as escolas de Umbuzeiro não fogem à regra. Vemos que a tabela, traça uma linha histórica do abandono escolar, percebe-se que, de 2007 a 2012, os índices são bem elevados, começando a declinar em 2013.

O próximo indicador, em realce, será o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) conforme retrospecto:

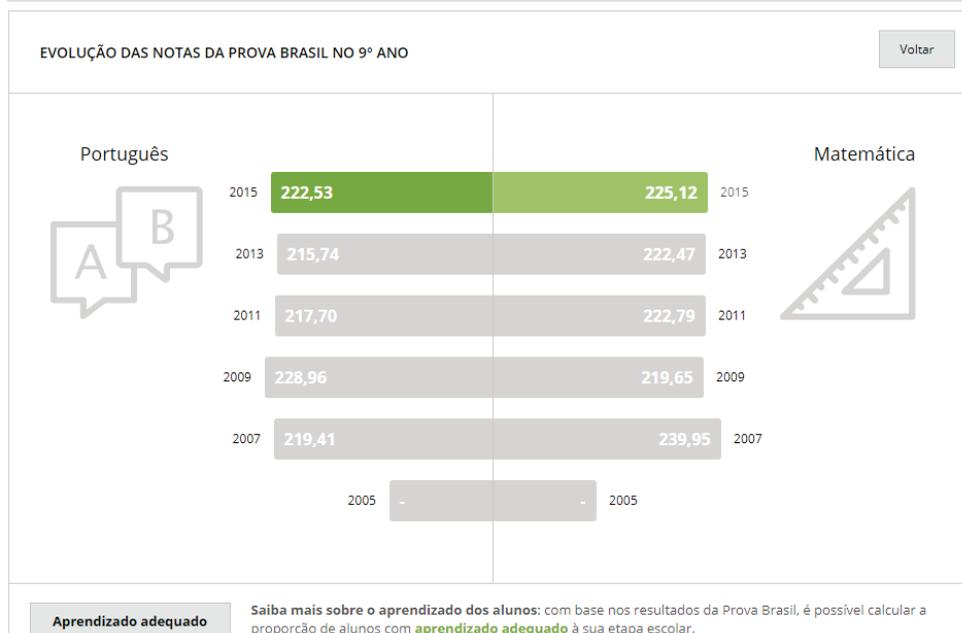
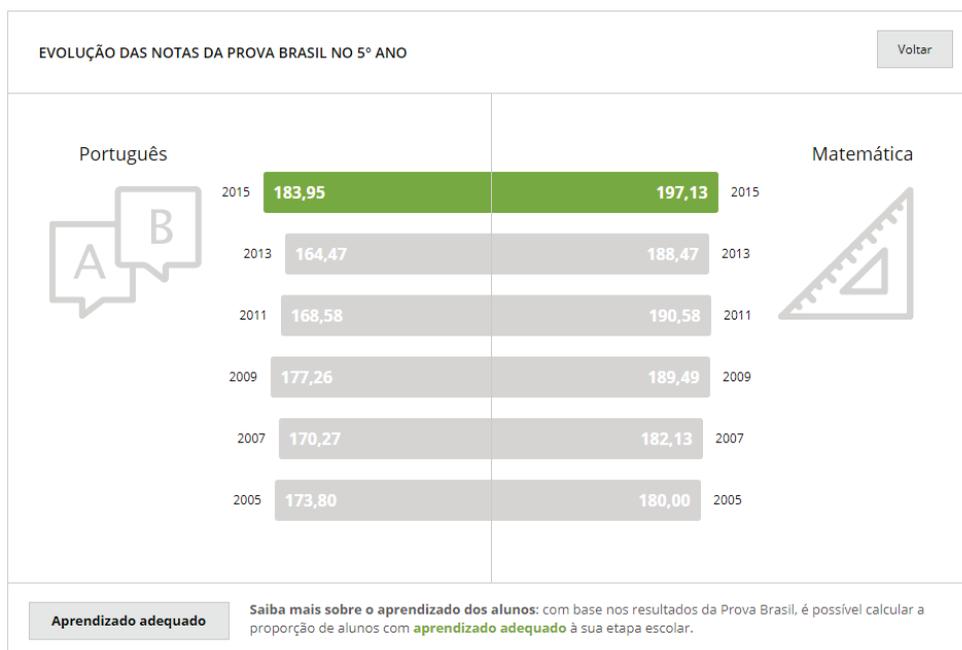
IDEB	2005	2007	2009	2011	2013	2015
Anos Iniciais	2.7	3.6	3.5	3.4	4.3	4.8
Anos Finais	-	3.6	3.6	3.3	3.5	3.8

O 5º ano do Ensino Fundamental, começando pelo ano de 2007 com 3.6 e tendo seu pior desempenho em 2011 com 3.4. Depois de 2013, ano de implantação do programa, houve um crescimento acentuado do IDEB até chegar a 4.8, em 2015.

O IDEB do 9º ano do Ensino Fundamental, no ano de 2007, obteve 3.6 e para 3.3 em 2011, vemos que antes do programa, ora investigado, os indicadores

da rede municipal de ensino apresentavam uma queda sistemática. Podemos observar que após, o ano de 2013, ocorreu uma tímida melhora no desempenho do IDEB do município, 3.50 no ano de 2013 e em 2015, 3.8.

A aprendizagem também aumentou, conforme o indicado de fluxo da Prova Brasil, tanto nos anos iniciais e quanto nos finais do Ensino Fundamental:



Fonte: <https://www.qedu.org.br/brasil/ideb>

A formação continuada de professores e profissionais da área pedagógica, não aconteceu simplesmente de maneira pró-forma, a formação pela formação como meramente corriqueira ou burocrática, foi pensada a partir de uma realidade, já que antes da formação foi feito um diagnóstico de todos os alunos da rede. O diagnóstico apontou as fragilidades da rede e foi em cima dessas fragilidades que foram fomentadas as diretrizes para a formação.

Um outro aspecto digno de nota sobre o **programa de formação continuada de acompanhamento, monitoramento, formação e planejamento pedagógico**, em análise, é que a Secretara de Educação de Umbuzeiro, teve uma forte preocupação em propor intervenções pedagógicas concretas para a aprendizagem. Uma das preocupações que fica bem evidente é o fato de que o aluno deve adquirir competências e habilidades e não somente treinado para ser bem sucedido na Prova Brasil, com vistas à elevação do IDEB.

Mesmo que a formação continuada atenda às precisões do professor no seu dia-a-dia, ela não pode ser entendida como um receituário, ou seja, um conjunto de padrões metodológicos e/ou lista de conteúdos que, se seguidos, serão a solução para todas as dificuldades. Os processos de formação continuada podem ser de grande valor se conectados aos pressupostos teóricos e a prática pedagógica. A formação continuada deve ser capaz de sensibilizar o professor de que teoria e prática são “dois lados da mesma moeda”, que a teoria o ajuda a compreender melhor a sua prática e dar-lhe significado e, por conseguinte, que a prática possibilita a melhor compreensão da teoria ou, ainda, revela a necessidade de nela fundamentar-se.

A formação continuada será expressiva e ajudará a promover mudanças na atitude, quando conseguir formar um professor que seja capaz de atuar na sua profissão a partir dos recursos de que ele dispõe, dotando-o de uma fundamentação teórica consistente e que tenham a consciência dos aspectos externos que influenciam ao processo escolar, visto que a educação não se resume as vivências da sala de aula ou à escola, mas está presente num contexto cujas características interferem no seu andamento.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando como cenário o município de Umbuzeiro – PB, e seus indicadores educacionais, foram analisados os prováveis impactos que o programa de formação continuada intitulado de Acompanhamento, Monitoramento, Formação e Planejamento Pedagógico instituído pelo Governo Municipal como política pública para a melhoria da qualidade educacional das escolas públicas municipais.

São ações que, quando entrelaçadas, são potencializadas e um conjunto de reações positivas foram alcançadas, muito embora os resultados já apresentados, discutidos e comparados, nesse trabalho, não possam ser creditados somente ao programa de formação continuada. No entanto, é possível afirmar que, tal programa teve impacto positivo na mudança do cenário educacional de Umbuzeiro.

Assim, acreditamos que, com base no cenário explorado, a ação crítico-reflexiva possibilite que os educadores analisem suas práticas, desenvolvendo novas ideias e construindo novos conhecimentos. Desse modo, é importante um trabalho conjunto no qual os profissionais possam dialogar com seus colegas de trabalho, discutindo experiências e refletindo sobre seu cotidiano, o que foi possibilitado pelos encontros de formação do programa de formação continuada, acompanhamento, monitoramento, formação e planejamento pedagógico no município de Umbuzeiro – Paraíba.

Acreditamos que não há formação definitiva, mas há um processo de criação constante e infundável, de constante reflexão, reorientado e reavaliado tendo o diálogo como principal ferramenta para a transformação da prática docente. Portanto, entende-se que o processo de Formação Continuada, concebido e executado no município de Umbuzeiro – PB, surgiu como maneira de apoiar o educador na sua prática pedagógica, provocando mudanças significativas no processo ensino e aprendizagem. Todos estes aspectos contribuíram positivamente e de maneira alguma podem ser desconsiderados.

Os encontros de formação ou planejamento foram decisivos para ampliar o conhecimento, levaram a reflexão, a solução de problemas, o professor da rede municipal de ensino, visto que com isso esse se sentiu contemplado em suas demandas e angústias. Pois, foi nesse espaço que suas inquietações foram postas e seus conhecimentos atualizados, talvez seja por esse fato que podemos perceber o comprometimento dos docentes com o programa de formação continuada, acompanhamento, monitoramento, formação e planejamento pedagógico.

Chegamos ao fim da análise, em meio a tantas reflexões, acreditamos que o programa de formação continuada, acompanhamento, monitoramento, formação e planejamento pedagógico, contribui muito para a vida profissional do educador, visto que ele precisa estar atualizado em relação às mudanças e enfrentar os desafios postos no cotidiano escolar. Conseqüentemente, isso tem um impacto positivo na qualidade educacional.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de professores na Educação Básica**/Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: INEP. 2007.

FREIRE. Paulo. **A Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa** – São Paulo: Paz e Terra. 1996.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003. E-book disponível em <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/boniteza.pdf>> acesso em 28 de maio de 2017.

GATTI, B. **Formação continuada de professores: a questão psicossocial**. Cadernos de Pesquisa, n. 119, p. 191-204, jul.2003.

GENTILI, Pablo, 1995. “**O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional**”. In: GENTILI, Pablo e Tomaz Tadeu da Silva, orgs. 1995. Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas. Petrópolis: Vozes.

GOMES, J. Eduardo. **Umbuzeiro 100 anos: Nossa Terra, Nossa História, Nossa Gente**. Umbuzeiro: Gráfica Offset Marcone, 1995.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **A formação de professores: Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor**. In: NÓVOA, António (coord.). Os Professores e a sua Formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote e IIE, 1992.

MEC, 2009. **Documento Referência: Conferência Nacional de Educação**. Brasília: MEC.

NOVOA. António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SEVERINO. Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. rev. E atual. São Paulo: Cortez, 2007.

Resumo

É objetivo deste artigo discutir o conceito de letramento e letramento literário e sua contribuição para a formação do leitor jovem. A discussão toma por base a concepção de letramento de Kleiman (2004) e Soares (2000) e de letramento literário de Cosson (2006), apresentando a sequência básica de desenvolvimento de atividades de letramento literário escolar. A discussão teórica será evidenciada em seus aspectos práticos, no relato de uma experiência de atividade desenvolvida na turma de 9º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública estadual da cidade de Quixadá. A aplicação da teoria na prática revelou que é possível desenvolver o letramento literário na escola, desde que seja feito um trabalho de mediação segura pelo professor de modo a conduzir o aluno por atividades que despertem a reflexão, a exploração, a análise para construção e reconstrução dos sentidos do texto literário.

Palavras-chave: leitura, letramento literário, sequência básica.

Abstract: The theory in practice: literacy with literary text

The purpose of this article is to discuss the concept of literary literacy and its contribution to the formation of the young reader. The discussion is based on the Kleiman's literary conception (2004) and Soares (2000) and literary literacy of Cosson (2006), presenting the basic sequence of the development of literary school literacy activities. The theoretical discussion will be evidenced in its practical aspects, in the report of an activity experience developed in the 9th degree class of the elementary school of a public school in the city of Quixadá. The application of the theory in practice has revealed that it is possible to develop literary literacy in school, provided that a safe mediation work is done by the teacher to lead the student through activities that stimulate reflection, exploration, analysis for construction and reconstruction of the meanings of the literary text.

Keywords: reading, literary literacy, basic sequence.

¹ Professor de Língua Portuguesa da Rede Pública Estadual de Ensino do Ceará.
Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Ceará - UECE.

Resumen: La teoría en la práctica: el letramento con el texto literario

Es objetivo de este artículo discutir el concepto de letramento y letramento literario y su contribución a la formación del lector joven. La discusión se basa en la concepción de letra de Kleiman (2004) y Soares (2000) y de letra literal de Cosson (2006), presentando la secuencia básica de desarrollo de actividades de letra literario escolar. La discusión teórica será evidenciada en sus aspectos prácticos, en el relato de una experiencia de actividad desarrollada en la clase de 9º año de la enseñanza fundamental de una escuela de la red pública estatal de la ciudad de Quixadá. La aplicación de la teoría en la práctica, reveló que es posible desarrollar el letramento literario en la escuela, siempre que se haga un trabajo de mediación segura por el profesor para conducir al alumno por actividades que despierten la reflexión, la exploración, el análisis para la construcción y reconstrucción de los sentidos del texto literario.

Palavras-chave: Lectura, literal literario, secuencia básica.

1. INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade na qual a competência cultural da leitura é uma das mais valorizadas. Uma prova disso são os inúmeros programas e ações que se destinam exclusivamente a erradicar o analfabetismo da sociedade². A leitura é sem dúvida fundamental em nossa sociedade, porque toda nossa experiência no mundo, do nascimento a morte passa necessariamente pela escrita. Ao nascermos recebemos um nome e um registro de nascimento que é nossa primeira inscrição escrita no mundo. A morte também é confirmada através de um registro escrito, quando se atesta oficialmente o óbito. Na busca por compreender como se atravessa a experiência humana através da escrita, surgiu o termo letramento, que se relaciona com os usos que fazemos da escrita socialmente.

É preciso apontar que o termo letramento, significa muito além do que saber ler e escrever. Ele abrange, também, os conhecimentos que veiculamos pela

escrita, pelos modos como usamos a escrita para nos comunicar e nos relacionar com outras pessoas, pela maneira como a escrita é usada para dizer e dar forma ao mundo, tudo isso de maneira bem específica. Dizendo de outra forma, letramento designa as práticas sociais da escrita que envolvem a capacidade e os conhecimentos, os processos de interação e as relações de poder relativos ao uso da escrita em contextos e meios determinados (STREET, 2003).

Neste artigo, além da concepção tradicional de letramento conforme introduzido no parágrafo anterior apresentarei o conceito de letramento literário para em seguida apresentar uma sugestão metodológica de trabalho com o gênero literário poesia³, a ser desenvolvida nas séries finais do ensino fundamental II.

2. LETRAMENTO E LETRAMENTO LITERÁRIO.

O termo letramento é originário do vocábulo literacy,

² A título de exemplo dessas ações é possível citar a instalação da Comitê Cearense para eliminação do Analfabetismo através da Assembleia Legislativa do Ceará, que investigou em todo o Estado a situação da alfabetização de crianças com idade de 7 e 8 anos das redes públicas municipais de ensino. O Comitê foi motivado pela experiência positiva da Cidade de Sobral, que já no ano 2004, apresentava resultados satisfatórios de eliminação do analfabetismo em sua rede. Outro exemplo positivo e em maior proporção, foi no ano de 2007, quando o Governo do Estado do Ceará, através da Secretaria de Educação, implementou o PAIC – Programa de Alfabetização na Idade Certa. O PAIC é um programa de Cooperação entre o Governo do Estado e todos os municípios cearenses com a finalidade de apoiar os municípios para alfabetizar os alunos da rede pública de ensino até o final do segundo ano do ensino fundamental. Para dar conta deste objetivo, o PAIC propõe uma intervenção sistêmica que é executada através de cinco eixos: I) Alfabetização, II) Gestão Municipal, III) Educação Infantil, IV) Literatura Infantil e Formação do Leitor, V) Avaliação Externa. Para mais informações sobre o PAIC consultar <http://www.paic.seduc.ce.gov.br/>.

³ A escolha do gênero do gênero literário tem duas razões, a primeira pelo pouco ou quase nenhum interesse dos alunos no gênero. A segunda, pela inabilidade do professor em trabalhar como o mesmo, o que aliado a falta de interesse dos alunos, poderia ainda mais distanciar-los desse tipo de texto. Pensar em uma atividade de letramento literário especificamente com o gênero poesia me exigiu, além da aplicação ultrapassar ir além das leituras vivenciadas na disciplina Aspectos cognitivos e metacognitivos da leitura e da escrita cursada nos meses de abril e maio de 2014.

de origem inglesa que, segundo Magda Soares, fora adaptada ao português por meio de uma tradução diretamente do termo originário, denotando “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2004, p.18). De forma mais simplificada, conceitualmente letramento remete à ideia de uso social da leitura e da escrita e de estado ou condição que assume o indivíduo alfabetizado. Pressupõe-se que o uso da escrita pode trazer ao indivíduo consequências de cunho político, social e cultural.

O letramento, desde quando surgiu, possui vieses diversificados. Desta forma, não se pode atribuir um sentido único, absoluto ao termo, mas sim uma gama de variedades que permite apontar o letramento com seus significados diversos, portanto é um termo plural. A título de exemplo, cito o letramento digital, o religioso, o de trânsito, o político, o ideológico, o literário e etc. Com relação a este último, o letramento literário, Cosson (2006), o pesquisou voltado para os usos particulares da literatura em sala de aula. Em seu livro sobre o assunto, ele propõe um trabalho que leve o aluno a se tornar letrado, apropriando-se da leitura de literatura na escola.

Para Kleiman (2004), letramento se define como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (p.19). Tendo por base essa definição e considerando a escrita dentro do campo dos estudos literários, que não se trata de todas as formas de escrita, mas de um tipo particular de escrita; a escrita literária que tem por característica primordial o aspecto de ficcionalidade. E de tal forma, ela abriga objetivos diferentes em contextos diferentes. Portanto, é possível admitir a existência de inúmeros eventos de letramento literário.

Dentro do atual contexto da sociedade brasileira, a escola acaba por ser a principal promotora do letramento literário. É neste ambiente, onde a leitura dos textos literários ganha na escola modos especiais de se ler com base nos pressupostos da

Academia. Esses modos de leitura, porém, parecem não alcançar os objetivos a que se propõe, uma vez que os alunos concluem o ciclo de nove anos do ensino fundamental com grandes dificuldades de leitura e interpretação. E mesmo com todas as atividades de leitura de textos literários vivenciados em todo esse ciclo escolar, não demonstram apreço pela leitura literária, seja na escola ou fora dela.

Sobre o leitor literário na escola, Cosson (2006) aponta:

[...] ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária [...] não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética (p.120).

Nessa perspectiva, algumas perguntas nos conduzem a reflexão. São elas: qual é o papel da Literatura em um tempo onde os alunos recebem tudo pronto; como nós, que somos professores podemos envolvê-los na leitura de textos literários?

Ainda em Cosson (2006), encontra-se a defesa da ideia de que o letramento literário se difere da leitura por fruição, apesar de que esta depende daquela. Para o autor, a literatura deve ser ensinada pela escola, a esse respeito assim se reporta:

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais cega do que confirma seu poder de humanização. (p.23)

Continuando com as perguntas de reflexão e com base no excerto acima, é possível fazer a seguinte indagação: estamos formando leitores através da literatura ou estamos distanciando nossos alunos com as atividades que desenvolvemos?

Cosson traz um alerta que é bastante salutar, o estudo do texto literário está muitas vezes inserido

em uma prática escolar que começa e termina nela mesma, por isso os alunos não veem sentido nesse estudo. As atividades desenvolvidas nessa perspectiva muito mais afastam do que aproximam os alunos do texto literário, conforme indagação acima, uma vez que se trata de uma leitura empobrecida e que não dá conta da relação dinâmica de significações que deve existir entre o contexto de produção, o autor com sua biografia e o leitor enquanto destinatário da ficcionalidade. Por esse viés, o leitor passa a reconhecer no texto literário um lugar de interação com o autor, ou como dizia Bakhtin (2007), o texto é lugar do dialogismo, onde muitas vozes se cruzam e entrecruzam na busca do sentido. É um processo, onde o leitor não é apenas o sujeito da recepção, mas também da construção das possibilidades de significado que o texto permite. Ampliando essa perspectiva sobre o texto literário, Aguiar e Bordini (1993) assim consideram:

A literatura não se esgota no texto. Complementa-se no ato da leitura e o pressupõe, prefigurando-o em si, através de indícios do comportamento a ser assumido pelo leitor. Esse, porém, pode submeter-se ou não a tais pistas de leitura, entrando em diálogo com o texto e fazendo-o corresponder a seu arsenal de conhecimentos e de interesses. O processo de recepção textual, portanto, implica a participação ativa e criativa daquele que lê, sem com isso sufocar-se a autonomia da obra (p. 86).

Como se pode perceber, a leitura não se esgota no texto, como também não se esgota nas possibilidades de inovações estilísticas, estéticas e suportes. Por esse caminho, a leitura literária conduz/permite ao aluno leitor o letramento, onde o sujeito é capaz de utilizar a escrita, inclusive a escrita literária, como prática que pode e vai se incorporar as suas experiências angariadas nas leituras.

Kleiman (2004), ao abordar o letramento literário compreende como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária. Por essa perspectiva, o

leitor literário é aquele que além de decodificar um poema ou um conto, extrai dessa decodificação o(s) sentido(s), constrói hipóteses, faz um confronto de ideias do autor com a sua visão de mundo, além da possibilidade de escolher os textos literários que deseja conhecer(ler).

Para que a perspectiva apontada acima por Kleiman (2004) se efetive, é necessário um trabalho escolar com o texto literário que não se limite a simples extrapolação gramatical, ainda bastante usual nos livros didáticos, mesmo como todas as mudanças já ocorridas que buscam um trabalho com a linguagem em uma perspectiva dialógica. Um trabalho literário, com foco no letramento, se revela como uma oportunidade de preparar os alunos para lerem, compreenderem e consumirem literatura, preparando-os assim para atuarem frente as inúmeras práticas sociais que envolvem a linguagem⁴.

Leffa (1999), quando aborda a questão interativa da teoria da leitura, nos diz que ao lermos um livro, provocamos uma mudança em nós mesmos, e que essa mudança por sua vez provoca uma mudança no mundo. De tal modo, é possível compreendermos que a literatura em nossas escolas pode assumir um papel importante na formação de alunos mais criativos, mais atentos ao que leem, mais críticos e questionadores. É na escola, com a mediação segura e consciente do professor, que o aluno precisa aprender a fazer a exploração de maneira adequada da literatura, por meio de atividades que despertem a reflexão, a exploração, a análise para a construção e reconstrução dos sentidos do texto, a identificação dos implícitos e das metáforas, dos aspectos estilísticos, composicionais, entre outros⁵.

⁴ Conforme apontamos em nota anterior, o PAIC tem um eixo de trabalho voltado exclusivamente para a Literatura Infantil, o qual busca preparar os alunos desde a educação infantil para a leitura do texto literário. Aqui não é minha intenção defender um Programa, porém, apenas apontar ao Leitor a existência de ações que buscam trabalhar com o aluno o letramento literário foco da discussão neste artigo.

⁵ Inevitável não trazer aqui referência a Bakhtin com a obra *Estética da Criação Verbal*, ao tratar das marcas definidoras dos Gêneros do Discurso. É importante destacar que a experiência aqui relatada foi desenvolvida em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II, em uma escola da Rede Pública Estadual de Ensino. Após a leitura do texto de Cosson (2006) que aponta as quatro etapas básicas para o desenvolvimento de um trabalho com o letramento literário, passei a planejar as aulas de leitura seguindo a sequência básica. O texto deste artigo, nasce como um relato de uma experiência considerada positiva e que tem apresentado bons frutos.

3. UM SUGESTÃO METODOLÓGICA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO

Como sugestão metodológica para o letramento literário, apresentarei a seguir o relato de uma experiência desenvolvida com base na sequência básica para o letramento literário de Cosson (2000)⁶. Para o autor, essa sequência se constitui de quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A aula foi voltada para exploração do Poema “Amor em Paz” de Vinícius de Moraes. Tomar o poema como mote para o trabalho, encontra justificativa por ser um gênero em que os alunos, em especial desta turma, não demonstram interesse na leitura e ainda justificam como sendo um gênero difícil de ser compreendido. Acrescente a esta situação, o que apontei na nota de rodapé 3. O fato de os alunos não terem afinidade ou interesse na leitura de poemas, pode ser pelo não letramento literário para esse gênero, cabendo a mim, enquanto professor, desenvolver estratégias que assegurem aos alunos ampliar o repertório de leituras e de diversidade textual de forma consciente e segura.

Vamos a sequência básica do trabalho. A **motivação** é primeiro passo, que se constitui em uma atividade de desafio. Momento em que os alunos foram incitados a falar sobre o amor e suas diversas manifestações. Tematizei a aula em “O amor está no ar”. A turma constituída de 28 alunos foi dividida em grupos de 4. Cada grupo recebeu uma pergunta diferente em que teria o tempo de 5 minutos para discussão e, em seguida, socializariam com grupo. Eis as perguntas que cada grupo recebeu: 1) Amor de pai e mãe, amor de irmã(o), amor de filho(a), amor de esposa(o), amor de tia(o), são formas diferentes de amar? 2) De que forma é possível observarmos as manifestações de amor? 3) O que compreendem por amor? 4) Vocês conhecem alguém que já cometeu alguma loucura por amor? O que pensam a respeito? 5) Como identificar que alguém realmente nos ama ou que amamos alguém? 6) O que vocês compreendem por amor?

As questões acima renderam um bom debate na

turma, pois a medida que as equipes apresentavam suas discussões particulares outros alunos foram acrescentando sugestões e intervenções. Nesse ínterim, fui realizando as intervenções necessárias e preparando a turma para a leitura do texto. Aqui me foi possível associar a perspectiva do “paradigma social” apontado por Leffa (1999), quando menciona que a leitura pode ser vista não apenas como uma atividade mental em que se utiliza a interação das fontes de conhecimento que o leitor tem na memória, mas como uma atividade social, com ênfase na presença do outro. Esse outro constitui-se aqui os colegas da turma e o professor.

Em seguida, coloquei no quadro o título do poema que leríamos “Amor em Paz” com o nome do autor. Essa etapa do desenvolvimento da aula, Cosson (2006) a chama de **Introdução**: nesse momento, a turma demonstrou desconhecer o autor, com exceção de uma aluna que disse já ter ouvido falar o nome do autor e que outro dia tinha observado um livro na biblioteca da escola de sua autoria. Como os alunos desconheciam o autor, fiz algumas perguntas: 1) É um autor brasileiro ou não?; 2) Casado ou solteiro?; 3) Como será que ele aborda o amor em seus textos?. Essas perguntas serviram para a análise do vídeo que eu apresentaria a turma em seguida, onde aborda a vida e obra do escritor⁷. Trata-se de um vídeo curto, porém bastante didático e apropriado para a idade dos alunos.

Como o planejamento foi direcionado somente a duas horas-aula, com duração total de 150 minutos, não foi possível fazer a abordagem de uma obra por completa. Embora a biblioteca da escola disponha de exemplares suficientes de uma antologia, do poeta Vinícius de Moraes, a seleção de um único texto, dentro da obra, foi proposital e com a finalidade de conduzir os alunos, após a aula, a leitura espontânea dos outros textos da antologia. Essa atividade tinha o prenúncio de iniciar o processo de letramento literário, especialmente a leitura do texto poético.

Assistir ao vídeo foi essencial pois nele, os alunos conseguiram perceber que o amor é um tema recorrente em Vinícius de Moraes, o que os possibilitou fazer relação com as perguntas que

⁶ O Vídeo encontra-se disponível no seguinte link: <http://www.youtube.com/watch?v=IR1ymw294-Q> (acessado em 05 de junho de 2014).

havam sido trabalhadas nos grupos anteriormente. De volta as equipes, cada grupo recebeu o poema, porém dentro de um envelope com os versos recortados. O desafio agora seria fazer a leitura e montagem do poema na sequência correta. Após o tempo determinado para atividade, cada grupo deveria apresentar sua sequência para toda turma. Essa foi uma atividade de ativação e de leitura prévia do texto como Leffa (1999) também aponta, ou seja, eles utilizaram o conhecimento prévio, que se organiza em esquemas mentais específicos. Os esquemas já construídos até então, possibilitaram que os alunos pudessem refletir sobre o sentido de cada verso, uma vez que eles estavam diante do desafio de (re)construir o texto, sem antes terem tido acesso a sua sequência original.

As equipes apresentaram sequências que se aproximavam do texto original, porém a ordenação que elas seguiram na busca de construir o sentido, fazendo relação com o que descobriram no vídeo sobre a vida do autor, foi bastante produtiva. Concluída a apresentação das equipes, apresentei a turma a versão original do autor. E procedi com a leitura, que Cosson (2006) aponta como a terceira etapa do trabalho de letramento literário. Essa foi a segunda leitura, onde os alunos puderam confrontar com a sequência que eles haviam produzido. Esse foi um processo que, como foi apontado no tópico anterior ao tratar das diversas formas de letramento, produziu um processo dialógico da linguagem. Os alunos dialogaram com o texto, anteciparam a interpretação com base em suas experiências individuais e em seu conhecimento prévio, uma vez que a interpretação é construção, é um processo que vai e volta. Após o contato com o poema em sua versão original, volta-se novamente a dialogar e estabelecer outros sentidos.

Essa leitura mais atenta, mais detalhada, já conduziu à quarta etapa do processo de letramento literário, que é a interpretação. O poema inicia com um sujeito afirmando que amou e repete essa afirmação, seguido de um lamento, “ai de mim”, seria esse lamento comum a todos aqueles que vivenciam esse amor romântico? E o sujeito que ama, e diz que “ama demais”, para além “do que devia amar”, ao que

indica é um amor não correspondido, unilateral que provoca dor e até desespero, conforme se observa ainda na primeira estrofe do poema de Vinícius de Moraes:

Amor em paz

Eu amei
Eu amei, ai de mim, muito mais
Do que devia amar
E chorei
Ao sentir que iria sofrer
E me desesperar

Foi então
Que da minha infinita tristeza
Aconteceu você
Encontrei em você a razão de viver
E de amar em paz
E não sofrer mais

Nunca mais
Porque o amor é a coisa mais triste
Quando se desfaz

A segunda estrofe tem início com uma mudança de perspectiva deste sujeito que ama sem ser correspondido, a conjunção “então⁷” após o verbo no presente do indicativo aponta para essa mudança. Essa estrofe possibilitou explorar o significado da palavra “infinita”, pois sua utilização foi para intensificar a tristeza, uma vez que ela não aparece em seu sentido dicionarizado, como algo que não tem fim. Essa intensificação e tristeza sem fim, acaba quando surge um novo amor que reestabelece a “razão de viver”. Essas possibilidades de interpretação foi sendo discutida com os alunos, para que eles percebessem que no texto poético existe uma gama de oportunidades de utilização das palavras para além do sentido comum que estamos habituados. E é nessa gama de oportunidades que surge o encantamento pelo poético.

Encontrada a razão de viver, que é um novo amor, o sujeito revive o lado bom do sentimento de amar, de ser correspondido. Nessa condução, os alunos foram apontando casos de amores idos e vindos,

⁷ A maioria das Gramáticas apontam que “então” é um advérbio de tempo, porém, no contexto em que aqui está sendo utilizado, ele figura como uma conjunção conclusiva, observe que ele poderia ser substituído pela conjunção conclusiva “portanto”, sem prejuízo semântico.

aqueles correspondidos ou não, frequentemente traziam à tona as histórias de amor vivenciadas nos personagens televisivos das novelas. Para além das novelas, eles foram incentivados a identificarem em seu convívio social alguém que tenha amado conforme o eu lírico do poema, relacionando o ficcional do texto poético com o real e como esse poema poderia ser o retrato de um caso de amor que eles conhecem e que seja exatamente como diz o título do poema, apesar das idas e vindas, tudo acabou em um “amor em paz”.

Após estes encaminhamentos e para finalizar a aula, indaguei da turma como ficaria poema, caso alguém o musicasse. Haveria essa possibilidade? Seria bem aceito pelas pessoas apaixonados? O que achariam caso ouvissem no rádio uma música com a letra do poema? Foi então que finalizei a aula, com audição musicada do poema⁸, e apresentando o livro de antologia, de onde o poema mote da aula havia sido extraído. A turma foi orientada a ir à biblioteca em busca do exemplar e de identificar outros poemas que tenham o amor como tema.

4. A GUIA DE CONCLUSÃO

Para concluir, cumpre ressaltar que apesar das interpretações de um texto literário serem incontroláveis, é função da escola, enquanto espaço formador e ambiente de letramentos e formadora de leitores literários, atuar como mediadora no processo de leitura. A sequência apresentada acima, não é única possibilidade de iniciação do letramento literário, mas ela foi aplicada na prática e resultou na mobilização dos alunos para a leitura da antologia poética de Vinicius de Moraes, onde estava presente o texto explorado em sala de aula. Outra questão que também merece destaque é que, embora tenha sido utilizada a sequência básica de Cosson (2006) em uma aula, não necessariamente ela deve estar restrita a uma única aula, ou ao texto poético, mas como já mencionei anteriormente, a escolha do texto e do tempo se deram por questões meramente de aplicação metodológica da teoria na prática.

O fato é que os resultados estão em processo, creio que muitos são os frutos a serem colhidos com um planejamento constante de atividades que essencialmente primem pelo letramento literário e fujam as perspectivas que distanciam o aluno do diálogo constante com o texto e com o autor, na busca da construção do(s) sentido(s) possíveis. Finalizo destacando que é imprescindível que o letramento literário escolar se efetive na formação de um leitor que seja capaz de se inserir em uma comunidade e manipule seus artefatos culturais na busca de construir com eles um sentido para si e para o mundo.

⁸ A versão apresentada para turma pode ser encontrada no seguinte endereço: http://www.youtube.com/watch?htv=TP8Jaxlf7ZA#aid=P-1Qvo9s_Ns (acessado em 05 de junho de 2014).

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Vera Teixeira e BORDINI, Maria da Glória. **Literatura e formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto alegre: Mercado Aberto, 1993.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. Trabalho apresentado na abertura do Congresso Brasileiro de Leitura, realizado em Campinas, nov. 1981.

GERALDI, João Wanderley. **A leitura e suas múltiplas faces**. Texto reelaborado a partir de A leitura na sala de aula: as múltiplas faces de um leitor, publicado na revista Ideias, vol.5, São Paulo: FDE, 1998.

KLEIMAN, Ângela.(org.) **Os significados de letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy E. (Org.). **O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999, p. 13-37.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et al (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

STREET, Brian. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current issues in Comparative Education**, [New York], v. 5, n. 2, p. 77-91, Columbia University, 2003. Disponível em: