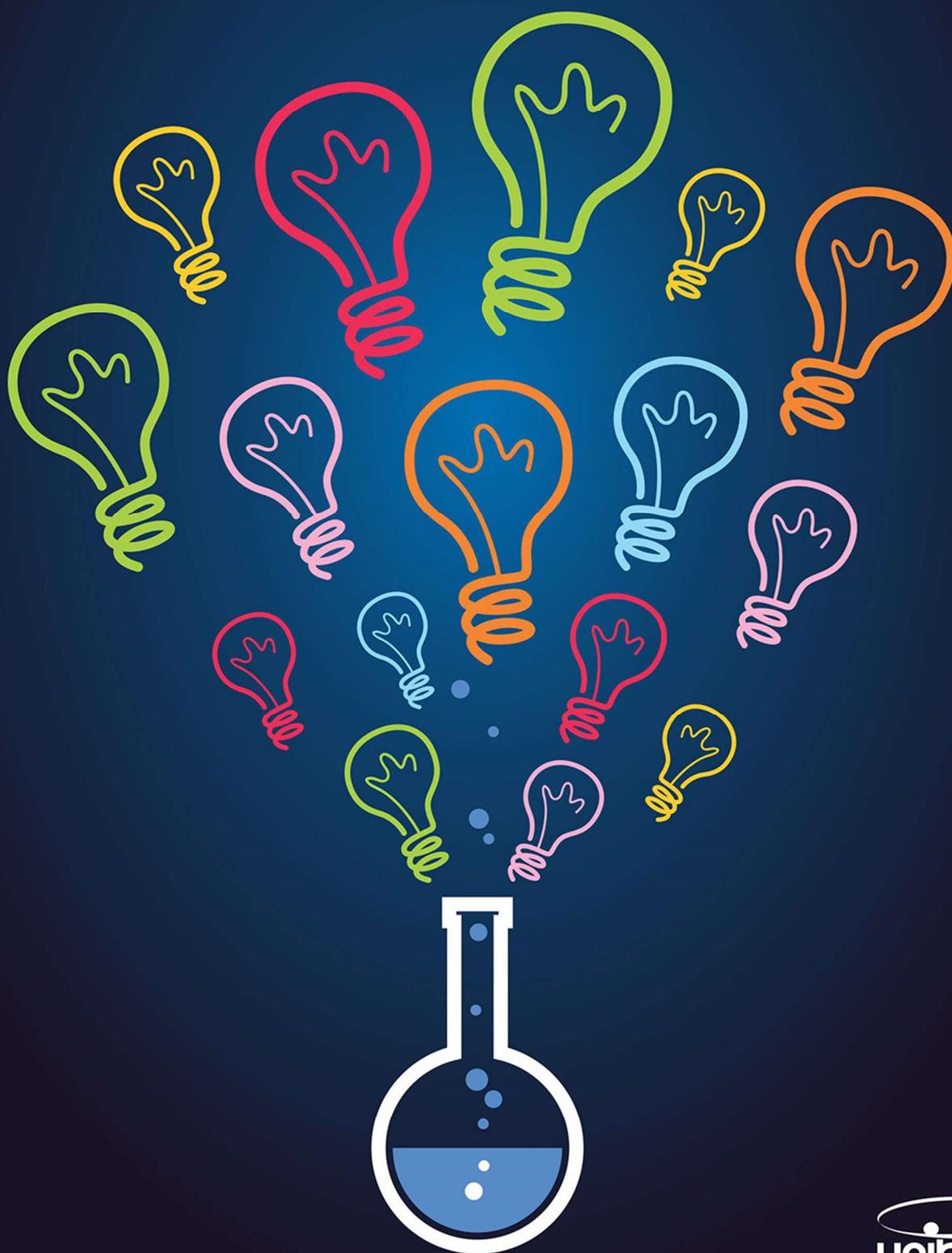




# CIÊNCIA & CIDADANIA

| V. 3 - Nº 1 e 2 - 2017 | Editora: Unibave |





**Centro Universitário Barriga Verde**

Orleans – Santa Catarina – Brasil

<http://www.unibave.net>

**Periódico eletrônico mantido pelos grupos de pesquisa:**

Núcleo de Pesquisa do Curso de Direito – NUPEDI

Núcleo de Pesquisas e Estudos em Educação– NEPE

Núcleo de Estudos Aplicados à Saúde – NEAS

Núcleo de Pesquisa em Engenharia e Tecnologia – NUTEC

Núcleo de Pesquisa em Ciências Agroveterinárias e Ambientais – PACA

Núcleo de Pesquisa em Administração e Ciências Contábeis – NUPAC

**Endereço Eletrônico:**

[periodicos.unibave.net](http://periodicos.unibave.net)

**Correio Eletrônico:**

[cienciaecidadania@unibave.net](mailto:cienciaecidadania@unibave.net)

**Editora:**

UNIBAVE

Catálogo na fonte elaborada pela Biblioteca Universitária  
Centro Universitário Barriga Verde – Unibave - Orleans - SC

---

C569

Ciência e Cidadania / Centro Universitário Barriga Verde -  
Unibave.v.1, n.1. Jan/Jun, (2015). - Orleans, (SC): UNIBAVE, 2017 - v.  
3, n. 1 e 2 Jan./Dez. 2017.

ISSN: 2447-5270 (Versão on-line)

Modo de acesso: <http://periodicos.unibave.net>

1. Interdisciplinar. 2. Centro Universitário Barriga Verde –  
UNIBAVE. 3. PROPPEX. 4. Revista Eletrônica. I Título.

CDD: 070.572

---

Índice para catálogo sistemático:

- 1 - 050.981 - Periódicos brasileiros.
- 2 - 011.54 - Publicações de Universidades e Faculdades
- 3 - 050 - Publicações seriadas

**Editor(a)**

Profa. Dra. Ana Paula Bazo, UNIBAVE

**Conselho Editorial**

Prof. Esp. Elcio Willemann, UNIBAVE  
Prof. Dr. Guilherme Valente de Souza, UNIBAVE  
Prof. Me. Leonardo de Paula Martins, UNIBAVE  
Prof. Dr. Dimas Ailton Rocha, UNIBAVE

**Comissão Científica *ad hoc***

Prof. Dr. Adalberto Alves de Castro, UNIBAVE  
Prof. Me. André Freccia, UNIBAVE  
Profa. Dra. Andressa Corneo Gazola, UNIBAVE  
Profa. Esp. Camila Lopes Eckert, UNIBAVE  
Prof. Me. Cláudio Sérgio da Costa, UNIBAVE  
Profa. Ma. Glaucea Warmeling Duarte, UNIBAVE  
Profa. Dra. Greice Lessa, UNIBAVE  
Prof. Dr. Guilherme Doneda Zanini, UNIBAVE  
Prof. Me. Idemar Ghizzo, UNIBAVE  
Prof. Me. Ismael Dagostin Gomes, UNIBAVE  
Profa. Ma. Janaina Veronezi Alberton, UNIBAVE  
Profa. Ma. Joélia Walter Sizenando, UNIBAVE  
Prof. Esp. José Augusto Alves Júnior, UNIBAVE  
Prof. Dr. Josué Alberton, UNIBAVE  
Profa. Ma. Karla Pickler Cunha, UNIBAVE  
Prof. Esp. Luiz De Noni, UNIBAVE  
Profa. Ma. Luiza Liene Bressan, UNIBAVE  
Prof. Dr. Mauro Maciel de Arruda, UNIBAVE  
Profa. Ma. Miryan Cruz Debiasi, UNIBAVE  
Prof. Me. Nacim Miguel Francisco Júnior, UNIBAVE  
Prof. Esp. Pedro Zilli Neto, UNIBAVE  
Prof. Me. Rovânio Bussolo, UNIBAVE  
Profa. Dra. Solange Vandressen, UNIBAVE  
Profa. Ma. Vandreça Vigarani Dorregão, UNIBAVE  
Profa. Ma. Vanessa Isabel Cataneo, UNIBAVE

**Capa**

Leonardo de Bitencourt  
Marcos Dalmoro

**Editoração Eletrônica**

Profa. Dra. Ana Paula Bazo, Unibave, UNIBAVE  
Paulo André Doneda Jung, UNIBAVE

**Bibliotecária**

Viviani Zilli (CRB-SC 1470)

## EDITORIAL

Essa edição especial, que engloba os números 1 e 2 do volume 3 da Revista Ciência e Cidadania, é composta por vinte e seis artigos científicos, remetendo a diferentes áreas do conhecimento. No campo das Engenharias, grande parte dos artigos refere-se à sustentabilidade, seja ambiental e/ou financeira.

Na seção Ciências da Saúde, quatro artigos são de professores e/ou acadêmicos do Curso de Enfermagem e relatam pesquisas sobre a assistência de enfermagem em ambiente hospitalar, acidentes de trabalho com material perfurocortante e dados epidemiológicos de nascidos vivos na região sul do estado de Santa Catarina. Ainda na seção Saúde, há dois trabalhos na área de Farmácia Bioquímica: um deles abordando o uso de antimicrobianos em ambiente hospitalar e outro que discute a importância do Programa 5S em laboratórios clínicos.

A seção Ciências Agrárias apresenta três artigos abordando as seguintes temáticas: leptospirose, nutrição animal e utilização de plantas medicinais. Na área das Sociais Aplicadas, são cinco artigos, dois voltados à Administração e Ciências Contábeis e os demais na área do Direito, com temáticas diversas, desde os direitos do consumidor, passando pela legislação relacionada à emissão de cheques sem fundo, até a doação compartilhada de óvulos.

Por fim, a seção de Humanas traz quatro artigos, dois com temáticas voltadas ao Ensino Fundamental, abordando de forma bastante interessante a relação da linguagem matemática e a linguagem natural, e os demais apresenta questões de gênero nas aulas de Educação Física.

Boa leitura!

Ana Paula Bazo  
Editora da Revista Ciência e Cidadania.

## SUMÁRIO

<b>ENGENHARIAS</b>	07
ANÁLISE DE CONSUMO DE AÇO, EM PROJETO ESTRUTURAL DE CONCRETO ARMADO, SOB ALTERAÇÃO DA VELOCIDADE CARACTERÍSTICA DO VENTO ( <i>Daniel Zanini Roveda; Cláudio da Silva; Júlio Preve Machado; Camila Lopes Eckert</i> )	08
EFICIÊNCIA ENERGÉTICA: PARÂMETROS ADOTADOS EM EDIFICAÇÕES COMERCIAIS, DE SERVIÇOS, PÚBLICAS E RESIDENCIAIS ( <i>Michele Mattei Bussolo; João Paulo Mendes; Camila Lopes Eckert; Julio Preve Machado; Antônio Formigoni de Luca; Glaucea Warmeling Duarte</i> )	17
ENERGIAS RENOVÁVEIS: USO E VIABILIDADE EM CONSTRUÇÕES NO SUL DO BRASIL ( <i>Állison Dacoréggio Beza; Antonio Formigoni de Luca</i> )	40
INFLUÊNCIA DA ÁGUA DE OSMOSE REVERSA NAS PROPRIEDADES DO ENGOBE CERÂMICO ( <i>Charles Humberto Maximiano Avelino; Dimas Ailton Rocha; Josué Alberton; Karina Donadel Carvalho; Solange Vandresen</i> )	62
ISOLAMENTO TÉRMICO EM CONTRUÇÕES COM ESTRUTURA DE MADEIRA ( <i>Arliton Dela Justina; Daniel Magagnin; Glaucea Warmeling Duarte; Mário Sérgio Bortolatto; Solange Vandresen</i> )	77
PROPOSTA DE ADEQUAÇÃO DE ESTOQUES EM UMA EMPRESA DE COMPONENTES HIDRÁULICOS ( <i>Hélio Junior Alberton De Bona; Berto Varmeling; Dimas Ailton Rocha; Mário Sérgio Bortolatto; Solange Vandresen; Josué Alberton</i> )	92
PROTÓTIPO DE APLICATIVO ANDROID PARA CONTROLE DA VAZÃO DE GÁS ( <i>Lucas Coan; Marcelo de Moraes Schambeck; Glaucea Warmeling Duarte; Nacim Miguel Francisco Junior</i> )	104
<b>CIÊNCIAS DA SAÚDE</b>	112
AÇÕES DE ENFERMAGEM NA ASSISTÊNCIA AO PACIENTE COM CATETER VENOSO CENTRAL DE INSERÇÃO PERIFÉRICA (PICC) EM UMA UTI NEONATAL ( <i>Jaqueline Caetano; Aline Lemos Marciano; Lucas Corrêa Preis; Silvia Salvador do Prado; Greice Lessa</i> )	113
ANTIMICROBIANOS EM AMBIENTE HOSPITALAR ( <i>Fernando Augusto Ribeiro; Adalberto Alves de Castro</i> )	133
ASSISTÊNCIA DE ENFERMAGEM FRENTE AOS PACIENTES COM NEOPLASIA DE CÓLON E RETO, SUBMETIDOS À QUIMIOTERAPIA, EM UM AMBULATÓRIO ( <i>Priscila da Silva Cunha; Kelli Pazeto Della Giustina; Greice Lessa; Lucas Correa Preis; Jaqueline Caetano</i> )	148
CARACTERÍSTICAS EPIDEMIOLÓGICAS DE NASCIDOS VIVOS NA	

REGIÃO DO EXTREMO SUL CATARINENSE: UM ESTUDO NO PERÍODO DE 2009 A 2013 ( <i>Aline Lemos Marciano; Kelli Pazeto Della Giustina; Greice Lessa; Lucas Corrêa Preis; Jaqueline Caetano</i> )	168
DEBATE SOBRE OS BENEFÍCIOS DA IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA 5S NO LABORATÓRIO CLÍNICO ( <i>Daiane Alves; Candice Steckert da Silva</i> )	184
PERFIL DOS ACIDENTES DE TRABALHO COM MATERIAL BIOLÓGICO E/OU PÉRFURO CORTANTE EM MUNICÍPIOS DO SUL DE SANTA CATARINA ( <i>Maria Janete Figueiredo; Greice Lessa; Lucas Correa Preis; Jaqueline Caetano</i> )	196
<b>CIÊNCIAS AGRÁRIAS</b>	215
ESTUDO DA PREVALÊNCIA DA LEPTOSPIROSE EM AMOSTRAS SOROLÓGICA DE CÃES DOMICILIADOS NO BAIRRO COLONINHA, MUNICÍPIO DE ORLEANS, SANTA CATARINA, BRASIL EM 2015. ( <i>Fernanda Brunel da Silva; Vanuza Polli; Jéssica Morona; Pamela Pazeto Fernandes; Denise Regina Gastaldon; Heloisa Dalpont; Mauro Maciel de Arruda</i> )	216
INFLUÊNCIA DE TRÊS DIFERENTES TIPOS DE DIETA NO GANHO DE PESO DE BOVINOS CONFINADOS ( <i>Pedro Mazon Júnior; Guilherme Doneda Zanini; Jaiane Ghizzo; Natália Matei Baschiroto Perin; Nemora Guliane Mocelin</i> )	232
UTILIZAÇÃO DE PLANTAS MEDICINAIS EM COMUNIDADES RURAIS DE LAURO MÜLLER (SC) ( <i>Valmor Della Gustina; Elder Tschoseck Borba; Teresinha Baldo Volpato</i> )	245
<b>CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS</b>	258
A IMPORTÂNCIA DA COGNIÇÃO NA EXPLICITAÇÃO DO CONHECIMENTO TÁCITO ( <i>Jean Carlo Rodrigues Pereira; Eduardo Moreira da Costa</i> )	259
A IMPORTÂNCIA DA SEGURANÇA NO TRABALHO NA PERCEPÇÃO DOS GESTORES DO SEGMENTO DO EXTREMOS SUL CATARINENSE ( <i>Aline Casagrande; Angelo Assis Burin; Jádina De Nez; Marcos Lubave; Miriam Silveira Mazucco</i> )	273
A (IR) RESPONSABILIDADE DO FORNECEDOR FRENTE AO VÍCIO OCULTO APÓS EXPIRADO O PRAZO DE GARANTIA A LUZ DO CÓDIGO DE DEFESA DO CONSUMIDOR: UMA ANÁLISE À LUZ DA JURISPRUDÊNCIA ( <i>Valdi Carvalho; Ramirez Zomer</i> )	293
A RESPONSABILIDADE DAS INSTITUIÇÕES BANCÁRIAS PELOS DANOS DECORRENTES DA EMISSÃO DE CHEQUES SEM PROVISÃO DE FUNDOS POR SEUS CORRENTISTAS SOB A ÓTICA	

---

DO SUPERIOR TRIBUNAL DE JUSTIÇA – STJ ( <i>Vera Buss; Sullivan Scotti</i> )	312
DOAÇÃO COMPARTILHADA DE ÓVULOS: UMA ANÁLISE DA GRATUIDADE DA DOAÇÃO À LUZ DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL E A NECESSIDADE DE LEGISLAÇÃO REGULAMENTANDO AS TÉCNICAS DE REPRODUÇÃO ASSISTIDA NO BRASIL ( <i>Simone Nunes Sperry; Andíara Pickler Cunha; Klauss Correa de Souza; Tonison Chanan Adad</i> )	332
<b>CIÊNCIAS HUMANAS</b>	<b>353</b>
A PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ELABORAÇÃO E EXECUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO MUNICÍPIO DE RIO FORTUNA (SC) ( <i>Maira Oenning; Maria Marlene Schlickmann</i> )	354
GÊNERO E RUPTURAS: A SEPARAÇÃO DE MENINOS E MENINAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ( <i>Francini Espindula Folchini; Fernanda Zanete de Oliveira; João Fabrício Guimara Somariva</i> )	374
LINGUAGEM MATEMÁTICA E LINGUAGEM NATURAL: DIÁLOGO NECESSÁRIO PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA ( <i>Vanessa Isabel Cataneo</i> )	388
PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL: FORMANDO LEITORES CRIATIVOS ( <i>Tamiriz Leal; Luiza Liene Bressan; Rosilane D. Cachoeira; Marlene Beckhauser de Souza</i> )	399

## ENGENHARIAS

## CIÊNCIAS HUMANAS

# A PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ELABORAÇÃO E EXECUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO MUNICÍPIO DE RIO FORTUNA (SC)

Ciências Humanas  
Artigo Original

Maira Oenning<sup>1</sup>; Maria Marlene Schlickmann<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Centro Universitário Barriga Verde - UNIBAVE

**Resumo:** A presente pesquisa trata sobre a participação dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental na elaboração e execução do projeto político-pedagógico da rede municipal de ensino do município de Rio Fortuna (SC). Este estudo tem por objetivo analisar o trabalho dos professores na elaboração do projeto político-pedagógico, tendo em vista a importância que este possui para a instituição escolar. Por meio de pesquisa qualitativa realizada e de um questionário, buscaram-se dados para o alcance dos objetivos elencados para este estudo. A pesquisa demonstrou divergências entre as respostas dadas pelos docentes, mas evidenciou que os professores participam das reuniões realizadas no início do ano para discutir as metas do plano educacional e revisar os métodos de avaliação.

**Palavras-chave:** Projeto político-pedagógico. Elaboração. Participação.

## THE PARTICIPATION OF ELEMENTARY SCHOOL'S TEACHERS IN THE PREPARATION AND EXECUTION OF PEDAGOGICAL POLITICAL PROJECT OF THE MUNICIPALITY OF RIO FORTUNA

**Abstract:** This research is about the participation of Elementary School teachers in the preparation and execution of the Pedagogical Political Project of the City School System of Rio Fortuna (SC). This study aims to analyze the work of teachers in the preparation of the pedagogical political project as it is really important to the scholar institution. By means of a qualitative research done through a survey we sought some data to reach the objectives of this study. The research presented some divergences between the teachers' answers, but it highlighted that the teachers make part of the school meetings in the beginning of the year to discuss the goals of the educational plan and review the evaluation method. The study showed there are difficulties to comprehend the relevance of the purpose to the planning and some confusion related to some concepts.

**Keywords:** Pedagogical Political Project. Preparation. Participation.

### Introdução

A escola é uma das instituições que tem como finalidade desenvolver os educandos para viver em sociedade, possibilitando que os mesmos possam desenvolver a criticidade e refletir sobre os acontecimentos sociais. Sendo assim, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 419) afirmam que:

A escola é uma instituição social com objetivo explícito: o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos, por meio da aprendizagem dos conteúdos [...] para se tornarem cidadãos participativos na sociedade em que vivem.

Para que sejam atingidos os objetivos definidos pela escola, devem existir algumas estruturas e organizações. Desta forma, “a organização e a gestão da escola correspondem, portanto, à necessidade de a instituição escolar dispor de condições e dos meios para a realização de seus objetivos específicos.” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 412).

Com as transformações da sociedade, ocorrem também mudanças nas escolas, sendo assim, aparecem novas finalidades para a educação e também instrumentos que contemplem os objetivos elencados pela nova realidade apresentada. Vasconcellos (2009, p. 16) destaca que na década de 70 as escolas:

[...] passam a ser identificadas como aparelhos ideológicos de Estado, como reprodutores da desigualdade social. Um tanto mais à frente, começa a ruir um mito de ascensão social através do diploma. Tudo isso contribuiu para desestabilizar os educadores, uma vez que o papel da escola já não estava tão evidente como no passado, exigindo uma redefinição.

Uma das mudanças ocorridas para contemplar os novos objetivos da sociedade foi o projeto político-pedagógico, que se constitui como uma das formas de organização das escolas públicas.

O projeto político-pedagógico passou a ser obrigatório com a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996. Desta forma, “o projeto político-pedagógico - PPP é um instrumento que vem tomando espaço nos últimos anos nas discussões oriundas das reformas da nova política educacional, iniciada desde 1990, no Brasil.” (GONÇALVES; TÁVORA, 2012, p. 1).

Por meio de várias discussões e mudanças a fim de melhorar a qualidade da gestão das escolas “[...] desenvolvem-se novos instrumentos de planejamento [...]” (VASCONCELLOS, 2009, p. 16), que contemplam as discussões de todo o âmbito educacional. Desta forma, a Proposta Curricular destaca que:

O projeto político-pedagógico constitui-se num processo democrático de tomada de decisões, com o objetivo de organizar o trabalho pedagógico, no sentido de trabalhar os conflitos na busca de superar

---

relações competitivas, corporativas e autoritárias, diminuindo a fragmentação escolar. (SANTA CATARINA, 1998, p. 101).

Algumas escolas constroem o seu projeto político-pedagógico apenas por uma exigência legal, deixando o documento armazenado em suas gavetas, não refletindo e buscando alternativas para melhorá-lo. De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 483), “a efetivação da prática de formulação coletiva do projeto pedagógico ainda é, na maior parte dos casos, bastante precária”. Desta forma, o que se quer com a referida pesquisa é saber se os professores dos Anos iniciais do Ensino Fundamental participam da elaboração e execução do projeto político-pedagógico da rede municipal de ensino do município de Rio Fortuna (SC)?

O projeto político-pedagógico é de extrema importância para toda a instituição escolar, pois ele é norteador de todo o trabalho pedagógico. Sendo que o mesmo, quando bem elaborado e executado, define o caminho a ser percorrido e auxilia os professores a buscar alternativas para solucionar os problemas, além de facilitar o processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Vasconcellos (2009, p. 17):

O projeto político-pedagógico é o plano global da instituição [...] entendido como a sistematização nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar [...].

O presente trabalho tem como objetivo analisar o trabalho dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental na elaboração e na execução do projeto político-pedagógico da rede municipal de ensino do município de Rio Fortuna (SC).

Para contemplar o objetivo geral do projeto foram delimitados os seguintes objetivos específicos: apontar o conceito do projeto político-pedagógico; identificar se os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental participam da elaboração do projeto político-pedagógico da rede municipal de ensino do município de Rio Fortuna; verificar se os professores executam as suas atividades de acordo com o projeto político-pedagógico da rede municipal de ensino do município de Rio Fortuna; apontar caminhos para que os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental participem e executem o projeto político-pedagógico, como fonte primária nos avanços do projeto pedagógico escolar.

## **As políticas públicas da educação e a gestão democrática: algumas reflexões**

O Estado é responsável pela organização social garantindo, assim, a sua ordem. Um dos métodos para a organização do Estado são as políticas públicas que podem ser definidas como “uma resposta dada pelas autoridades estatais a um problema de impacto público” (BARROSO, 2013, p. 4). Por conseguinte, as políticas públicas são um grupo de ações que objetivam solucionar os problemas encontrados na sociedade, buscando assim melhorar a qualidade de vida dos mesmos, influenciando a vida dos cidadãos.

Com a alteração da Constituição Federal em 1988, foram decretados novos mecanismos de participação social, ou seja, foi implantado o princípio da gestão democrática. Ocorrendo, deste modo, a descentralização do poder, passando do Estado para os municípios. De acordo com Cury (2014), a gestão democrática ocorre por meio da participação de todos os cidadãos. Sendo assim, a tomada de decisão também deve ser realizada em grupo, não apenas pelo gestor. Nesta perspectiva, todos possuem o mesmo valor, sendo que nenhuma pessoa é superior à outra.

Este novo mecanismo possibilitou métodos inovadores que objetivaram um maior envolvimento das pessoas na sociedade, sendo assim, foram modificadas as estruturas da educação. Cossio (2006, p. 31) ressalta que:

A fundamentação da gestão democrática está, portanto, na constituição de um espaço público de direito que deve promover condições de igualdade, garantir estrutura material para um serviço de qualidade, criar um ambiente de trabalho coletivo que vise à superação de um sistema educacional seletivo e excludente, e, ao mesmo tempo em que possibilite a inter-relação deste sistema com a sociedade em geral, com a produção de conhecimentos que preparem para a vida e não só para a ascensão na escolarização, que permita a ampliação cultural e o acesso às novas tecnologias e instrumentos comunicacionais, que habilitem os estudantes a terem expectativas de vida digna, de trabalho, de exercício da cidadania.

A gestão democrática pressupõe as práticas participativas, desta forma, ela subentende o direito de igualdade entre todos os cidadãos. Martins (2002 apud LUCK, 2013, p. 99) ressalta que a “[...] descentralização, tomada de decisão compartilhada, construção da autonomia e participação são facetas múltiplas da gestão democrática [...]”. Sendo assim, torna-se explícito que a gestão democrática

não se constitui apenas na participação das pessoas, mas na descentralização do poder e na discussão das decisões tomadas por parte da escola.

A gestão democrática implica uma série de discussões sobre os mais variados fatores, podendo compreender a realidade da instituição escolar. Desta forma, Cóssio (2006, p. 32) enfatiza que:

Ao pensar em gestão democrática da escola é preciso compreendê-la a partir de suas especificidades, das pessoas que a compõem, das relações de poder em disputa, das relações que estabelece com a sociedade, que papel desempenha ou imagina desempenhar na comunidade local para, a partir da realidade, oportunizar mecanismos de reflexão e debates coletivos, criar espaços de participação institucionais como os Conselhos Escolares, Grêmios estudantis, eleição direta para diretores, assembleias gerais, construção do projeto político-pedagógico com a colaboração de todos os segmentos da comunidade.

A efetivação do princípio da gestão democrática ocorre por meio de vários mecanismos, dentre eles, o projeto político-pedagógico que se constitui na discussão e participação de todo o contexto escolar.

### ***Projeto político pedagógico (PPP): considerações teóricas importantes***

A escola possui gestores que organizam o espaço escolar, respeitando as metas estabelecidas pelas políticas públicas. Cury (2014) enfatiza que é fundamental a construção do projeto político-pedagógico para a implantação da gestão democrática.

A instituição escolar deve aperfeiçoar constantemente o trabalho pedagógico, por meio de discussões e reflexões sobre a realidade vivenciada. Veiga (2013) destaca que a escola deve realizar o seu projeto e o planejamento, tendo como base o contexto social, econômico e político.

A escola deve caminhar ao encontro do projeto político-pedagógico construído por seus partícipes, respeitando a sua organização e estrutura. Sendo assim, o mesmo pode ser considerado como:

[...] um documento que não se reduz à dimensão pedagógica, nem muito menos ao conjunto de projetos e planos isolados de cada professor em sua sala de aula. O projeto pedagógico é, portanto, um produto específico que reflete a realidade da escola, situada em um contexto mais amplo que a influência e que pode ser por ela

influenciada. Em suma, é um instrumento clarificador da ação educativa da escola em sua totalidade [...]. (VEIGA, 2011, p. 11-12).

O projeto contempla a realidade de todo o contexto escolar, podendo desobscurecer a prática pedagógica, deste modo, este projeto dará sentido ao trabalho pedagógico. Desta forma, Veiga (2013) ressalta que a proposta não deve ser apenas elaborada cumprindo uma exigência legal.

O projeto pedagógico da escola deve contemplar as dimensões políticas e pedagógicas para a efetivação de sua proposta. Segundo Veiga (2013, p.13):

[...] todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade [...].

Na dimensão política fica subentendido o propósito de formar um cidadão capaz de ser inserido em uma determinada sociedade. Segundo Veiga (2013, p. 13), “[...] na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo”. Desta forma, a escola irá definir metas para almejar seus objetivos.

A proposta terá seu devido valor quando todos os envolvidos no contexto escolar estarão comprometidos e preocupados com a qualidade do mesmo, que busca inovar a sua prática pedagógica e instaurar novos mecanismos que sejam capazes de aperfeiçoar a aprendizagem dos conhecimentos, tanto por parte dos alunos quanto por parte dos professores, podendo se adequar ao modelo da sociedade e a suas transformações.

Oliveira, Souza e Bahia (2014) enfatizam que o projeto é fundamental para que se possa pensar na educação, uma vez que a escola não pode ser julgada como um paradigma perfeito, pois o mesmo se constrói fundamentando-se na cultura da instituição escolar.

O projeto político-pedagógico é de extrema importância para as escolas, pois indica a direção a ser seguida, levantando sugestões e solucionando os problemas, tornando-se indispensável para a construção da identidade da instituição escolar.

## Origem e finalidade do Projeto Político Pedagógico

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabeleceu no artigo 12, como responsabilidade da escola “elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 2000, p. 24). Desta forma, as instituições escolares têm o dever de construir o seu projeto político-pedagógico com a finalidade de organizar o espaço escolar, garantindo, assim, a sua autonomia.

Martins (2011, p.71) destaca que o projeto político-pedagógico foi implantado nas escolas com o intuito de gerar:

[...] princípios democráticos, de participação, descentralização e autonomia. No entanto, a implementação se deu num período marcado pela política neoliberal, em que a participação e a autonomia não têm caráter democrático, mas constituem o próprio discurso para legitimar as ações.

As transformações que ocorreram na organização das instituições escolares com a implantação da gestão democrática buscaram adequar as escolas à nova realidade social. Pinheiro (2011) enfatiza que devido às modificações realizadas, surgiram outros mecanismos para a organização da escola, tais como a gestão democrática e o projeto político-pedagógico.

“O projeto político-pedagógico entra justamente [...] como um instrumento teórico-metodológico a ser disponibilizado, (re) construído e utilizado por aqueles que desejam efetivamente mudanças”. (VASCONCELLOS, 2009, p. 15). Desta forma, ele é um instrumento norteador, capaz de provocar melhorias na aprendizagem das crianças, sendo assim, o mesmo necessita ser reconstruído todos os anos a fim de melhorar a qualidade da educação.

Como já foi mencionado, este projeto é um plano global da escola, desta forma, ele “[...] explicita os fundamentos teórico-metodológicos, os objetivos, o tipo de organização e as formas de implementação e avaliação da escola. [...]” (VEIGA, 2011, p.13). Ou seja, este projeto é importante para a escola, pois o mesmo constitui todas as decisões tomadas que estejam relacionadas à instituição, contando com a participação de todo o contexto escolar.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 470) ressaltam que “o projeto é um documento que propõe uma direção política e pedagógica ao trabalho escolar, formula metas, prevê as ações, institui procedimentos e instrumentos de ação.”. O documento busca a autonomia da instituição escolar, onde os participantes desta

construção possuem a capacidade de transformar a realidade em que se encontram, solucionando os problemas que surgem e as dificuldades apresentadas.

Veiga (2011) enfatiza que o projeto político-pedagógico está comprometido com a realidade social, sendo assim, o mesmo necessita estar em constantes modificações, partindo de discussões, revisões e melhorias do projeto. As modificações realizadas no projeto podem ser apontadas por qualquer pessoa envolvida no contexto escolar, não ficando apenas a caráter dos diretores. Por conseguinte, Veiga (2011, p. 13) ressalta que:

[...] o projeto pedagógico, ao se constituir em um processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo as relações horizontais no interior da escola.

A inserção da participação de todas as pessoas envolvidas no contexto escolar busca extinguir o sistema autoritário, buscando por meio da gestão uma sociedade mais democrática e igualitária.

### **A elaboração do PPP e as relações com a cultura organizacional da escola**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2000, p. 24), em seu artigo 13, estabeleceu que o docente teria que se envolver com a construção do projeto político-pedagógico e também deveria seguir as metas estabelecidas neste projeto, tomando-o como base na elaboração dos planos de aula.

A estruturação do projeto político-pedagógico deve ser feita de forma coletiva, sendo assim, toda a comunidade escolar tem a possibilidade de expressar a sua opinião e de sugerir melhorias para a educação. Quando o projeto é “construído participativamente, é uma tentativa, no âmbito da educação, de resgatar o sentido humano, científico e libertador do planejamento”. (VASCONCELLOS, 2014, p. 169).

A cultura organizacional está diretamente relacionada com a rotina da escola, possibilitando a melhor compreensão dos fenômenos que ocorrem na entidade escolar. Cruz et al (2014, p. 68) ressalta que:

[...] a cultura organizacional vai sendo construída através da contribuição de cada um dos membros da comunidade escolar. Contudo, deve ser destacada a grande contribuição dos professores

que, através de sua prática docente, da relação com os alunos, com seus pares, e outros membros da instituição, acabam engendrando valores, posturas, visões de mundo que influenciam, de forma significativa, a cultura da escola.

Todas as escolas possuem uma concepção que baseia toda a prática pedagógica, sendo assim “[...] a elaboração de um Projeto Político-Pedagógico tem de partir, necessariamente, de uma concepção de educação [...]” (OLIVEIRA; SOUZA; BAHIA, 2014, p. 42) para que, a partir dela, sejam definidos “[...] os procedimentos, processos, atividades, organização administrativa e pedagógica, estruturação curricular, organização dos tempos e espaços da escola”. (OLIVEIRA; SOUZA; BAHIA, 2014, p. 42).

Libâneo (2015) destaca que a elaboração do projeto é constituída por três partes: Marco Referencial, Diagnóstico e Programação. Na primeira etapa da sua construção será discutida e identificada toda a realidade escolar, verificando alguns pontos a serem melhorados. Sua elaboração “[...] trata-se de um posicionamento em termos sociológicos, filosóficos (teológicos), psicológicos, pedagógicos”. (GANDIN, 1999, p. 27). Libâneo (2015, p.136) enfatiza que:

O processo de elaboração do projeto pode iniciar-se com um plano geral, esquemático, formulado por uma comissão de pedagogos e professores. Este esboço prévio tem a finalidade de deslanchar o processo e mobilizar as pessoas para a discussão pública e elaboração do projeto. A partir desses tópicos gerais, são distribuídas as responsabilidades das subcomissões para coleta de dados, análise, identificação de problemas e prioridades, estabelecimento de metas e atividades etc.

Logo após a identificação da realidade escolar, este será relacionado com a escola planejada. Enfim, “o diagnóstico é dito de outra forma, o resultado da comparação entre o que se traçou como ponto de chegada (marco referencial) e a descrição da realidade da instituição como ela se apresenta”. (GANDIN, 1999, p. 31). Nesta etapa será discutida a contribuição da escola para a formação da sociedade e dos homens, onde todos os participantes expressarão seus ideais.

Depois da discussão sobre a realidade escolar e as melhorias a serem buscadas pela instituição escolar, será construído um plano referente a estes fatos elencados. Sendo assim, Libâneo (2015, p. 136) destaca que:

A fase seguinte pode ser a elaboração de um documento gerador, mais detalhado, também elaborado por uma comissão, a ser estudado previamente por toda a equipe de trabalho e depois discutido e aprovado. Recomenda-se que a discussão vá caminhando para um consenso em torno de pontos que possam ser compartilhados por todos, sem necessidade de votação. Finalmente, elabora-se e aprova-se o documento final [...].

Gandin (1999) afirma que a última etapa para a construção do projeto político-pedagógico é a programação, onde será aproximada a realidade em que a escola se encontra com a realidade estimada, sendo que a mesma possui duas proporções: a dos objetivos e a da política.

A dimensão dos objetivos trata da transição do contexto social presente para chegar a realidade planejada. Por conseguinte, Gandin (1999, p. 39) enfatiza que:

Objetivos são propostas de ações concretas que devem ser executadas em um tempo determinado e servem para aproximar a realidade existente à realidade desejada ou para preparar condições a fim de que essa aproximação possa acontecer. A realização dessas ações concretas requer recursos humanos e materiais e prazo.

Outro meio que concretiza a mudança da realidade é o estabelecimento de políticas, podendo ser consideradas como “[...] ações concretas que devem ser realizadas em um determinado tempo, as políticas são princípios de ação, propostas para dar uma direção própria a tudo o que se faz na instituição”. (GANDIN, 1999, p. 45).

Para melhor eficiência do plano vigente, será elencado um grupo que terá como finalidade verificar a eficiência do projeto. O “[...] acompanhamento e avaliação do projeto reunir-se-á periodicamente para verificar o cumprimento das metas, a correspondência entre os resultados e os objetivos previstos, identificar necessidades e problemas e sugerir soluções”. (LIBÂNEO, 2015, p. 136).

A estruturação participativa deste projeto contempla uma das metas das políticas públicas, a gestão democrática.

## **Procedimentos Metodológicos**

A pesquisa pode ser considerada “[...] como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos [...]”. (GIL, 2002, p. 17), ou seja, a mesma tem por finalidade solucionar as dificuldades encontradas.

A investigação pode ser considerada “[...] um processo de construção do conhecimento que tem como meta principal gerar novos conhecimentos e/ ou corroborar ou refutar algum conhecimento preexistente [...]”. (OTANI; FIALHO, 2011, p. 33). Desta forma, a pesquisa é um instrumento para verificação de hipóteses a fim de agregar novos conhecimentos, ou reestruturar aqueles já existentes.

Quanto à abordagem da pesquisa, esta é de natureza aplicada, sendo que a mesma “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática e dirigida à solução de problemas específicos [...]”. (OTANI; FIALHO, 2011, p. 36).

A referida pesquisa tem caráter qualitativo, não sendo possível transferir os dados coletados em números. Segundo Otani e Fialho (2011, p.37), esta abordagem “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”.

A pesquisa com abordagem qualitativa “[...] não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave”. (OTANI; FIALHO, 2011, p. 38). Sendo assim, as respostas serão transcritas de acordo com as respostas dos professores.

Por ser descritiva, a pesquisa “tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis [...]”. (GIL, 2002, p.42). Sendo assim, serão descritos os fatos através dos questionários respondidos pelos professores da instituição, tendo uma padronização das questões analisadas.

Esta pesquisa foi realizada em uma escola do município de Rio Fortuna, situada na região sul do Estado de Santa Catarina, sendo que município possui 4.446 habitantes (IBGE, 2010). A referida escola atende quatrocentos e oito alunos distribuídos em dois níveis de ensino, a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Por ser uma pesquisa de campo, “consiste na coleta de informações no local natural onde os fatos / fenômenos acontecem”. (OTANI; FIALHO, 2011, p. 38). A partir disso, foi aplicado um questionário padronizado, contendo cinco perguntas aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a finalidade de analisar o seu trabalho na elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico.

A escola pesquisada possui 23 professores que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que configuram a população desta

pesquisa. A amostra da pesquisa foi definida tomando-se como critério questionar os professores efetivos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, totalizando 10 professores.

## **Resultados e Discussão**

A pesquisa, como citado anteriormente, foi realizada por meio de um questionário aplicado com os professores efetivos dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola do município de Rio Fortuna. Os professores pesquisados têm formação em Pedagogia, Artes, Letras e Educação Física. Os docentes tiveram a liberdade de optar se os mesmos gostariam ou não de responder ao questionário, sendo assim, dois professores preferiram não participar da pesquisa.

Antes de realizar questionamentos sobre a participação dos professores na elaboração do projeto político-pedagógico, buscou-se caracterizar a realidade dos professores pesquisados. Preliminarmente, os docentes responderam a um breve cabeçalho com as informações pessoais.

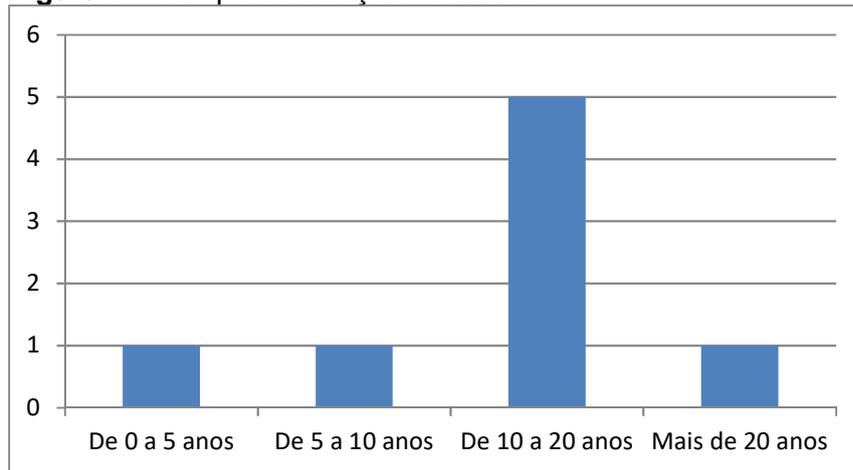
Inicialmente, identificou-se o gênero dos professores. Onde se percebe que a maioria dos professores do Ensino Fundamental são do gênero feminino, ou seja, seis professores. Os outros dois professores pesquisados são do gênero masculino.

Os professores também foram indagados sobre o tempo em que atuam como docentes, ou seja, quanto tempo lecionam nas escolas. Sendo assim, percebe-se que 05 (cinco) dos docentes pesquisados já lecionam há mais de vinte anos, e apenas 03 (três) professores apresentam menos tempo na docência, ou seja, de 10 a 20 anos. Percebe-se assim, que a maioria dos professores possuem muitos anos de experiência na docência.

Outro fator importante para a pesquisa é o tempo de atuação na escola pesquisada, sendo que este é relevante para que os mesmos tenham compreensão da cultura organizacional da escola.

A partir do levantamento de dados, observou-se, conforme mostra a Figura 1, que a maioria dos professores leciona de 10 a 20 anos, totalizando 05 (cinco) professores. Apenas um professor atua há mais de vinte anos na instituição, assim como um professor trabalha de 05 (cinco) a 10 (dez) anos e outro docente menos de 05 (cinco) anos.

**Figura 1** – Tempo de atuação na escola



Fonte: Autores (2016).

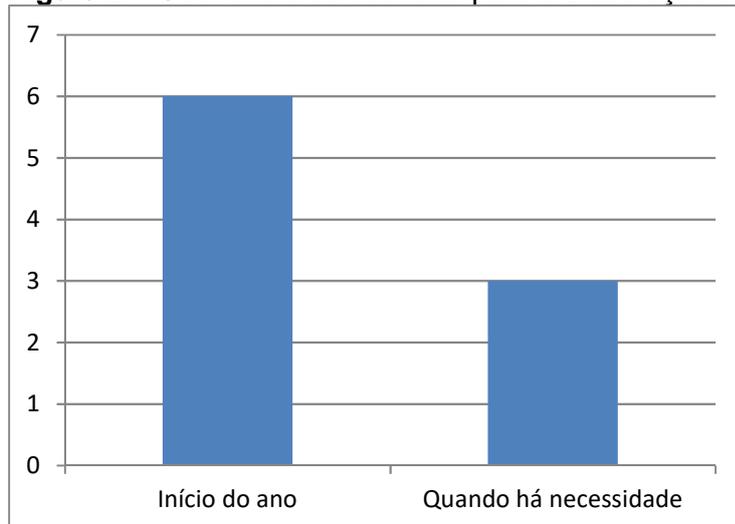
De acordo com Luck (2011, p.23), “o clima e a cultura organizacional escolar constituem-se na ambiência em que se realiza o processo humano-social do fazer pedagógico, o qual expressa a personalidade e características dessa ambiência”. Desta forma, quanto mais tempo os professores trabalham na escola mais conhecimento os mesmos possuem sobre a cultura organizacional da instituição.

A escola é uma instituição que possui suas próprias características, sendo que as mesmas são relevantes para decidir os passos que a escola deve tomar, além dos rumos e direções que devem ser seguidos. Para que o projeto político-pedagógico atinja a qualidade desejada e alcance os objetivos elencados, necessita o embasamento e a compreensão da realidade escolar.

Após a identificação preliminar de alguns aspectos, procurou-se delimitar as questões para que fosse compreendida a elaboração da proposta da instituição pesquisada, sendo assim, identificou-se quando as reuniões para a construção do projeto político-pedagógico acontecem.

De acordo com o Figura 2, 06 (seis) professores enfatizam que as mesmas acontecem apenas no início do ano letivo. Outros 03 (três) docentes relatam que as mesmas são realizadas quando há necessidade. No entanto, 01 (um) educador destacou que são ambas as respostas, tanto no início do ano quanto no momento que há necessidade.

**Figura 2 – Ocorrência de reuniões para a elaboração do projeto político-pedagógico**



Fonte: Autores (2016).

Como podemos perceber há uma divergência entre as respostas dadas pelos professores, pois uns relatam que acontecem no início do ano e outros quando há necessidade.

As reuniões para a elaboração do projeto político-pedagógico, de acordo com Vasconcellos (2014), devem acontecer com a participação dos professores, funcionários e de todo o contexto escolar, pois a presença destes é de extrema importância para que o princípio da gestão democrática seja atingido. Além disso, a participação é essencial para que a proposta elaborada seja de qualidade, visando a mudanças na instituição.

Como podemos perceber a participação dos professores é essencial. Desta forma, os professores foram questionados se participavam da construção do projeto político-pedagógico. Sendo que grande parte dos professores relatou que participam das reuniões realizadas para a elaboração do projeto, somando 07 (sete) professores. Entretanto, um professor destacou que não participou da sua construção, relatando que o mesmo não se encontrava na instituição durante a elaboração desta proposta.

Em seguida, são apresentados alguns relatos dos professores, sendo que para cada docente foram atribuídas letras, distribuídos de A a H, sendo dividido de acordo com a entrega dos questionários. A atribuição de letras possui como finalidade manter o sigilo sobre a identidade dos mesmos.

Após perceber se os professores participavam das reuniões, os docentes foram indagados sobre a forma com que participam das mesmas, conforme citado a seguir:

No início do ano, às vezes comentamos algumas coisas que deveriam mudar na escola em questão de normas e regras e atividades que serão desenvolvidas durante o ano, mas não se fala especificamente no projeto político-pedagógico. Já se falou em reformulá-lo, mas não foi feito isso (PROFESSOR G).

Nas reuniões realizadas propõem-se mudanças na instituição, partindo das metas do plano educacional e de outros regimentos estabelecidos pelas entidades públicas. Porém, não existe uma discussão específica do projeto político-pedagógico.

O professor A enfatizou que participa das reuniões discutindo sobre “metas e ações de cada ano, participamos na elaboração e discussão da proposta pedagógica, elaboração do histórico da instituição. Discussões sobre metodologias e avaliação”. Luck (2013) enfatiza que a participação é uma forma para que sejam reduzidas as desigualdades entre os sujeitos.

Outro fator importante da pesquisa é a forma pela qual o professor utiliza este projeto para nortear as atividades desenvolvidas com os alunos, sendo que vários professores destacaram que utilizam a proposta como referência dos conteúdos trabalhados com os alunos. Desta forma, o professor C relatou que utiliza a proposta “[...] para preparar as aulas e ver as grades de conteúdos para as turmas [...]”. O professor B relatou que utiliza o mesmo “com pouca frequência” para a elaboração das suas atividades para os alunos.

Para o professor E, “o PPP, o planejamento, visam organizar o trabalho pedagógico. Eles são ferramentas que orientam o desenvolvimento do trabalho do professor com seus alunos”. Por conseguinte, a proposta se torna essencial para que os professores possam desenvolver as atividades com os seus discentes.

Um dos docentes pesquisados enfatizou que “[...] em geral os professores não têm conhecimento do projeto político-pedagógico, mas nossas atividades são norteadas pelo que fica estabelecido nas reuniões e cursos, como o PNAIC<sup>2</sup>, por exemplo”. (PROFESSOR G). De acordo com Vasconcellos (2009) muitas são as

---

<sup>2</sup> Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

queixas relacionadas à ausência da participação dos professores na elaboração do projeto político-pedagógico.

Para finalizar a pesquisa, os docentes foram questionados quanto à percepção dos mesmos no que concerne à forma mais adequada da participação dos professores na elaboração do projeto político-pedagógico. Um dos professores relata que: “deve ser de forma efetiva e constante. Ele deve ser realmente, executado, não apenas ser um item burocrático. O professor precisa considerá-lo ao planejar e realizar suas atividades pedagógicas”. (PROFESSOR B).

O professor F enfatiza que “[...] a participação deve ser conjunta entre todos os docentes, com estudo e reformulação constante, fazendo as mudanças necessárias”. A participação dos docentes será importante para que seja discutida a realidade escolar, visando à melhoria da qualidade do ensino fornecido pela mesma.

As atividades desenvolvidas pelo professor devem estar articuladas com o projeto político-pedagógico, buscando, assim, melhorar a qualidade do ensino. Além disso, o mesmo também propiciará ao professor uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem. Santiago (2001, p. 155) ressalta que:

É a organização curricular que estabelece pontos de apoio ao planejamento das atividades de ensino e à ação educativa, e [...] essa organização deve ser objeto de permanente reflexão coletiva, uma vez que as relações do cotidiano incorporam sempre novos saberes, problemas a serem resolvidos e experiências que realimentam e dinamizam as práticas.

O professor G relatou que “[...] em primeiro lugar, todos devem entender a importância dele, ter uma cópia e ajudar a analisá-lo e reformulá-lo quando necessário, para podermos utilizá-lo melhor no nosso dia a dia.”.

Outro docente enfatiza que a elaboração do projeto político-pedagógico “precisa ter a participação direta de todos para que tenham conhecimento de todos os dados (grade curricular, metodologia...) que norteiam a educação” (PROFESSOR H).

Gandin (1991, p. 42) enfatiza que “necessidades bem definidas levariam a mudar a realidade”. Entretanto, para que o projeto político-pedagógico atinja os objetivos almejados, os professores e todo o contexto escolar devem participar, possibilitando que o mesmo tenha conhecimento desta proposta e sugira situações

em que devem ocorrer mudanças, pois não existe mudança sem que tenham conhecimento do assunto estudado.

### **Considerações Finais**

O Projeto político-pedagógico é um instrumento criado com o intuito de gerar um maior envolvimento da sociedade nas escolas, deste modo, é de extrema importância a participação dos professores na elaboração da proposta da instituição. Mas enfatiza-se que o mesmo não deve ser apenas construído e arquivado, cumprindo apenas uma exigência das entidades públicas, ele também deve ser executado.

A proposta deve ser considerada como um instrumento clarificador de todo o ato pedagógico, podendo perceber os pontos positivos e negativos que ocorreram durante o processo de ensino e aprendizagem. Contudo, o projeto visa melhorar a qualidade do ensino da escola pública, além de ocasionar uma maior participação da sociedade nas decisões dos rumos que a escola deve tomar.

A pesquisa demonstrou que alguns professores ainda não participam da elaboração do projeto político-pedagógico da escola, não valorizando a sua importância para a instituição escolar, bem como para o planejamento. Por conseguinte, não utilizam o mesmo para realizar o planejamento das atividades curriculares, baseando-se apenas na grade curricular contida na proposta. Os professores que participam das reuniões para a elaboração da proposta discutem as metas e revisam os métodos de avaliação.

Por meio da pesquisa percebe-se que a escola necessita discutir com os professores a importância que o projeto político-pedagógico possui para o planejamento, visando um maior envolvimento dos professores na construção do mesmo. Além disso, a escola deve solicitar que os professores participem da sua elaboração e realizem suas atividades com base na proposta.

Este trabalho ressaltou a necessidade de uma revisão no projeto político-pedagógico da escola, a fim de que os professores tenham um maior envolvimento com o mesmo. Além disso, os docentes deviam dispor da proposta, visando analisá-la para sugerir mudanças.

Enfim, a pesquisa demonstrou contradição entre as respostas dadas pelos professores, como podemos perceber um dos professores relatou que não utiliza o projeto para nortear suas atividades. Porém quando o mesmo foi indagado sobre a

percepção da forma mais adequada da participação dos professores, o mesmo relata que o docente deve considerá-lo ao realizar suas atividades.

Apesar de alguns professores não participarem da elaboração do projeto e não utilizá-lo para desenvolver as atividades com os seus alunos, alguns docentes enfatizam que o mesmo é importante. Desta forma, são levantados alguns questionamentos: se os professores sabem da importância do projeto, por que os docentes não participam? Os mesmos ressaltaram que o projeto deve nortear o ensino, mas não o utilizam o projeto para nortear suas atividades, por qual motivo isso ocorre? Como incentivar os professores a participarem da elaboração do projeto político-pedagógico? Como impulsionar os docentes a utilizarem a proposta como norteadora do planejamento escolar? Quem deve ser o responsável para entusiasmar os professores a utilizarem estes instrumentos?

Fica evidente que o tema não se esgota aqui e muitas questões vêm à tona, denunciando a necessidade premente de novas pesquisas. No entanto, esperamos que este trabalho tenha aguçado a busca de respostas às tantas inquietações que estão presentes no contexto escolar.

## Referências

BARROSO, João. Conhecimentos, políticas e práticas da educação. In: MARTINS, Angela Maria et al (Org.). **Políticas e gestão da educação**: desafios em tempos de mudanças. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 1-24.

BRASIL. LEIS, DECRETOS, ETC.. **LDB**: lei de diretrizes e bases da educação: lei 9.394/96. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CÓSSIO, Maria de Fátima. Gestão democrática da educação: retórica política ou prática possível. In: CAMARGO, Leda de, et al (Org.). **Gestão e políticas da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006. p. 23-34.

CÓSSIO, Maria de Fátima; MELLO, Elena Maria Billig. Gestão da educação básica: ausências e emergências. In: CAMARGO, Leda de, et al (Org.). **Gestão e políticas da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006. p. 35-48.

CRUZ, Rosilene Miranda Barroso da, et al. A cultura organizacional nas empresas e nas escolas. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro, et al (Org.). **Gestão educacional**: novos olhares, novas abordagens. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 54-74.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática dos sistemas públicos de ensino. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro, et al (Org.). **Gestão educacional**: novos olhares, novas abordagens. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p.15-21.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como pratica educativa**. 10 ed. Santo André: Loyola, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Arlete Marinho; TÁVORA, Maria Josefa de Souza. Projeto político pedagógico: representações sociais elaboradas por professores da escola pública. **Revista do Difere**, v. 2, n. 3, p 1-18, ago. 2012. Disponível em: <<http://www.artificios.ufpa.br/Artigos/a%20Arlete%20Marinho.pdf>>. Acesso em: 03 de abr. 2016.

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2010**: sinopse. [ S. l.: s. n.], 2010. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=421490&idtema=1&search=santa-catarina|rio-fortuna|censo-demografico-2010:-sinopse->> . Acesso em: 25 Set. 2016.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo : Atlas, 2003.

LIBANEO, Jose Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6 ed. São Paulo: Heccus, 2015.

LIBANEO, Jose Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. O sistema de organização e gestão da escola: teoria e prática. In: \_\_\_\_\_. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 433-479.

LÜCK, Heloísa. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. **A gestão participativa na escola**. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MARTINS, Rosilda Baron. Educação para a cidadania: o projeto político pedagógico como elemento articulador. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro, et al (Org.). **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. 16 ed. Campinas: Papyrus, 2011. p. 49-75.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; SOUZA, Maria Inês Salgado de; BAHIA, Maria Giselle Marques. Projeto político-pedagógico: da construção à implementação, In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro, et al (Org.). **Gestão educacional**: novos olhares, novas abordagens. 10 ed. Petrópolis: Vozes 2014. p. 40-53.

OTANI, Nilo; FIALHO, Francisco Antonio Pereira. **TCC**: métodos e técnicas. 2 ed.. Florianópolis: Visual Books, 2011.

PINHEIRO, Maria Eveline. A ação coletiva como referencial para a organização do trabalho pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro, et al (Org.). **Escola**: espaço do projeto politico-pedagógico. 16 ed. Campinas: Papyrus, 2011. p. 75- 94.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Temas Multidisciplinares: Escola: projeto coletivo.** Florianópolis: COGEN, 1998.

SANTIAGO, Anna Rosa Fontanella. Projeto político-pedagógico e organização curricular: desafios de um novo paradigma. In: VEIGA, Ilma Passos, FONSECA, Marília (Org.). **As dimensões do projeto político-pedagógico: Novos desafios da escola.** Campinas, SP: Papyrus, 2001. p. 141-174.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** 10 ed. São Paulo: Libertad Editora, 2009.

\_\_\_\_\_. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico.** São Paulo: Libertad, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico.** 16 ed. Campinas: Papyrus, 2011.

\_\_\_\_\_. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** 29 ed. Campinas: Papyrus, 2013.

**Dados para contato:**

**Autor:** Maria Marlene

**E-mail:** maria.marlene0809@hotmail.com

## GÊNERO E RUPTURAS: A SEPARAÇÃO DE MENINOS E MENINAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Ciências Humanas  
Artigo Original

Francini Espindula Folchini<sup>1</sup>; Fernanda Zanete de Oliveira<sup>1</sup>; João Fabrício Guimara Somariva<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Centro Universitário Barriga Verde - UNIBAVE

**Resumo:** Esse artigo objetivou identificar, nas aulas de Educação Física, manifestações de diferenciação de gênero que possam indicar o momento de ruptura das relações entre meninos e meninas nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola do município de Lauro Muller-SC. O estudo se fez por uma pesquisa exploratória, com abordagem qualitativa, fazendo-se uso de observação sistemática de 3 aulas de uma turma de cada ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O foco estava direcionado para a identificação de conflitos, enfrentamentos e/ou afastamentos que tivessem relação direta com as questões de gênero nas aulas. Os resultados evidenciaram indícios que apontam o 3º ano como o momento que as diferenças entre meninos e meninas passam a ser motivo de rivalidade, portanto o início de uma ruptura que, muitas vezes, amplia-se no decorrer de sua formação.

**Palavras-chave:** Educação física. Gênero. Ensino fundamental.

### GENDER AND BREAKS: BOYS AND GIRLS OF SEPARATION IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES

**Abstract:** This article aims to identify, in Physical Education classes, gender differentiation events that may indicate the time of rupture of relations between boys and girls in the early years of primary education in a school in the city of Lauro Muller-SC. The study was done by an exploratory research with a qualitative approach, making use of systematic observation of 3 lessons of a class from each year of the initial years. The focus was directed to the identification of conflicts, confrontations and / or spacings that were directly related to gender issues in the classroom. The results showed evidence that link the 3rd year as the moment that the differences between boys and girls become rivalry reasons, so the beginning of a break that often expands over the course of their training.

**Keywords:** Physical education. Gender. Basic education.

### Introdução

Pensar na Educação Física requer pensar em um espaço repleto de relações sociais conflitantes. Muitas vezes situações de confronto entre meninos e meninas reproduzem atitudes de desrespeito, cabendo ao professor estabelecer um convívio harmonioso entre os mesmos.

Segundo Berria (2010 *apud* LIMA; DINIS, 2007) acredita-se que o professor, quando não se atenta às questões de gênero, perde a oportunidade de quebrar preconceitos existentes nas aulas e contribui para a formação de uma sociedade que legitima o desrespeito e a discriminação entre homens e mulheres.

Para Santos (2008), é preciso valorizar a função da escola que é, ser um *locus* de socialização, remetendo ao desenvolvimento a um eixo social e cultural, na construção de indivíduos semelhantes, mas diferentes na sua individualidade. Deste modo, a Educação Física tem por obrigação social promover momentos de discussão e debate que garantam a alunos e alunas, a oportunidade de conhecer e entender como pensam, agem e sentem, percebendo desse modo que o que os afastam não são suas semelhanças ou diferenças, mas o fato de não entenderem realmente quem são.

Conforme explica Saraiva (2005), as relações de gênero, que se manifestam nas aulas de Educação Física, devem proporcionar aos alunos, a possibilidade de reflexão para que compreendam suas atitudes e respeitem as diferenças. Nesse processo, o professor deve ter o conhecimento necessário sobre as características biológicas, culturais e sociais de cada aluno em cada etapa de desenvolvimento.

Nesse sentido, proporcionar espaços de informação, leitura, e discussões é de extrema importância para a melhor socialização entre meninos e meninas. Essa atitude pedagógica auxilia no processo de diminuição de preconceitos pré-estabelecidos e contribui para uma consciência de igualdade de direitos entre homens e mulheres.

O docente é o principal autor para que se pense em mudança, em busca de soluções para superar as desigualdades nas aulas de Educação Física. A atitude do profissional de Educação Física é importante, em relação à questão do gênero, pois ele pode em suas aulas afirmar as desigualdades ou proporcionar experiências onde meninos e meninas possam partilhar juntos a oportunidade de expressar suas capacidades (CARLOS et al. 2010, p. 02).

A falta de conhecimento do professor de Educação Física a respeito da categoria gênero é vista por nós como um grande obstáculo para a melhoria da qualidade das aulas, acontecendo desde o início da escolarização das crianças. Desse modo, se o professor souber identificar as primeiras características de

separação de gênero, bem como quando estas se efetivam, pode intervir com maior conhecimento nos casos de atitudes discriminatórias (SARAIVA, 2005).

A partir desta realidade, faz-se o seguinte questionamento: em qual período, ocorrem as primeiras demonstrações de afastamento/conflitos entre meninos e meninas nas aulas de Educação Física?

Para dar conta da problemática levantada, tem-se como objetivo geral identificar nas aulas de Educação Física, manifestações de diferenciação de gênero que possam indicar o momento de ruptura das relações entre meninos e meninas nos anos iniciais do ensino fundamental. Especificamente, aqui se propõe atingir os seguintes objetivos: a) relatar o comportamento dos alunos com relação ao gênero nas aulas de Educação Física; b) descrever nas diferentes etapas dos anos iniciais do ensino fundamental as mudanças de relacionamento entre meninos e meninas na prática de Educação Física.

Sumariando este estudo, no primeiro momento discutir-se-á o conceito de gênero e a sua influência nas aulas de Educação Física. Posteriormente, são apresentados os aspectos metodológicos que orientaram a busca pelas respostas. Na sequência, apresentam-se os resultados e discussões geradas pelo processo de sua análise. Por fim, as considerações finais e as referências utilizadas neste trabalho.

### **O conceito de gênero e a influência nas aulas de Educação Física**

Segundo Carvalho (2012), o conceito de gênero não está apenas direcionado ao homem e mulher, mas também relacionado com símbolos do senso comum, tais como cores rosa e azul, astro como sol e lua e espaços sociais. Partindo deste pressuposto, o gênero vai além dos aspectos biológicos, pois ele nos traz a interação entre ambas as partes, refere-se também a construção social vinculada à hierarquia de homem e mulher.

Diversas definições de gênero convivem no interior dos estudos feministas. Uma destas utiliza gênero como oposto e complementar de sexo, como aquilo que é socialmente construído em oposição ao que seria biologicamente dado (CARVALHO, 2012 p. 402).

De acordo com Miriam e Celsi (2002), o pensamento sociológico vem apresentar que as “diferenças” de gênero, embora obtenham em uma ou outra

época uma importância simbólica, geram práticas sociais diferenciadas entre homem e mulher. Essas diferenças estão relacionadas historicamente com a própria luta das mulheres, contestando sua posição social, reivindicando o direito de poder ocupar os diversos espaços na sociedade em igualdade de condições e oportunidades.

Nas representações sociais de gênero, existe a forma (Figura) homem/mulher e o sentido (significação) do que é ser homem e o que é ser mulher. O que significa “ser homem” e “ser mulher” varia histórica e culturalmente, na medida em que o sentido da diferença não é dado pela diferenciação biológica de sexo, mas pelo valor simbólico atribuído a homem e mulher (MIRIAM; CELSI, 2002, p.195)

Segundo Saraiva (2005), as pesquisas sobre gênero vêm conseguindo esclarecer as construções de desigualdade que se amparam em indicadores biológicos para marcar a diferença. Por exemplo, se a mulher tem uma atitude impulsiva, atribui-se como um temperamento próprio ao sexo feminino, instintivo; desconsiderando a possibilidade de que homens e mulheres podem ter uma diversidade de atitudes que não estão correlacionadas ao seu sexo biológico.

Com referência aos estudos sobre gênero na Educação Física, Marques (2014) observa que não é um assunto recente, sendo discutido e desenvolvido desde a década de 1980 em contraposição à educação militar, que não proporcionava uma aprendizagem que beneficiasse todos os sujeitos. Ainda segundo o autor, o trato sobre gênero na Educação Física escolar apoia-se à fundamentação de que meninos e meninas interajam. Apenas misturá-los não é garantia dessa interação, pois depende da ação do professor de desenvolver atividades em conjunto, trocando experiência e dialogando. Nessa lógica, o professor deve aproveitar situações ocorridas nas aulas que se diz respeito ao gênero e levantar indagações sobre esta questão.

Para Jesus e Deive (2006), a coeducação como instrumento metodológico da Educação Física contribui para interpretar o esporte e as atividades físicas num entendimento relacionado ao gênero, que confrontando a discriminação entre os sexos, oportunize aos alunos e alunas autonomia para determinar suas vivências corporais

As aulas co-educativas são uma prática na qual os alunos e alunas tendem a estarem juntos participando das atividades propostas na aula, quando podem ser problematizadas as questões de gênero inerentes às atividades (JESUS; DEIVE, 2006, p.129).

Ao refletirmos sobre a característica problematizadora das aulas coeducativas, entendemos que não se trata simplesmente do modo que meninos e meninas brincam juntos ou dividem o mesmo espaço no ambiente escolar, mas sim na reflexão ativa de seus pensamentos, atitudes, emoções, questionamentos, e como podemos melhorar essa convivência.

Nesta expectativa, Saraiva (2005) enfatiza que as aulas de Educação Física necessitam acrescentar uma amplitude, que até então só possibilitava a um ou a outro gênero. Assim, meninos e meninas devem vivenciar as mesmas modalidades, conteúdos e atividades relacionadas à aula, compartilhando espaços, trocando experiências, compreendendo que o conceito do comportamento dos sexos é socialmente construído.

### **Procedimentos Metodológicos**

Trata-se de uma pesquisa exploratória, com abordagem qualitativa, fazendo-se uso de observação sistemática. De acordo com Gil (2011), a observação sistemática corresponde à pesquisa no qual o pesquisador se mantém alheio ao grupo que se quer estudar, observa de forma natural os fatos que acontecem. Ele é muito mais observador do que participante. Contudo, esse tipo de observação é composta pela espontaneidade, mas sempre organizada a partir de um plano científico. De acordo com Gil (2011), sua utilização vai além de um simples relato de observação, entendendo a coleta de dados como um processo de análise e interpretação com fundamentação científica.

Como o próprio nome já diz, a abordagem qualitativa visa à qualidade das informações coletadas. A metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamentos, etc (MARCONI; LAKATOS, 2004, p. 269).

Costa (2006) afirma que a pesquisa qualitativa não mede nem mensura valores estatísticos, mas vai à direção de questões no ponto amplo, no qual se esclarece no decorrer do estudo.

A pesquisa foi realizada em uma escola de educação básica, localizada na Cidade de Lauro Muller, Santa Catarina. A população investigada foi uma turma do primeiro 1º ano composta por 18 alunos (9 meninos e 9 meninas); uma turma do 2º

ano com 21 alunos (4 meninas e 17 meninos); uma turma de 3º ano constituída de 16 alunos (7 meninas e 9 meninos); uma turma de 4º ano com 15 alunos (7 meninas e 8 meninos); e uma turma de 5º ano com 20 alunos (9 meninas e 11 meninos).

O Estudo teve o seguinte trajeto metodológico: em um primeiro momento realizou-se uma pesquisa em livros, teses e dissertações, bem como em periódicos específicos da área. Num próximo momento, a partir de um roteiro de observação sistemática, registraram-se seis aulas de cada turma dos anos iniciais. Em paralelo às observações, foi utilizado o recurso de gravação em vídeo para que diminuíssem as chances de algum evento de gênero significativo pudesse ser ignorado. Com o uso do vídeo, possibilitou-se um exame aprofundado do processo, permitindo sua análise quantas vezes necessárias.

As aulas foram transcritas e posteriormente categorizadas e analisadas com o propósito de identificar, nas aulas de Educação Física, manifestações de diferenciação de gênero que pudessem indicar o momento de ruptura das relações entre meninos e meninas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Todos os responsáveis pelos sujeitos da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O referido documento consta de esclarecimentos acerca da pesquisa, como: objetivos e procedimentos para sua realização. Foi ressaltado que não haveria nenhum dano físico, psicológico, moral ou financeiro aos participantes. Foi garantida a privacidade dos nomes dos envolvidos com o uso de pseudônimos para a apresentação dos resultados e discussão, e que, em qualquer momento, poderiam desistir da participação na pesquisa.

## **Resultados e Discussão**

Para estruturar com precisão os resultados analisados da pesquisa, elaboram-se categorias, representando o momento da ruptura de gênero nas aulas observadas, classificando-as como: *contato físico*, *conteúdo das aulas*, *formação de grupos por sexo* e *o momento da separação*.

### ***O contato físico entre meninos e meninas***

Para Dutra (2012), a indispensabilidade do contato físico, os conflitos e disputas que existem nas aulas de Educação Física são princípios que estimulam o progresso da inteligência social do sujeito. Este aspecto precisa ser orientado

também pelo professor, evitando desvios morais que possam prejudicar a construção do caráter dos alunos. Na Educação Física, quando a interação, o contato físico e a expressão corporal ganham evidência, alunos e alunas têm a oportunidade de se manifestar como em nenhuma outra disciplina.

Durante as observações das aulas com o 1º e 2º ano, observou-se a presença de interação de gênero sem se perceber quaisquer indícios de atitudes excludentes (falas depreciativas, exclusões de jogos, por exemplo). Meninos e meninas executavam as brincadeiras unidas e acompanhadas com conversas descontraídas como se pode destacar por meio da fala de Maria do 1º ano: *“Carlos eu sou o pato cinza e vou pegar você”*. Na sequência da ação Maria e Carlos voltam de mãos dadas para o grande grupo.

Em contrapartida, ao se observar o 3º ano, percebeu-se que a negação ao contato físico se manifestou com maior predominância em situações que exigiam o toque. Quando a professora conduzia algumas brincadeiras que meninos e meninas deveriam dar as mãos, observou-se um “desconforto”, havendo um distanciamento entre eles, como exemplificado na fala de Marcos: *“Ai professora, não quero dar a mão para ela!”*.

Na atividade do “carrinho de mão<sup>3</sup>”, quando os pares eram constituídos somente por meninos ou por meninas, a brincadeira ocorreu sem problemas até o momento em que a professora solicitou que as duplas iniciais fossem “misturadas”, o que acarretou revolta por parte das novas duplas, como se pode exemplificar na observação feita por Joana: *“Por que tenho que trocar, não quero”*.

Já no 4º e 5º anos, observaram-se em uma das brincadeiras de estafetas<sup>4</sup>, alguns meninos se queixaram do desempenho das meninas, delegando a estas a responsabilidade das derrotas. De acordo com Souza e Altmann (1999), meninas muitas vezes são excluídas de jogos e brincadeiras, não somente pela problemática de gênero, mas também por serem rotuladas como mais fracas e sem agilidade apontada assim por seus colegas.

---

<sup>3</sup> Nesta Atividade em duplas, um dos estudantes segura a perna do outro que se locomove utilizando as mãos.

<sup>4</sup>Os alunos foram divididos em equipes e tinham que correr até um cone e voltar as suas filas.

### **Formação de grupo por sexo**

Este aspecto observado diz respeito à formação de grupos e subgrupos compostos exclusivamente por um único sexo. Nas turmas do 1º e 2º ano, não foram verificados agrupamentos constituídos sob a alegação de serem meninos ou meninas.

Já a partir do 3º ano, desde os primeiros momentos das aulas era evidente a formação de grupos separados por sexo. Os meninos estavam sempre interagindo, correndo pelos espaços, realizando demonstrações de força e velocidade. Quanto às meninas, percebeu-se um grupo mais tranquilo que buscava estar de mãos dadas com as colegas de maior afinidade.

Segundo Silva (2011), os meninos são ditos como fortes, dinâmicos, e as meninas como frágeis e delicadas, pois menina não brinca com bola e menino não brinca com bonecas. Isso é decorrente de uma cultura segregadora e heteronormativa que interfere na construção de determinados comportamentos tidos como próprios ao sexo feminino ou masculino, influenciando nas escolhas por atividades. Porém, quando a atividade era dirigida pela professora, esse agrupamento limitava-se, pois em suas atividades ela separava os grupos, misturando meninos e meninas.

Em outro momento no qual se destaca a separação de gênero resultante da aula livre, foi no jogo de futebol onde se verificou a participação efetiva dos meninos e a ausência da presença feminina. Para Cardoso (2003), na história cultural do futebol, os espaços para as mulheres se resumiam apenas nas arquibancadas, pois mulheres não podiam jogar futebol, e isso ainda é relevante hoje. Nesta categoria, observou-se que a formação de grupos por sexo se destaca a partir do 3º ano, sendo influenciado pelo momento das “aulas livres”<sup>5</sup>.

### **Conflito entre meninos e meninas**

Nesta categoria, destacam-se os momentos em que meninos e meninas entravam em confronto, como por exemplo, agressões físicas e verbais durante as atividades executadas.

Não se observou nas atividades propostas para o 1º e 2º ano, momentos de conflitos, pois as turmas executaram as atividades com harmonia e interação, com

---

<sup>5</sup> A professora destinava um tempo livre na parte final de cada aula.

uma relação amigável entre todos. Pode-se concordar com Finco (2003), quando a autora afirma que nesta etapa da vida a criança ainda não faz relações sociais sexistas, ou seja, elas não possuem a consciência da discriminação entre os sexos, na forma que está difundida na cultura da sociedade e criada pelo mundo adulto. Essa característica possibilita uma relação não-sexista que ultrapassa as barreiras entre a divisão do gênero, ou seja, meninos e meninas interagem e brincam em harmonia em momentos de descontração.

Com o 3º ano, pôde-se perceber indícios de conflitos quando a professora propunha atividades de competição. As confusões entre meninos e meninas eram frequentes desde a formação das filas que antecediam as atividades competitivas. Em um destes momentos, houve um acontecimento no qual o aluno Márcio disse para sua colega Laís “eu corro mais rápido que você” e “você não vai conseguir ganhar de mim”. Na sequência, ambos começaram e se empurrar, agredindo-se, no momento em que aguardavam para iniciar a atividade. Observou-se neste episódio que a professora não interveio no momento de rivalidade, questionando os alunos, sobre os motivos do conflito, ou seja, não houve uma abordagem coeducativa.

Para Reverdito et al, (2008) quando a competição acontece sem nenhum propósito, objetivo ou função, ela se torna desnecessária ao aluno, pois ele precisa de embasamento pedagógico, tornando a competição direcionada aos aspectos positivos e diminuindo os negativos

Outra ocasião significativa foi marcada por Maria do 3º ao agredir fisicamente Arthur, originando uma briga. Tudo isso foi ocasionado por estarem discutindo sobre suas capacidades de velocidade na atividade de corrida, quando Arthur afirma que Maria não era rápida para vencê-lo na competição. Segundo Vieira (2013), na infância, meninas não brincam com atividades relacionadas com a coordenação motora, tão frequente nas competições. Suas possibilidades são limitadas e encontram-se no mundo das bonecas, o que influencia seu desempenho em atividades de força ou velocidade.

Com relação ao 5º ano, apenas em algumas ocasiões como no momento de uma atividade de competição de estafetas<sup>6</sup>, observou-se que Vinícios empurrou Nicoli, gerando um conflito. Vinícios alegou que Nicoli passou à sua frente, no

---

<sup>6</sup> Os alunos a um cone com um bastão e deveriam dar a volta no cone e entregar o bastão para o próximo colega, na fila aguardado sua vez para reiniciar a atividade.

momento em que aguardava sua vez para iniciar a atividade. Já com o 4º ano não foram observadas situações similares.

### ***Aula livre como momento da separação***

Esta categoria foi destacada, pois era evidente que o ápice da separação entre meninos era o momento em que a professora deixava a aula livre para que os alunos se direcionassem para as atividades que tinham maior afinidade.

Com as turmas do 1º e 2º ano, os grupos formados pelos estudantes não obedeciam à lógica de separação, a partir da lógica de gênero. Um grupo formado determinou a brincadeira de faz-de-conta. Eles faziam comidinhas, meninos e meninas e brincavam de mamãe e papai. Outro brincava com pedrinhas e galhos de árvores, escrevendo no chão. As crianças brincam espontaneamente, sem constrangimento e escolhem as brincadeiras ou brinquedos que têm vontade, sem considerar que tal brincadeira é de menino ou de menina. Nesta etapa as crianças não discriminam o sexo, elas vão aprendendo a diferença e a desigualdade de gênero ao longo do tempo que permanecem na escola (FINCO, 2003).

A partir do 3º ano, observou-se uma rotina já instaurada com os meninos sendo os “donos” da quadra para jogar futebol e, as meninas, agrupadas no seu entorno jogando voleibol e outras simplesmente ficavam inativas. O desenvolvimento da socialização entre meninos e meninas é diferenciado, na formação da construção de comportamentos como: maneira de se vestir, brincadeiras, expressão corporal... e o termo gênero estabelece a qual grupo a criança pertence (ALMEIDA, 2012).

Nessa lógica, as aulas “livres” de Educação Física, nas turmas analisadas, fazem a função exatamente oposta à que se acredita, contribuindo assim para a manutenção dos estereótipos de gênero instaurados na sociedade.

Com as turmas do 4º e 5º ano também foi evidenciada a divisão do gênero e a mesma rotina observada no 3º ano. No entanto, identificou-se no 4º ano a presença de Alice em meio aos meninos na prática do futebol, e os meninos agiam de forma natural em meio à sua presença. Observou-se a troca de passes entre os meninos e Alice, que disputava as jogadas “de igual para igual”. Para Jacó (2012), a presença de meninas como personagem de destaque nos jogos ou em atividades direcionadas tradicionalmente aos homens, colabora para a mudança da visão masculinizada dos esportes, pois acontece a competição, o contato e o confronto.

## Considerações Finais

A relação entre meninos e meninas vem se tornando cada vez mais conturbadora no ambiente escolar, contudo deve-se compreender melhor essa relação, sem deixar que essas situações sejam naturalizadas nas aulas de Educação Física.

Percebe-se a importância de profissionais que enfrentam diariamente essa condição, oportunizando aos estudantes, desde sua entrada na Educação Básica, momentos de diálogo que garantam um convívio harmonioso entre os sexos e, conseqüentemente, de troca de experiências e de aprendizagem.

No decorrer da análise das aulas observadas, foram verificados indícios que apontam o 3º ano como momento que as diferenças entre meninos e meninas passam a ser motivo de rivalidade, portanto seria o início de uma ruptura que, muitas vezes, se amplia no decorrer de sua formação.

Ao se utilizar o termo “indícios”, quer-se aqui destacar que devido às limitações de nosso universo de investigação, seria insensato afirmar categoricamente que nosso resultado corresponde à realidade encontrada nas demais escolas da região ou do Brasil. Estudos mais aprofundados e de maior abrangência devem ser realizados. Desse modo, espera-se que este estudo sirva de incentivo a novas possibilidades de pesquisa.

Por fim, a trajetória traçada possibilitou acreditar ainda mais na necessidade do debate sobre gênero sempre que as oportunidades surgirem e em todos os ciclos de escolarização. É dever do Professor (a) de Educação Física possibilitar a ampliação de momentos que promovam a construção de relações igualitárias entre homens e mulheres.

## Referências

ANDRIOLI, Ângela Líria. **Relações de Gênero na Escola: Currículo formal x currículo real**. 2012. Disponível em: <[www.portalanpedsul.com.br/admin/.../2012/Genero.../12\\_38\\_56\\_982-7457-1-PB.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/.../2012/Genero.../12_38_56_982-7457-1-PB.pdf)> Acesso em: 01 abr. 2016.

ALMEIDA, Lorena Sales. Meninos e meninas: um estudo das relações de gênero entre crianças na escola Ana Nery. In **Encontro baiano de estudos em cultura**, 3, 2012. Cachoeira, UFBR, 2012. p. 1-8.

BERRIA, Juliane et al; O gênero nas aulas de Educação Física: questões e conflitos. **Rev. Digital. Buenos Aires**, v.15, n.143, p.1/1, abril. 2010. Disponível em:<<http://www.efdeportes.com/efd143/o-genero-nas-aulas-de-educacao-fisica.htm>> Acesso em: 07 ago. 2016.

CARVALHO, Merilía Pindo. O conceito de gênero no dia a dia da sala de aula. **Rev. Educ. Publ. Cuiabá**, v.21, n. 46 p. 401/412, maio/ago. 2012. Disponível em: <[periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/viewFile/.../381](http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/viewFile/.../381)> Acesso em: 15 mar. 2016.

CARDOSO, Ana Lúcia. **O futebol da escola**: uma proposta co-educativa sob a ótica da pedagogia crítico-emancipatória. Florianópolis, 2003. 124p. Dissertação (Licenciatura em Educação Física) Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis 2003. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/85579/190853.pdf?sequence=1>> Acesso em: 17 set. 2016.

COSTA, Arlindo. **Metodologia científica**. Mafra- SC: Edição, 2006.

CARLOS, Andre et al. **Gênero e educação física escolar nas series iniciais do ensino fundamental**. 2010. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/3conceno/3conceno/paper/viewFile/4668/269>> Acesso em: 07 ago. 2016.

DUTRA, William Gonçalves. Aspectos sociais na Educação Física escolar. **Rev. Digital, Buenos Aires**, v. 17, n. 172, set. 2012. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd172/aspectos-sociais-na-educacao-fisica-escolar.htm>> Acesso em: 02 out. 2016.

DE SOUSA, Eustáquia Salvadora; ALTMANN, Helena. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cadernos Cedes**, ano XIX, n. 48, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a04>> Acesso em 01 nov. 2016

FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pro-posições** v. 14 n. 03, set/dez 2003. Disponível em: <<http://www.cppnac.org.br/wp-content/uploads/2013/07/Rela%C3%A7%C3%B5es-de-genero-nas-brincadeiras-de-meninos-e-meninas.pdf>> Acesso em: 22 out. 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo, Atlas S.A, 2011.

JACO, Juliana Fagundes. **Educação Física escolar e gênero**: Diferentes maneiras de se participar das aulas. Campinas, 2012. Disponível em: <[file:///C:/Users/cristiano/Downloads/JacoJulianaFagundes\\_M.pdf](file:///C:/Users/cristiano/Downloads/JacoJulianaFagundes_M.pdf)> Acesso em: 15 out. 2016.

JESUS, Mauro Louzada; DEVIDE, Fabiano Pries. Educação física escolar, co-educação e gênero. **Mapeando representações de discentes**. Porto Alegre, v.12,

n. 03, p. 123-140, set./dez. 2006. Disponível em:  
<[www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/2912/1548](http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/2912/1548)> Acesso em: 16 mar. 2016.

MARCONI, Marina de Andrade, LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MIRIAM, Adelman, CELSI, BronstrupSilvestrin. **Gênero Plural: Um debate interdisciplinar**. Curitiba: UFPR, 2002.

MARQUES, ClariseGolçalves Pires. Questões de gênero na Educação Física Escolar. **Rev de estudos feministas** v.22 p.1, 2014. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2014000300019](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2014000300019)> Acesso em: 23 ago. 2016.

REVERDITO, Riller Silva et al. Competições escolares: reflexão e ação em pedagogia do esporte para fazer a diferença na escola. **Pensar a prática**, p. 37-45 jan/ jul 2008. Disponível em:  
<[https://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/23693/mod\\_resource/content/2/COMPE TI%C3%87%C3%95ES%20ESCOLARES%20REFLEX%C3%83O%20E%20A%C3%87%C3%83O.pdf](https://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/23693/mod_resource/content/2/COMPE TI%C3%87%C3%95ES%20ESCOLARES%20REFLEX%C3%83O%20E%20A%C3%87%C3%83O.pdf)>. Acesso em: 17 set. 2016.

SARAIVA, Maria do Carmo. **Co-Educação Física e esporte: Quando a diferença é mito**. 2 ed. Jui: Unijui, 2005.

SANTOS, Helianny pereira. **As relações de gênero e o futebol nas aulas de educação física em Catalão – Goiás**, 2008. Disponível em:  
<[http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST71/Santos-Silva-Silva\\_71.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST71/Santos-Silva-Silva_71.pdf)>  
Acesso em: 20 set. 2016.

SANTOS, Jeferson Moreira. **O gênero na escola: a educação física em questão**. 2008. Disponível em : <<https://pos-sociologia.cienciassociais.ufg.br/up/109/o/Jeferson.pdf>> Acesso em: 07 ago. 2016

SILVA, Edna Marcia Bergamaschi. **Corpo e gênero nos livros didáticos de língua portuguesa de 3ª e 4ª séries**. 2011. Disponível em:  
<[http://www.dfe.uem.br/TCC/Trabalhos%202011/Turma%201/Edna\\_da\\_Silva.pdf](http://www.dfe.uem.br/TCC/Trabalhos%202011/Turma%201/Edna_da_Silva.pdf)>  
Acesso em: 17 set. 2016.

SOUSA, Eustaquia Salvadora; Altman Helenna. Meninos e meninas: expectativas Corporais e implicações na Educação Física escolar. **Caderno Cedes**, ano XIX n. 48, ago. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a04.pdf>. Acesso em: 21 set. 2016.

VIEIRA, Martha Bezerra. Gêneros separados nas aulas de Educação Física. Reflexão acerca de tal problemática dentro da escola. **Rev. Digital EFDesportes.com**, Buenos Aires, v.17, n. 177, fev. 2013. Disponível em:  
<<http://www.efdeportes.com/efd177/generos-separados-nas-aulas-de-educacao-fisica.htm>> Acesso em: 20 set. 2016.

**Dados para contato:**

**Autor:** João Fabrício Guimara Somariva

**E-mail:** joao.unibave@gmail.com

## LINGUAGEM MATEMÁTICA E LINGUAGEM NATURAL: DIÁLOGO NECESSÁRIO PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA<sup>7</sup>

Ciências Humanas  
Artigo de Revisão

Vanessa Isabel Cataneo<sup>1</sup>

1. Centro Universitário Barriga Verde

**Resumo:** O artigo resulta de um estudo bibliográfico fundamentado em autores que dialogam a necessidade da articulação entre a linguagem matemática e a linguagem natural para a compreensão dos objetos matemáticos, bem como a importância do emprego da coerência e coesão na construção de textos. Para tanto, a pesquisa abordará teorias no campo da matemática (DUVAL, 2009), como no campo texto e discurso (KOCH; TRAVAGLIA, 2000). A matemática é constituída por uma linguagem formal, abstrata com símbolos próprios que se relacionam segundo determinadas regras. Entretanto, além dessa linguagem formal, a interpretação e resolução de enunciados matemáticos requer o conhecimento da linguagem natural, por meio da qual se conhece o significado das palavras à estrutura sintática da língua e o sentido do texto. Dessa forma, este estudo pretende apresentar e analisar situações matemáticas que demonstram tal necessidade.

**Palavras-chave:** Linguagem matemática. Linguagem natural. Coerência. Coesão.

### MATHEMATICAL LANGUAGE AND NATURAL LANGUAGE: DIALOGUE NECESSARY FOR THE TEACHING OF MATHEMATICS

**Abstract:** This article results from a bibliographical research based on authors who discuss the need for articulation between mathematical language and natural language for the understanding of mathematical objects, as well as the importance of the use of coherence and cohesion in the construction of texts. For this, the research will approach theories in the field of mathematics (DUVAL, 2009), as in the text and discourse field (KOCH; TRAVAGLIA, 2000). Mathematics consists of a formal, abstract language with its own symbols that are related to certain rules. However, beyond this formal language the interpretation and resolution of mathematical statements requires the knowledge of natural language, through which the meaning of words is known to the syntactic structure of the language and the meaning of the text. In this way, this study intends to present and analyze mathematical situations that demonstrate such necessity.

**Keywords:** Mathematical language. Natural language. Coherence. Cohesion.

### Introdução

A matemática é tida como uma ciência formal e em razão disso opera com objetos abstratos que se restringem à mente humana em nível conceitual. Ou seja,

---

<sup>7</sup> Artigo produzido na disciplina Texto e Discurso, do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem em dezembro de 2016.

em essência, o que caracteriza esse tipo de ciência é a ausência de objetos externos observáveis, constituindo-se em um conjunto de símbolos vazios cuja principal característica é a forma e não o conteúdo da representação (CARDOSO, 2015).

Diante disso, o processo de ensino e aprendizagem da matemática requer representações, denominadas de registros de representação semiótica. Estes registros são utilizados para viabilizar o acesso aos objetos matemáticos. Um dos pioneiros no estudo sobre as representações semióticas dos objetos matemáticos foi Raymond Duval. Este considerou a importância de se mobilizar diferentes representações semióticas durante o processo de ensino da matemática. Para ele, o aluno que reconhece um objeto matemático em mais de um registro de representação realiza um salto qualitativo no seu processo de aprendizagem.

Duval (2009, p.32) enfatiza que:

A especificidade das representações semióticas consiste em serem relativas a um sistema particular de signos, a linguagem, a escritura algébrica ou os gráficos cartesianos, e em poderem ser convertidas em representações equivalentes em outro sistema semiótico, mas podendo tomar significações diferentes para o sujeito que as utiliza.

Assim as representações semióticas, cumprem a função de representar os objetos matemáticos em suas multiplicidades no processo de ensino, mas em nenhum momento estas representações serão ou darão conta do objeto por completo. Dentre os diferentes registros de representação, temos a língua natural como um importante registro pelo qual se socializa o conhecimento de um objeto matemático, sendo necessário que o texto utilizado para expressar o conceito ou enunciado matemático seja coerente e coeso. Segundo Koch e Travaglia (2000, p. 11):

A coerência é algo que se estabelece na interação, na interlocução, numa situação comunicativa entre dois usuários. Ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo ser vista, pois, como um princípio de interpretabilidade do texto.

No processo de ensino aprendizagem a interlocução entre dois usuários, pode ser considerada como o processo comunicativo entre professor e estudante ou estudante e professor.

Para tanto, este estudo objetiva apresentar e analisar situações matemáticas que demonstram a necessidade de articulação entre a linguagem matemática e a linguagem natural para a compreensão dos objetos matemáticos, ou seja, contribuindo com o processo de ensino. Para atingir esse objetivo, este artigo estrutura-se em mais três seções, dedicadas, respectivamente, à revisão teórica a partir de autores que referenciam em seus estudos as representações semióticas a coerência e coesão; resultados e discussões onde também se encontra descrita a metodologia e por último as considerações finais.

### **Linguagem Matemática e Linguagem Natural**

A linguagem é um dado essencial de toda prática educativa e sua compreensão não é imediata, cristalina na maioria das vezes. A dificuldade de compreensão pode estar relacionada à estrutura da própria língua, suas contradições, deslocamentos, equívocos e ambiguidades. Além disso, a interpretação dos estudantes diante das informações comunicadas pelo professor ou pelo livro didático depende não só do conhecimento que aqueles trazem para o ambiente escolar, isto é, o seu repertório linguístico, o seu conhecimento sobre o mundo, mas também como o assunto a ser estudado é apresentado ao estudante, por exemplo, a expressão *um quarto*, em matemática, não significa um cômodo da casa.

Neste sentido, a dificuldade apresentada pelos estudantes diante das questões matemáticas não tem apenas por obstáculo o domínio dos procedimentos de cálculo necessários, como os algoritmos, símbolos, gráficos, equações dentre outros objetos matemáticos. Pois no aprendizado da matemática, o estudante, além de se deparar com os problemas inerentes à linguagem e ao ato da comunicação, precisa também lidar com uma linguagem mais formal, a linguagem matemática qual é restrita em certos aspectos, mas com conotação ampla em muitos outros.

Conforme Mesquita (2013), o professor possui um papel importante na comunicação matemática tanto na condução da discussão oral ou escrita, como na introdução do vocabulário específico e adequado, o que irá ajudar na interpretação e compreensão dos objetos, relacionando a linguagem natural com a linguagem matemática. O que permite converter os conceitos matemáticos em objetos mais facilmente manipuláveis e calculáveis.

Podemos trazer como exemplo, o conceito matemático do que é uma *função*, qual trata da transformação de um elemento em outro, assim como uma *raiz quadrada* que não é a base quadrangular de uma árvore, mas sim a operação inversa da potenciação e a conjunção e que não corresponde obrigatoriamente a uma adição. Esses exemplos nos mostram que palavras da língua natural exprimem conceitos matemáticos muito ou totalmente diferentes, o que exige do estudante a compreensão da linguagem matemática (vocabulário), para atingir sucesso na resolução de problemas matemáticos, ou seja, o estudante precisa interpretar o texto na sua linguagem formalizada.

A interpretação de enunciados matemáticos, então envolve duas áreas do saber, a linguagem Matemática que pode ser definida como um sistema simbólico, com símbolos próprios que se relacionam segundo determinadas regras, e aqui cabe ressaltar Duval (2009), que aponta para a necessidade de se mobilizar nessa linguagem pelo menos dois registros de representação semiótica e a linguagem natural.

O estudante fará uso da língua natural para interpretar um texto ou enunciado, retirando a informação necessária para poder resolver o problema matemático. De acordo com a autora Sim-Sim (1998) para compreender um enunciado é necessário conhecer o significado de todas as palavras que o integram e ter acesso aos padrões de constituição da estrutura sintática da língua. Assim, a compreensão de um enunciado é um processo de reconhecimento do que é ouvido e do que é lido.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio (PCNEM) enfatizam que:

A linguagem é considerada [...] com [a]o capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido. (2002, p. 25).

Neste contexto, a coerência no texto dos enunciados matemáticos é fator essencial, visto que auxilia aos estudantes na compreensão dos objetos matemáticos, fazendo com que o texto faça sentido para o estudante, de modo que, Koch e Travaglia (2000, p. 12) afirmam que “a coerência é vista também como a

continuidade de sentidos perceptíveis no texto, resultando numa conexão conceitual cognitiva entre elementos do texto”.

Ainda para Bernárdez (1982) a coerência textual não deve ser analisada apenas por meio das unidades linguísticas que representam superficialmente o texto, mas é necessário considerar o processo todo, que para ele compreende desde a intenção comunicativa do falante até as estruturas linguísticas.

O autor ainda defende que a coerência possui três níveis, isto é, semântica em função da capacidade do texto de agir como unidade, remetendo a um sentido global. Pragmática porque o sentido depende da intenção comunicativa e por fim sintática, pois pode ser recuperada por meio da sequência linguística que constitui o texto.

Deste modo, a leitura de textos que envolvem o saber matemático, seja na conceitualização dos objetos ou na explicação de algoritmos, ou ainda, na resolução de problemas, exige do estudante uma leitura interpretativa. Para interpretar, o estudante necessita de um referencial linguístico e, para decifrar os códigos matemáticos, de um referencial de linguagem matemática.

Essa situação pode ser exemplificada no estudo do conceito de fração onde se utiliza com frequência a frase: *reduzir ao mesmo denominador*. Essa palavra “reduzir” no dia a dia para muitas pessoas significa tornar menor. Porém na linguagem matemática o sentido é outro, trata-se de converter ou trocar.

Como já mencionado, além do enunciado matemático ser coerente é preciso que ele possua coesão, isto é, que o texto esteja bem estruturado semanticamente, possuindo sentido e não sendo apenas frases soltas compondo o enunciado do problema.

Koch e Travaglia (2000, p. 13), mencionam que:

A coesão é explicitamente revelada através de marcas linguísticas, índices formais na estrutura da sequência linguística e superficial do texto, sendo, portanto, de caráter linear, já que se manifesta na organização sequencial do texto.

Nesta perspectiva os problemas bem-estruturados são aqueles que se apresentam como textos bem-estruturados, trazendo em seu enunciado, marcas linguísticas que ligam os elementos de forma a apresentar uma organização

sequencial e com possibilidade de ser interpretado, apresentando coesão e coerência.

Para que um texto seja construído com coerência segundo Koch e Travaglia, “deve haver retomadas de elementos já enunciados e, ao mesmo tempo, acréscimo de informação”. (2000, p. 50). Essa estratégia também pode ser empregada no campo da matemática, visando à compreensão do enunciado. Assim de acordo como Lorensatti (2009, p. 95):

Para entender o enunciado de um problema, podem-se utilizar dessas estratégias: retomar os elementos enunciados (dados do problema), atribuir significado a esses elementos, traduzindo-os para a linguagem matemática; acrescentar informações (conhecimentos prévios); estabelecer planos de resolução; aplicar os conhecimentos matemáticos nesses planos; e verificar a solução, retornando ao texto inicial.

Neste sentido, a próxima seção apresentará resultados e discussões diante de conteúdos matemáticos, quais são sempre acessados por meio de registros de representações semióticas. Para tanto, se fará a análise desses conteúdos à luz do sentido da coerência e coesão presentes no texto dos enunciados, que são fundamentais para a compreensão da linguagem natural utilizada no ensino dos objetos matemáticos.

## **Resultados e Discussão**

Os resultados e discussões apresentados neste artigo são resultados de uma pesquisa bibliográfica, fundamentada na literatura de autores que discutem: registros de representação semiótica como Duval (2009), coesão e coerência do texto como Koch e Travaglia (2000) e Bernárdez (1982). A partir da fundamentação bibliográfica, ocorreu a seleção de alguns enunciados matemáticos a fim de se analisar como a estrutura do texto é apresentada em relação à coesão e coerência,

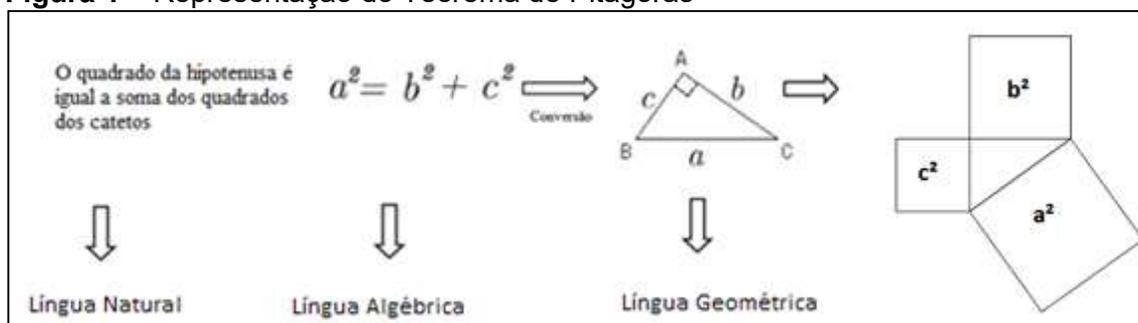
Nesta perspectiva, o que se discute com base na literatura estudada é que a matemática, por ser uma ciência formal, exige a todo o momento a presença de registro de representação semiótica, e estes quando não são bem elaborados, coerentes e coesos aumentam a complexidade do conceito, isto é, o nível de abstração do objeto matemático. Portanto, a organização dos textos em enunciados

matemáticos pode contribuir ou dificultar o processo de ensino, logo a coesão e a coerência são referências importantes na apresentação do texto.

Para os autores Halliday e Hasan (1976) a coesão estabelece relações de sentido, buscando uma relação semântica entre um elemento do texto e algum outro elemento crucial para a sua interpretação. Para Marcuschi (1986) a coesão é definida por fatores que dão conta da estruturação da sequência superficial do texto. Enquanto a coerência é a relação lógica entre as ideias, vista como responsável pela continuidade dos sentidos no texto, não se apresenta, pois, como mero traço dos textos, mas como o resultado de uma complexa rede de fatores de ordem linguística, cognitiva e interacional. Assim, de acordo com Marcuschi (1986), a simples justaposição de eventos e situações em um texto pode ativar operações que recobrem ou criam relações de coerência.

Podemos verificar a importância da coerência e coesão, por exemplo, na elaboração de um problema matemático, relacionado ao Teorema de Pitágoras. Este teorema pode ser expresso conceitualmente pelo registro da língua natural como: “num triângulo retângulo a soma dos quadrados dos catetos é igual ao quadrado da hipotenusa”. Este conceito também pode ser representado na linguagem algébrica ou ainda pela linguagem geométrica, por meio de diferentes figuras, desde que se mantenha a relação de semelhança entre as mesmas e também mostrando a projeção da área do quadrado sobre os lados. Esses registros de representação na linguagem matemática estão apresentados na Figura 1.

**Figura 1** – Representação do Teorema de Pitágoras



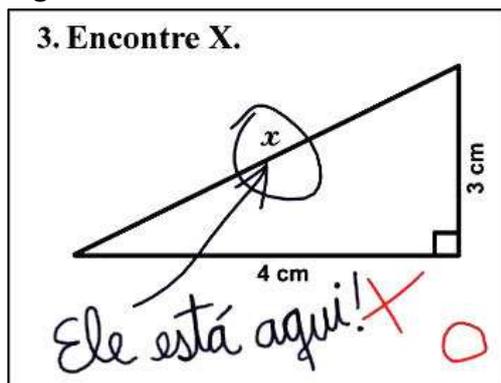
Fonte: Autor (2016).

Para tanto, a compreensão do discurso conceitual do Teorema de Pitágoras necessita que todos os seus elementos e registros de representação sejam trabalhados de modo coerente, para que o estudante consiga atingir com sucesso o

nível de aprendizagem. Duval (2009) afirma que a construção do conhecimento matemático envolve a apreensão de pelo menos dois registros de representação, assim, as representações semióticas tornam-se essenciais para a compreensão do objeto, ao mesmo tempo em que oferecem diferentes formas de explicação. O estudante necessita da língua natural para ler e compreender o texto de Matemática e dar significado à sua solução. Contudo precisa também ler e escrever em linguagem matemática, compreender os significados dos símbolos, dos sinais ou das notações próprias dessa linguagem.

Um enunciado descontextualizado sem coerência e coesão pode resultar em resoluções erradas ou gerar uma compreensão equivocada para o estudante. Esse tipo de enunciado pode ser constatado na Figura 2, qual apresenta a resposta de um estudante a uma questão onde a intenção do professor seria calcular o valor para a incógnita  $x$ .

**Figura 2** – Questão do Teorema de Pitágoras

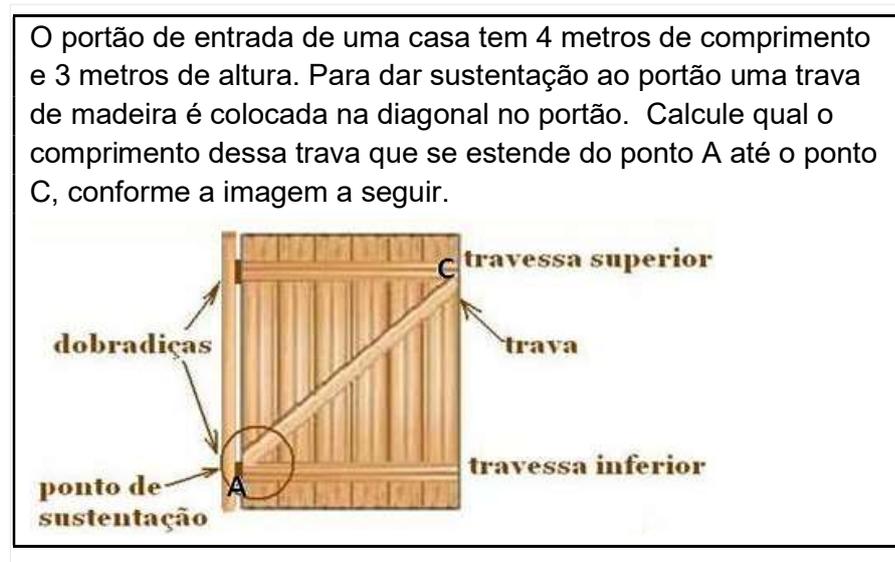


Fonte: Blog do Enem (2016).

A resposta, apresentada pelo estudante, não pode ser totalmente desconsiderada, pois embora o problema tenha sido aplicado dentro de um contexto matemático, a falta de coerência e coesão na elaboração da linguagem textual, tende a levar o estudante a uma compreensão errada ou com sentido equivocado quanto à intenção do conteúdo matemático empregado na questão.

Na Figura 3, se apresenta o mesmo problema matemático, mas com um enunciado elaborado, o que permite ao estudante fazer relações ao teorema e atribuir sentido à questão.

**Figura 3** - Questão do Teorema de Pitágoras



Fonte: Autor (2016).

Perante o enunciado da Figura 3, é possível compreender que para a questão ser resolvida se faz necessário calcular o comprimento da trave de madeira, para isso o estudante necessita articular a linguagem natural com elementos da linguagem matemática, sendo que para este enunciado o ideal é a aplicação do Teorema de Pitágoras, o que lhe permitirá responder à questão.

A partir de situações como essa, se constata que o processo de ensino exige da atuação docente o domínio não só dos conteúdos conceituais, mas também, os conteúdos atitudinais e procedimentais. Diante disto, uma característica importante a ser considerada é se o sentido do texto verbal, escrito ou por imagens encontra-se claro para quem irá receber e interpretar a informação. Conforme Koch (2005, p. 30),

O leitor/ouvinte, por sua vez, espera sempre um texto dotado de sentido e procura, a partir da informação contextualmente dada, construir uma representação coerente, por meio da ativação de seu conhecimento de mundo e/ou de deduções que o levam a estabelecer relações de causalidade etc.

Cabe ainda salientar que o discurso da língua natural do educador, durante o ensino, é composto por termos da linguagem científica elaborada, ao mesmo tempo em que se utilizam termos da linguagem informal. Esse tipo de linguagem pode ocasionar problemas de coerência, caso o texto não seja bem trabalhado pelo professor.

## Considerações Finais

Por meio das investigações suscitadas no artigo, percebe-se que o ensino e a aprendizagem da Matemática são mediatizados pela linguagem, ou melhor, pelas linguagens, especialmente pela linguagem matemática e a linguagem natural. De modo que, a linguagem matemática formal e abstrata necessita da linguagem natural para ser construída de sentido.

O conceito matemático necessita ser compreendido pelo estudante, e esta compreensão irá ocorrer quando ele tiver o domínio dos diferentes registros de representação semiótica, conhecimento dos signos que constituem o objeto matemático, para tanto é fundamental, segundo Duval (2009), que o estudante seja capaz de mobilizar pelo menos dois registros de representação, a exemplo: algébrico e Figura, algébrico e tabular, algébrico e aritmético entre outros registros. Simultaneamente a este processo, o estudante precisa apresentar capacidade cognitiva de domínio da linguagem natural para interpretar as palavras, as frases e compreender o sentido transmitido pelo texto.

Para tanto, o ensino de um objeto matemático, também necessita ser abordado com coerência e coesão em suas diferentes representações. De modo que, os elementos linguísticos e estruturais não originem incoerência, comprometendo o sentido do texto. Mas que ao contrário, viabilizem ao texto possibilidades para que o estudante consiga compreender cognitivamente o seu sentido.

## Referências

BERNÁRDEZ, Enrique. **Introducción a la lingüística del texto**. Madrid, Espasa Calpe, 1982.

BLOG DO ENEM. **Pérolas do Enem – Finalmente encontrado o X da questão!** Disponível em: <http://blogdoenem.com.br/perolas-do-enem-o-x-da-questão/>. Acesso em: 30 nov.2016.

CARDOSO, Marleide Coan. **Conciliação de metas, relevância e registros de representação semiótica em matemática**. 2015. 173 f. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Curso de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2015.

DUVAL, Raymond. **Semiósis e pensamento humano: registros semióticos e aprendizagens intelectuais**. Trad. de Lênio Fernandes Levy e Marisa Roâni Abreu daSilveira. São Paulo: Livraria da Física, 2009.

HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, **Rugaia. Cohesion in English.** London: Longman, 1976.

KOCH, Inedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KOCH, Inedore Grunfeld Villaça. LUIZ, Carlos Travaglia. **Texto e Coerência.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LORENSATTI, Edi Jussara Candido. Linguagem matemática e Língua Portuguesa: diálogo necessário na resolução de problemas matemáticos. **Conjectura**, v. 14, n. 2, maio/ago. 2009.

MARCUSCHI, Luiz A. **Linguística de texto: o que é e como se faz.** Série Debates 1, Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1986.

MESQUITA, Mónica Sofia Bilro Vasques de. **A interpretação de enunciados matemáticos e a resolução de problemas.** 2013. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto Politécnico de Setúbal. Escola Superior de Educação.

PCNEM. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE ENSINO MÉDIO. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica: Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2002.

SIM-SIM, I. **Desenvolvimento da Linguagem.** Lisboa: Universidade Aberta, 1998.

**Dados para contato:**

**Autor:** Vanessa Isabel Cataneo

**E-mail:** [vanessaisacataneo@hotmail.com](mailto:vanessaisacataneo@hotmail.com)

## PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL: FORMANDO LEITORES CRIATIVOS

Ciências Humanas  
Artigo original

Tamiriz Leal<sup>1</sup>; Luiza Liene Bressan<sup>1</sup>; Rosilane D. Cachoeira<sup>1</sup>; Marlene Beckhauser de Souza<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Centro Universitário Barriga verde - Unibave

**Resumo:** A presente pesquisa objetivou investigar junto aos docentes de quatro escolas da rede pública municipal de Lauro Müller – SC, que atividades podem ser utilizadas no espaço escolar e das bibliotecas escolares (BE) para que a criança desenvolva o gosto na leitura. Fundamenta essa discussão as contribuições de diversos autores, a fim de demonstrar quais práticas facilitam a compreensão de textos e quais procedimentos do professor podem despertar no aluno práticas eficientes e sistemáticas de leitura. Também se procurou investigar se a biblioteca escolar é um local que facilita o desenvolvimento dessas práticas de leitura e um recurso didático pedagógico à disposição dos docentes. Em relação aos procedimentos metodológicos, trata-se de uma pesquisa quantitativa e descritiva. Os dados foram analisados a partir dos fundamentos teóricos. Os resultados apontam que os sujeitos pesquisados consideram importante o desenvolvimento de práticas que desenvolvam o gosto pela leitura. No entanto, quando questionados sobre a importância da biblioteca escolar deixam evidências de que a mesma nem sempre representa um espaço privilegiado de aprendizagem. Assim, se faz necessário rever nas unidades escolares, foco desta pesquisa, de que forma se pode contribuir para aproximar docentes, alunos e biblioteca escolar para que construam um diálogo, cujo objetivo maior é a formação de leitores a partir da escola.

**Palavras-chave:** Leitura. Práticas de leitura. Prática dos professores. Biblioteca escolar.

## PRACTICES OF READING IN FUNDAMENTAL TEACHING: FORMING CREATIVE READERS

**Abstract:** The present research aimed to investigate with the teachers of four schools of the municipal public network of Lauro Müller - SC, what activities can be used in the school space and the school libraries (SL) so that the child develops the taste in reading. This discussion is based on the contributions of several authors to demonstrate which practices facilitate the comprehension of texts and what procedures of the teacher can awaken in the student efficient and systematic reading practices. We also sought to investigate whether the school library is a place that facilitates the development of these reading practices and a didactic pedagogical resource available to teachers. In relation to the methodological procedures, it is a quantitative and descriptive research. The data were analyzed from the theoretical foundations. The results indicate that the subjects studied consider it important to develop practices that develop the taste for reading. However, when asked about the importance of the school library, there is evidence that it does not always represent a

privileged space for learning. Thus, it is necessary to review in the school units, the focus of this research, in what way it can contribute to bring teachers, students and school library to build a dialogue, whose main goal is the training of readers from school.

**Keywords:** Reading. Reading practices. Teaching practices. School library.

## Introdução

Essa pesquisa tem como eixo a busca de práticas de leitura que poderão ser utilizadas no espaço escolar para que a criança desenvolva o gosto pela leitura. Trabalhar com a temática da leitura nos anos iniciais escolares faz refletir sobre como as crianças nas escolas têm sido apresentadas a esse tão importante instrumento de inserção social e de descoberta do mundo. Na experiência como aluna e nos anos iniciais de docência pude perceber que nas salas de aula, muitas vezes, a leitura é apresentada como uma exigência de uma avaliação ou para responder a questões exigidas e avaliadas por um professor.

Segundo Dutra (2011), ler é uma das competências mais importantes a serem trabalhadas com o aluno, principalmente porque recentes pesquisas apontam ser esta uma das principais deficiências do estudante brasileiro. Uma leitura de qualidade representa a oportunidade de ampliar a visão do mundo. Por meio de uma prática de leitura consistente, o ser humano pode tomar consciência das suas necessidades, promovendo assim a sua transformação e a do mundo.

Segundo Kleiman (2008), a leitura precisa permitir que o leitor apreenda o sentido do texto, não podendo transformar-se em mera decifração de signos linguísticos sem a compreensão semântica dos mesmos.

Pode-se observar que a leitura no âmbito escolar é um espaço de estudo que merece muito estudo e pesquisa, pois há dificuldades na forma de como trabalhar em sala, estimulando a criança a ter o gosto por vários gêneros textuais. A leitura está ligada à escrita. Quando as práticas de leitura não são frequentes e incentivadas desde os primeiros anos de escolarização, há o surgimento de outros problemas associados. Um deles é a dificuldade em escrever. É a leitura que possibilita ao cidadão a inserção e a participação no meio social. Por isso, quanto mais cedo essa prática for desenvolvida, melhor será a atuação da criança em sentir o encanto pelo ato de ler. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. (BRASIL, 1998, p.9)

A escola tem como uma de suas funções primordiais, formar leitores que consigam desenvolver o uso da leitura e escrita fluentemente, produzindo, assim, diversos gêneros textuais que representem sua visão de mundo. É tarefa da escola, estimular o aluno a buscar os sentidos das palavras, trabalhando as dificuldades encontradas em sala de aula a partir do incentivo à leitura, revisando as propostas metodológicas que os docentes adotam para ensiná-los. A leitura é uma das principais fontes onde se busca o conhecimento (BRASIL, 1998).

A leitura, segundo Solé (1998), contribui na familiarização da criança com diversos tipos de textos, cujas características de formalidade e descontextualização as distinguem da oral. Assim a criança pode assistir muito precocemente ao modelo de um especialista lendo e pode participar de diversas formas da tarefa de leitura.

O ensino inicial da leitura deve garantir a interação significativa e funcional da criança com a língua escrita, como meio de construir os conhecimentos necessários para poder abordar as diferentes etapas da sua aprendizagem (SOLÉ, 1998, p.62).

Devem-se usar diferentes situações para explorar a literatura, tendo diversos gêneros de textos em sala de aula, trabalhando a troca de ideias e experiências, explorando o vocabulário, reinventando a prática pedagógica com estratégias que alavanquem o ensino da leitura e da escrita.

Desta forma, estabelecemos como problema de pesquisa a seguinte questão: Que práticas de leitura podem ser desenvolvidas com as crianças dos anos iniciais que estimulem o desenvolvimento e o gosto pela leitura por meio de sua criatividade?

E para responder a esta pergunta, elencamos os seguintes objetivos: Analisar as práticas de leitura desenvolvidas pelos docentes dos Anos Iniciais, estimulando a criatividade, o desenvolvimento e o gosto pela leitura. Identificar nas obras literárias as práticas de leitura mais comumente utilizadas pelos professores nas atividades desenvolvidas com as crianças dos anos iniciais. Descrever as formas que o

professor pode auxiliar os educandos no desenvolvimento do gosto pela leitura desde os Anos Iniciais. Descrever como os professores dos anos iniciais trabalham a leitura em suas atividades com as crianças no processo ensino aprendizagem, desenvolvendo a criatividade. Apontar caminhos para que os professores desenvolvam atividades que agucem a criatividade das crianças dos anos iniciais no gosto pela leitura.

Justificada a importância da pesquisa, delineado o problema norteador da pesquisa e seus objetivos, cabe, agora, fundamentá-la teoricamente.

### **Leitura: Conceito e importância**

A leitura cria condições para o aluno interagir e desvendar o mundo de maneira crítica, remetendo a codificação da escrita, não somente a decodificação de símbolos, mas sim o fato de interpretar e ler o que se lê. Sendo assim, é considerado leitor aquele que compreende o que está lendo.

A linguagem cria uma imagem do mundo. Construimos nosso pensamento com os tijolos da linguagem, como um arquiteto constrói uma casa. A linguagem é obra comum e contínua de todos os membros do corpo social. Língua e sociedade são inconcebíveis uma sem a outra (CLARET, 1980, p. 42).

Ribeiro (2006) afirma que a importância social da leitura é revelada através dos valores que foi atribuída nas sociedades urbanas. O domínio da leitura em uma sociedade tecnológica garante sucesso social, uma vez que são determinados pelas condições de uso e pelo acesso à norma padrão. Souza (2016) afirma que ler é interpretar as influências de um contexto, na qual cada indivíduo utiliza a sua subjetividade para compreendê-lo.

O processo de leitura nos anos iniciais é indispensável, desde que textos, frases, palavras, sílabas e letras tenham sentido para a criança, apenas desta maneira, que as crianças criam o hábito e gosto pela leitura.

Conforme Carletti (2007), para a aquisição de saberes na formação de um indivíduo crítico, o essencial é fazer o uso da leitura.

Durante o processo de armazenagem da leitura coloca-se em funcionamento um número infinito de células cerebrais. A combinação de unidade de pensamentos em sentenças e estruturas mais amplas de linguagem constitui, ao mesmo tempo, um processo cognitivo e um processo de linguagem. A contínua repetição desse

---

processo resulta num treinamento cognitivo de qualidade especial (CARLETI, 2007, p.2).

Um fator fundamental na aquisição do hábito da leitura é a escola, pois mesmo com as limitações das crianças é um espaço que se destina ao aprendizado da leitura, pois com ela, é permitido ampliar conhecimentos cognitivos mais elevados, como ações e ideias novas. Podemos dinamizar a interpretação e raciocínio, enriquecer nosso vocabulário, assim ampliando novos horizontes.

O hábito de ler, na maioria das vezes é introduzido na escola, são raros os casos que os pais já introduzem desde pequenos em suas casas. É a escola que busca meios para seduzir a atenção do aluno para a leitura, assim despertando o seu desejo de conhecer um novo mundo por meio da leitura.

Cardoso e Pelozo (2007) afirmam que nos primeiros anos de escolarização o discente precisa ser incentivado e instigado a ler, de modo que se torne um leitor autônomo e criativo. Ninguém nasce gostando de ler, portanto é fundamental a intervenção de um adulto como referência para o início da leitura.

Incentivar a criança, mostrando o quanto se pode tirar proveito pessoal em cima da leitura, é muito importante, pois:

[...] entendemos que o ensino de leitura deve ir além do ato monótono que é aplicado em muitas escolas, de forma mecânica e muitas vezes descontextualizado, mas um processo que deve contribuir para a formação de pessoas críticas e conscientes, capazes de interpretar a realidade, bem como participar ativamente da sociedade (OLIVEIRA e QUEIROZ, 2009, p.2).

De acordo com Freire (1989), não basta identificar palavras, mas precisa ter sentido, compreender, identificar e relacioná-las. As crianças têm iniciativa pela leitura, quando os textos fazem sentido para elas.

### **A leitura como estímulo à criticidade**

O gosto pela leitura se constrói por meio de um longo processo que é de extrema importância para desenvolver as potencialidades da criança, para isso, é necessário propor atividades diversificadas para a formação de um leitor crítico. A utilização de recursos com a leitura é potencializada e enriquecida por meio das intervenções feitas pelos docentes.

De acordo com Zilberman (2003, p.30) “[...] o uso do livro na escola nasce, pois de um lado, da relação que se estabelece com seu leitor, convertendo-o em um ser crítico perante sua circunstância [...]”.

O docente, um ser que forma novas opiniões, pode e deve introduzir no cotidiano dos alunos a leitura, desde os primeiros anos. Tem como dever proporcionar momentos prazerosos e de interesse com os alunos por meio da leitura.

O gosto e hábito pela leitura devem ser espontâneos, apenas pelo prazer de ler, assim o educador deve proporcionar momentos de leituras livres, para poder torná-los leitores críticos, sendo assim:

[...] o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador, anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem (FREIRE, 1989, p.13).

O professor precisa proporcionar atividades diversificadas aos alunos, sendo elas visuais, orais e escritas do modo que ele relacione o que lê com o que não vê.

### **Trabalhando a leitura em sala de aula**

Apesar de ter conteúdos previamente escolhidos pela escola, ou rede de ensino, o professor tem autonomia de escolher sua metodologia, portanto deve adotar concepções de aprendizagem de leitura, escolhendo materiais e metodologias diferenciadas, as quais chamem a atenção dos alunos, trabalhando também a interdisciplinaridade, dando sentido ao que o aluno está aprendendo.

O professor para trabalhar a leitura com seus alunos, tornando-os criativos, criando hábitos e gosto pela leitura, é preciso que esteja em constante atualização, leitura, se proponha a mudar suas metodologias conforme a necessidade de sua turma/alunos.

Conforme Cagliari (1995) entende-se por leitura toda a manifestação linguística que uma pessoa realiza para recuperar um pensamento formulado por outra e colocado em forma de escrita. Portanto uma leitura pode ser ouvida, vista e falada.

A nossa cultura durante muito tempo se constituiu de livros escritos e da leitura silenciosa visual (considerada por alguns a verdadeira leitura), preservando-se através deles. Poucas instituições, como os conventos, conservam desde tempos remotos o hábito da leitura pública, em que um leitor lê para a comunidade. Hoje, até as poesias são lidas na solidão de cada um, e ninguém estranha que uma forma linguística que nasceu para ser ouvida, por suas características rítmicas e melódicas, não seja mais usada em sua plenitude. É quase como um músico que “lê” uma partitura e imagina a música. Ler uma peça de teatro não é o mesmo que vê-la encenada. São dois tipos diferentes de leitura. Nem sempre a leitura visual silenciosa é mais adequada para certos textos, que foram feitos com a intenção de serem lidos oralmente ou ouvidos (CAGLIARI, 1995, p.156).

Segundo Machado (2001), o professor precisa distinguir a atividade de decifração de letras em palavras do texto propriamente dita. O aluno precisa ter uma preparação em voz baixa, seguido de uma voz alta, para a decifração e treinamento da leitura.

Em uma entrevista da Nova Escola (2001, p.21), “dois fatores contribuem para que a criança se interesse pela leitura, curiosidade e exemplo. Assim é fundamental ao professor mostrar esse interesse”. Sendo assim, os professores precisam dar seu melhor na fase inicial da leitura, para que o aluno tenha o gosto, também como a família deve ser parte fundamental desse processo tão importante e essencial.

Conforme diz Teberosky e Colomer (2003, p.19) “[...] já que a leitura e a escrita não são matérias exclusivamente escolares, convém que os pais e os avós participem da alfabetização dos filhos e dos netos, ajudando-nos nas práticas de leitura”.

Desta forma, interagir com as crianças desde a infância é um dos fundamentos na formação do futuro leitor. No ambiente escolar, a tarefa de desenvolver práticas de leitura é de competência do professor.

Para se obter uma leitura interativa, o professor não precisa transformar a leitura monológica do texto em um diálogo cotidiano. Ao contrário, deve tentar fazer com que as crianças entrem no mundo texto, que participem da leitura de muitas maneiras: olhando as imagens enquanto o professor lê o texto, aprendendo a reproduzir as respostas verbais [...] ao escutar a leitura as crianças aprendem que a linguagem escrita pode ser reproduzida, repetida, citada e comentada (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p.127).

Tendo em vista a citação acima, podemos perceber que o professor precisa também usar uma metodologia que utilize carinho e prazer, a afetividade é fundamental no processo ensino/aprendizagem.

### **Biblioteca escolar: espaço privilegiado para aprender**

Para que o desenvolvimento de práticas de leitura seja eficiente e contribua com a formação de leitores, é importante que as escolas possuam bibliotecas e que estas sejam de livre acesso, desenvolvendo atividades que estimulem a presença do aluno e do professor nestes ambientes. As bibliotecas, por essência, são espaços privilegiados onde circulam saberes e fazeres relacionadas à aprendizagem.

Chagas (2009) apresenta a missão e os objetivos das bibliotecas escolares, tal como estabelecidos por força de lei. Apontam-se os aspectos relativos à caracterização das bibliotecas escolares, considerando sua gestão, equipe responsável, usuários, acervo, aspectos físicos e serviços, procurando definir novas posturas que devem nortear o desenvolvimento de suas atividades. Estes apontamentos da autora, citados anteriormente, são fundamentais para a pesquisa desenvolvida, uma vez que o ambiente da biblioteca escolar foi o principal cenário de envolvimento dos atores na questão do desenvolvimento de práticas que estimulem o gosto pela leitura e a aproximação com os livros e a biblioteca escolar.

A referida autora também faz abordagem interessante sobre os direitos do leitor, pois possibilita uma visão dinâmica do ato de ler (CHAGAS, 2009). Outro aspecto significativo dos apontamentos está relacionado ao espaço físico que se espera dinâmicos, interativos, recreativos, agradáveis, com um caráter mais leve e flexível. As bibliotecas escolares devem ser organizadas de forma a dar liberdade a seus usuários para que possam utilizar seus serviços, com o mínimo de restrições e impedimentos.

Delmanto (2009) ressalta que a escola deve ter a preocupação cada vez maior com a formação de leitores, ou seja, a escola deve direcionar o seu trabalho para práticas, cujo objetivo seja desenvolver nos alunos a capacidade de fazer uso da leitura para enfrentar os desafios da vida em sociedade. A autora ainda acrescenta que, diante das diversas transformações com as quais se convive, a escola pode, mais do que nunca, fornecer ao estudante os instrumentos necessários

para que ele consiga buscar, analisar, selecionar, relacionar e organizar as informações complexas do mundo contemporâneo.

Assim, a escola pode contar com uma biblioteca ou um espaço reservado à leitura que certamente favorecerão a obtenção de resultados satisfatórios quanto aos objetivos almejados para o desenvolvimento das práticas leitoras, conforme discorrem Amato e Garcia (1998, p.13): “A biblioteca é vista muitas vezes como um lugar em que são armazenados livros para leitura; um lugar destinado a alunos considerados “bons”, ou ainda, de disseminação da informação”.

É uma das funções da escola, promover práticas de ensino que estimulem o aprendizado e que favoreçam a construção do conhecimento de seus alunos. A oportunidade de ler, ou seja, a disponibilidade de livros representa um papel decisivo no despertar do interesse pela leitura. Neste sentido, as BE são espaços essenciais do professor para que desenvolva uma leitura prazerosa e significativa.

Cabe lembrar que as bibliotecas têm uma função educativa:

A função educativa da biblioteca torna-se visível com o aparecimento do “serviço de referência” (reference service) e se amplia com a introdução da “educação de usuários”, conjunto de atividades que, ao contrário do serviço de referência, apresentam uma característica proativa, realizando-se por meio de ações planejadas de uso da biblioteca e de seus recursos (CAMPELLO, 2003, p.29).

Esta função educativa tem por finalidade a inserção dos atores do processo de ensinar e aprender nos ambientes que estimulam a atividade de leitura, no caso das unidades escolares, a biblioteca escolar.

No entanto, cabe ressaltar, ancorados nos estudos de Campello (2003), que no Brasil, já se percebem claramente manifestações dos bibliotecários sobre a necessidade de ampliar a ação pedagógica da biblioteca. No que diz respeito à biblioteca escolar, deve-se, essencialmente, levar em conta o panorama dos estudos sobre letramento, que é o conceito utilizado no âmbito do ensino básico para designar “o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler ou escrever”, entendendo-se então que “quem aprende a ler e a escrever e passa a usar a leitura e a escrita, a envolver-se em práticas de leitura e de escrita, torna-se uma pessoa diferente, adquire um outro estado, uma outra condição” (SOARES, 2001, p. 17 apud CAMPELLO, 2003, p.36).

Neste contexto, as bibliotecas escolares constituem-se em espaços abertos ao diálogo constante, aos sonhos que podem ser sonhados a cada página que se abre de um livro, nas informações que circulam e que enriquecem as experiências de vida do sujeito leitor.

### **Procedimentos Metodológicos**

Entende-se por metodologia o caminho que se percorre com a finalidade de se alcançar os objetivos que se traçou numa pesquisa. Assim, “a pesquisa é um trabalho em processo não totalmente controlável ou previsível. Adotar uma metodologia significa escolher um caminho, um percurso global do espírito”. (COSTA, 2006, p. 21).

Para que esta pesquisa se caracterize como científica, é preciso definir o método utilizado. No presente estudo, optou-se em trabalhar com o método monográfico que:

Consiste no estudo de determinados indivíduos, profissões, condições, instituições, grupos ou comunidades, com a finalidade de obter generalizações. A investigação deve examinar o tema escolhido, observando todos os fatores que o influenciaram e analisando-o em todos os aspectos (MARCONI; LAKATOS, 2009, p.92).

Justifica-se a escolha deste método porque, ao analisar um contexto, pode-se a partir dos resultados atingidos, fazer generalizações com grupos semelhantes.

Em relação ao tipo de pesquisa esta tem caráter quantitativo, pois os dados foram levantados por meio de um questionário aplicado aos professores.

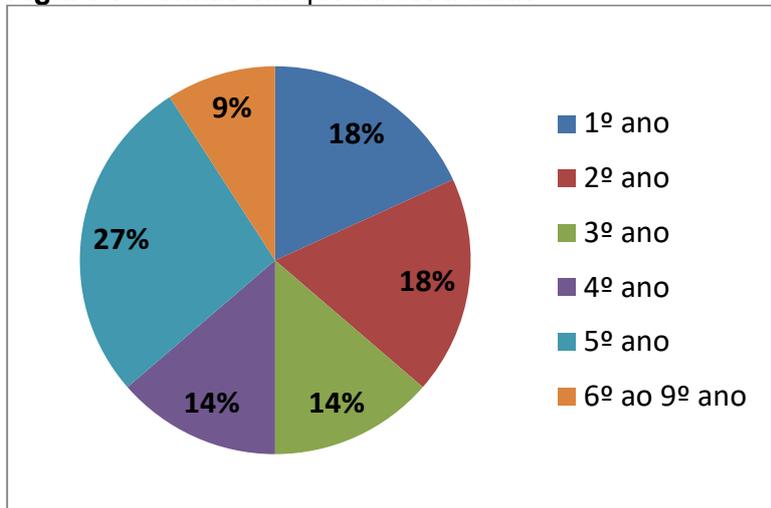
A pesquisa foi aplicada em quatro escolas da rede municipal de ensino de Lauro Müller. Os participantes da pesquisa foram 16 (dezesesseis) professores, que atuam de 1º ao 5ª ano das escolas e professores de língua portuguesa até o nono ano.

### **Resultados e Discussão**

Os professores entrevistados atuam em quatro escolas da rede municipal de ensino de Lauro Müller – SC. São profissionais que atuam do primeiro ao nono ano do ensino fundamental.

A primeira pergunta buscou saber em que ano atuam estes professores. Cabe informar que há professores que têm carga horária de 40 horas semanais, ministrando aulas em turmas diferentes em cada período, por exemplo, no matutino atua com o primeiro ano e no vespertino com o quarto ano (Figura 1).

**Figura 1-** Turmas em que ministra aulas



Fonte: Autores (2016).

Estes professores, em sua grande maioria, são pedagogos (14 professores). Apenas dois são licenciados em Letras.

Na segunda pergunta, pedimos que os pesquisados assinalassem o que consideram como conceito de ler. Foram dadas cinco opções, contendo conceitos sobre o ato de ler.

a) ( ) ler consiste em usar estratégias: cada tipo de leitura exige, por parte do leitor, uma prática diferente;

b) ( ) ler depende mais de informações não-visuais do que visuais: a memória do leitor comanda sua leitura;

c) ( ) o conhecimento prévio está organizado em esquemas: esses possibilitam que o cérebro organize as experiências vividas e as acione sempre que necessário;

d) ( ) ler é prever: a leitura só é possível porque o leitor usa seu conhecimento prévio para direcionar a trajetória da leitura;

e) ( ) ler é conhecer as convenções da escrita: o leitor precisa conhecer e dominar as convenções da escrita (símbolos, códigos, sistemas, relações) para compreender de maneira eficiente o texto lido.

Dentre os pesquisados, **quatro** assinalaram como resposta o item “a”, **nenhum** entrevistado escolheu somente o item “b”, ninguém optou pela letra “c” unicamente, **um** entrevistado escolheu a letra “d”, **seis** responderam item “e”. Além dessas respostas, **cinco** entrevistados escolheram mais de uma opção.

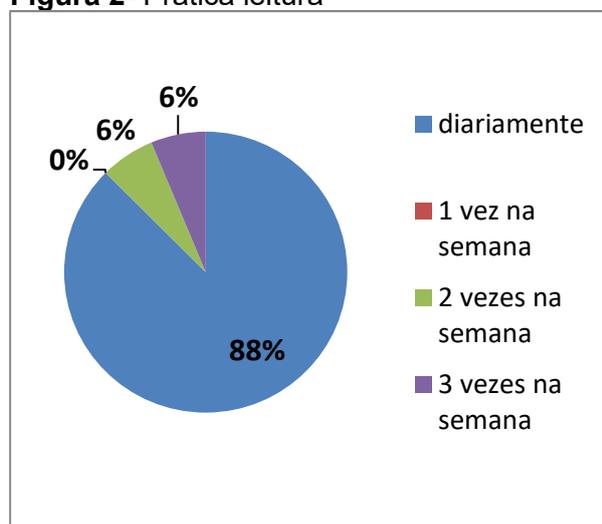
Deve se levar em conta os objetivos a que se pretende com um determinado texto, pois é possível que dois leitores com um mesmo texto, tenham objetivos diferentes e, assim, acabam tirando informações distintas do mesmo. Sendo assim, os elementos de um texto devem ser levados em consideração quando se trata em ensinar as crianças a ler e compreender um texto.

Portanto o leitor constrói o significado do texto, assim o significado de um texto escrito tem para o leitor não apenas uma tradução ou réplica do significado do texto, mas sim uma construção que envolve o texto, conforme nos ensinam os estudiosos citados por Solé:

A leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e apontar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias (RUMELHART, 1977; ADAMS E COLLINS, 1979; ALONSO e MATEO, 1985; SOLÉ, 1987B; COLOMER e CAMPS, 1991; apud SOLÉ, 1998, p. 23).

Na terceira questão buscou-se saber quantas vezes a leitura é praticada no cotidiano escolar, dado que pode ser observado no Figura 2

**Figura 2-** Pratica leitura



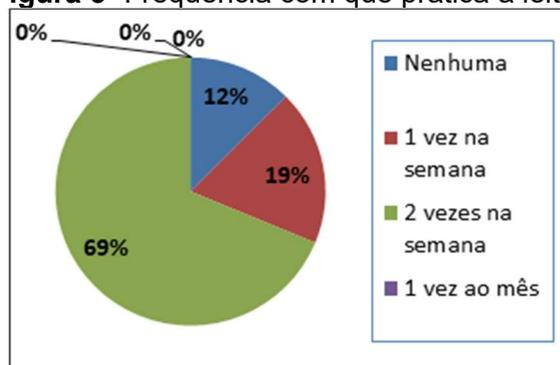
Fonte: Autores (2016).

As práticas de leituras precisam ser utilizadas diariamente no cotidiano escolar, pois o aluno precisa responder todas as demandas sociais e os propósitos comunicativos e expressivos. Sendo assim:

Práticas de linguagem é uma noção de ordem social, que implica a inserção dos interlocutores em determinados contextos ou situações de produção, a partir dos quais, tendo a linguagem como mediadora, os agentes sociais estabelecem diferentes tipos de interação e de interlocução comunicativa, visando diferentes finalidades de comunicação, a partir de diversificados lugares enunciativos. (CARVALHO e MENDONÇA, 2006, p. 25).

Na quarta pergunta buscou-se conhecer a frequência com que os docentes costumam desenvolver práticas de leitura com seus alunos (Figura 3)

**Figura 3-** Frequência com que pratica a leitura com seus alunos.



Fonte: Autores (2016).

Encontramos, aqui, uma contradição. Na questão anterior 88% dos entrevistados responderam que praticam a leitura todos os dias, mas ao responder sobre a frequência desta prática, esses percentuais não coincidem.

Entende-se, assim, que os professores que leem auxiliam as crianças a desenvolverem o gosto pela leitura. O desenvolvimento da leitura pode ser iniciado em casa, mas a função da escola é estimular a leitura, desenvolvendo práticas que venham a seduzir o aluno para um despertar do desejo de conhecer.

Cardoso e Pelozo (2007) afirmam que nos primeiros anos de escolarização o discente precisa ser incentivado e instigado a ler, de modo que se torne um leitor autônomo e criativo.

Na quinta pergunta foram dadas algumas opções sobre práticas de leitura que podem ser desenvolvidas para estimular o gosto pela leitura e solicitado que escolhessem.

a) ( ) leitura em voz alta b) ( ) Jogo de incorporação à leitura c) ( ) Feira de leitura d) ( ) gincana de leitura e) ( ) Leitura dramatizada f) ( ) Leitura musical g) ( ) Brincar com personagens h) ( ) outras

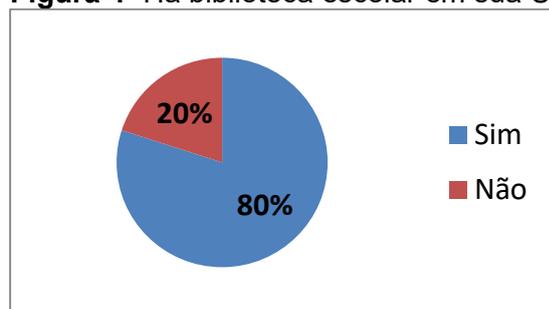
Dois entrevistados escolheram apenas o item “a”, os demais optaram por mais de uma alternativa, elegendo práticas diversificadas.

É importante compreender a leitura como grande instrumento facilitador da aprendizagem e que precisa ganhar lugar de destaque nas escolas. Os anos iniciais escolares deixam marcas profundas nos alunos. Freire (1989) em “A importância do ato de ler”, trabalha a temática da leitura, discutindo sua importância, explicitando a compreensão crítica da alfabetização, pontuando que a alfabetização demanda num conjunto de esforços no sentido de compreender a palavra escrita, a linguagem, a relação do contexto de quem fala, lê e escreve, a relação entre leitura de mundo e leitura de palavra.

Em sala de aula vimos o quão é necessário ter práticas de leituras. O professor precisa ter uma infinidade de práticas de leitura para poder chamar atenção do seu aluno, assim fazendo com que criem gosto pela leitura, como também desenvolvendo sua criticidade.

Na sexta questão buscou-se conhecer a realidade escolar em relação à existência ou não de biblioteca escolar (Figura 4).

**Figura 4-** Há biblioteca escolar em sua UE?



Fonte: Autores (2016).

De acordo com Pessoa (1996), a biblioteca escolar deve ser um espaço em que se fomenta o trabalho independente, a investigação, o apoio ao trabalho dos professores, mas também deve ser um espaço de prazer.

Conforme Motta (1999, p. 21) “[...] dentro de uma instituição deve estar bem definida quanto à sua organização e funcionamento para que venha facilitar o ensino

e a aprendizagem”, portanto precisa ser um lugar bem planejado e que traga prazer a quem frequenta.

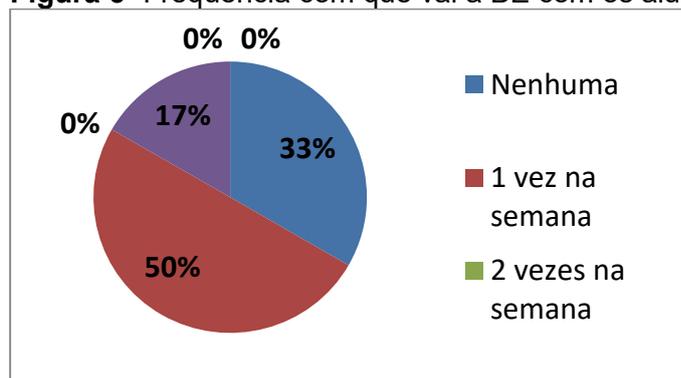
Solicitou-se, também, que os entrevistados que responderam que há biblioteca escolar em sua EU informassem com que frequência levam seus alunos a este espaço de aprendizado (Figura 5).

Destes, seis responderam que levam os alunos uma vez por semana à biblioteca, dois uma vez por mês e quatro não levam. Dois que responderam que não levam os alunos à BE justificaram dessa forma:

P01: “Existe uma biblioteca, porém devido ao pouco tempo do funcionamento do ensino fundamental II, não temos acervo bibliográfico para as turmas que leciono”.

P02: “Levo os livros para a sala de aula como fonte de pesquisa”.

**Figura 5-** Frequência com que vai à BE com os alunos?

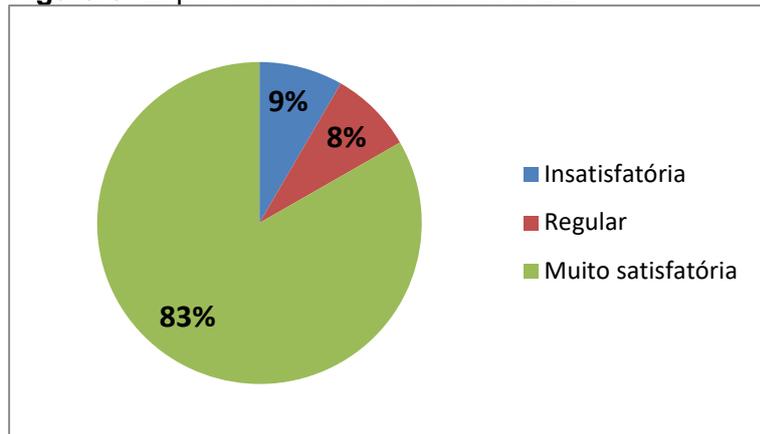


Fonte: Autores (2016).

Na sequência foi perguntado como os professores avaliam a experiência de levar os alunos à BE (Figura 6). Os entrevistados responderam que consideram uma experiência muito satisfatória. No entanto, uma resposta destes pesquisados chama atenção nessa questão, pois respondeu que não há BE em sua unidade escolar, mas considera ‘muito satisfatória’ a experiência de levar seus alunos nesse espaço.

Os dados revelam que os professores consideram a experiência de levar os alunos à BE positiva, apesar de que nem todas as escolas possuem uma biblioteca. Outro fato é que os professores, muitas vezes, desconhecem o papel importante que a boa utilização da biblioteca escolar pode desempenhar no processo de apropriação do conhecimento pelos alunos.

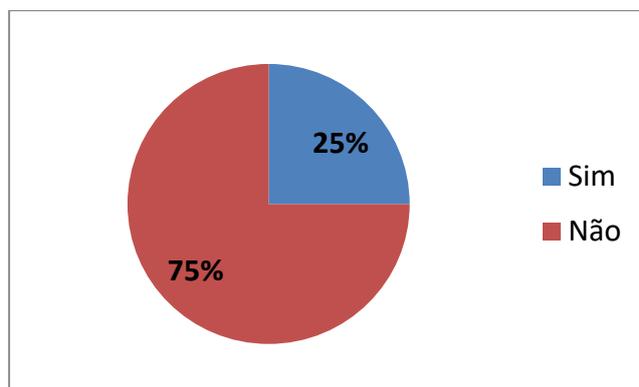
**Figura 6-** Experiência de levar alunos à BE



Fonte: Autores (2016).

Na questão número 8, o objetivo era saber se a BE promove atividades de leitura (Figura 7). Sabe-se da importância de se desenvolver práticas de leitura, envolvendo diferentes ambientes escolares. Tais procedimentos têm por objetivo romper a rotina da sala de aula, proporcionando novos desafios aos alunos.

**Figura 7-** Atividades de leitura promovidas pela BE.



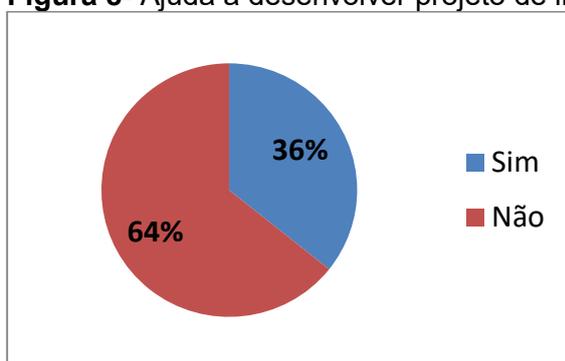
Fonte: Autores (2016)

Apesar da importância que a biblioteca escolar possui para o desenvolvimento do intelecto do aluno, esta ainda apresenta uma realidade bem distante do ideal, principalmente, as bibliotecas escolares públicas brasileiras em que a situação é mais alarmante, em que as condições de uso estão longe da realidade apresentada na literatura. Existem escolas que possuem um espaço destinado para as bibliotecas, mas pela falta de investimento, de recursos e de profissionais da área, a biblioteca escolar não passa de um simples local abandonado, sendo utilizado para outros fins, assim como coloca Silva (2003) que:

De fato, quando existem nas escolas espaços denominados bibliotecas, estes não passam, na maioria dos casos, de verdadeiros depósitos de livros ou, o que é pior, de objetos de natureza variada, que não estão sendo empregados no momento, seja por estarem danificados, seja por terem perdido na sua utilidade. Às vezes, a “biblioteca” é um armário trancado, situado numa sala de aula, ao qual os alunos só tem acesso se algum professor se dispõe a abri-lo... quando a chave é localizada (SILVA, 2003, p.15).

Na pergunta de número nove questionou-se aos entrevistados se ajudam a desenvolver projetos de incentivo à leitura na BE. Os dados apresentados no Figura 8 mostram que 64% dos entrevistados não desenvolvem projetos relacionados à leitura, o que nos leva a inferir que o trabalho docente ainda não é desenvolvido a partir da metodologia de projetos, principalmente aqueles que poderiam ser desenvolvidos no coletivo. Até se acredita que os docentes se preocupam com a questão da leitura, pois é uma queixa constante em seus discursos. Apesar disso, não há um movimento do coletivo para que se faça a inserção de atividades de leitura no cotidiano escolar.

**Figura 8-** Ajuda a desenvolver projeto de incentivo à leitura?



Fonte: Autores (2016)

A última pergunta buscou junto aos pesquisados se consideram a biblioteca como um espaço importante para desenvolver práticas de leitura. Dos entrevistados, 100% confirmaram que a BE é um espaço importante para se desenvolver práticas de leitura. Justificaram a resposta, afirmando que há momentos que, mesmo com a aula planejada de outra forma, a BE auxilia a direcionar a demanda de aprendizagem apresentada pelos alunos. Também comentaram que é um espaço propício ao desenvolvimento do gosto pelos livros e pela leitura.

Estes dados levam a refletir que há ainda um enorme trabalho a ser desenvolvido nas bibliotecas escolares, de forma que os alunos as frequentem e as

compreendam, não só como espaços de estudo, mas igualmente como espaços de lazer (BALÇA, 2005).

### **Considerações Finais**

As atividades de leitura que são desenvolvidas nas escolas precisam ser desafiadoras e trabalhar os conteúdos de uma forma capaz de atrair a atenção dos envolvidos no processo ensino e aprendizagem. Esta pesquisa buscou responder quais atividades de leitura são utilizadas pelos docentes de uma escola da rede pública municipal de Lauro Müller, Santa Catarina no desenvolvimento do gosto pela leitura e as contribuições da biblioteca escolar nesta prática de trabalho.

Os dados revelados pela pesquisa mostraram a preocupação dos profissionais da educação em relação às estratégias de leitura que são desenvolvidas na escola. Grande parte dos pesquisados procuram desenvolver atividades em sala de aula, mas poucos ocupam o espaço da biblioteca escolar e não apresentam projetos para que a mesma se torne uma ferramenta a serviço do ensino da leitura. A Biblioteca Escolar é, sem dúvida, um suporte importante para a formação básica do leitor, por estar dentro da escola, ser referência de leitura e espaço cultural para os discentes, sejam eles pequenos, adolescentes, jovens ou adultos; ou seja, qual for o grau de formação.

Essa rica instituição, acoplada à escola, pode contribuir de forma especial para o crescimento intelectual do aluno leitor, despertando-o para uma leitura reflexiva e responsável; pode estimular outros a seguir o mesmo caminho, dependendo da estratégia utilizada pelo professor em conjunto com o profissional de biblioteca. Como na unidade pesquisada não há profissional responsável pela biblioteca, para realizar atividades de organização, os professores não mostraram entender este espaço como facilitador no desenvolvimento de atividades relacionadas à leitura. Para o educador, abastecer-se de conteúdo, mesmo que tenha tido uma boa formação, requer saber buscar as fontes de informações e ter habilidades em manusear seus dados, não simplesmente “transferir” os conteúdos aos seus alunos, mas motivá-los e investigar.

Acredita-se que se faça necessário (re) ver os espaços destinados à biblioteca escolar, integrá-la ao contexto escolar e vivenciá-la, sempre que possível. Portanto, cabe aos diretores e educadores em geral repensar sobre o papel deste setor. As escolas, sem as bibliotecas acabam fechando o campo para a dúvida e

para as curiosidades. E as bibliotecas escolares ficam ensimesmadas, à margem do cotidiano escolar. Quando usadas, nem sempre correspondem às necessidades dos docentes e dos educandos, pois seu espaço e acervo encontram-se desorganizados, dificultando a pesquisa e/ou possuem acervo desatualizado.

O estudo permitiu, também, conhecer as atividades que buscam estimular o ensino de leitura em todos os componentes curriculares e que geram reflexões acerca de como essa habilidade vem sendo trabalhada em muitas escolas. Além disso, essas reflexões procuram promover mudanças positivas no ensino de leitura, ou seja, procuram mostrar que um método de ensino desvinculado e tradicional não acrescenta nada ao conhecimento do aluno.

No contexto de ensino e aprendizagem, acredita-se que a utilização das atividades de leitura auxilia o leitor na obtenção dos significados reais do texto. Portanto, o uso desses métodos, por parte dos professores, traz benefícios aos aprendizes e leitores, para uma leitura mais específica, como a leitura de um artigo científico, um livro acadêmico, uma carta, uma bula de remédio ou para leituras de lazer como fábulas, contos ou romances.

Acredita-se que a pesquisa atingiu os objetivos traçados, desde o geral aos específicos e que o instrumento de pesquisa aplicado trouxe informações que corroboraram com o tema discutido.

Salienta-se, também, que o campo de investigação sobre leitura, suas estratégias e os espaços das bibliotecas escolares não se esgotam. Esta é uma contribuição para estes estudos. Há muito a ser feito para que esta pátria se torne “a pátria educadora”, a começar pela leitura na escola, desenvolvendo projetos que motivem as crianças desde cedo à prática e ao desenvolvimento da leitura.

## Referências

AMATO, Mirian. GARCIA, Neise Aparecida Rodrigues. A Biblioteca na Escola. In: NEY, Alfredina. et al. **Biblioteca Escolar**: estrutura e funcionamento. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

BALÇA, Ângela. **La literatura infantil y juvenil y la lectura recreativa**. Mérida: Editora Regional de Extremadura, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília/DF: MEC, SEF, 1998.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1995.

CAMPELLO, Bernadete. O movimento da competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-19652003000300004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652003000300004). Acesso em: 22 set. 2016.

CARDOSO, Giane Carrera; PELOZO, Rita de Cássia Borguetti. A importância da leitura na formação do indivíduo. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas de Garça**. Garça/SP, ano V, n.9, jan. 2007,

CARLETI, Rosilene Callegari. **A leitura**: um desafio atual na busca de uma educação globalizada. ES, 2007. Disponível em <http://www.univen.edu.br/revista>. Acesso em: 12 maio 2016.

CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs.) **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CLARET, J. **A ideia e a forma**: Problemática e Dinâmica da Linguagem. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

CHAGAS, Magda Teixeira. **Novos rumos da biblioteca escolar**. Florianópolis: CIN/CED/UFSC, 2009.

COSTA, Arlindo. **Metodologia da pesquisa científica**. Mafra-SC: Edição, 2006.

DELMANTO, Dileta. A leitura em sala de aula. **Almanaque do Programa Escrevendo o Futuro**, ano III, n.7, 2009. Disponível em: [www.construirnoticias.com.br](http://www.construirnoticias.com.br). Acesso em: 28 out. 2016.

DUTRA, Vânia L. R. Abordagem funcional da gramática na Escola Básica. **Anais do VII Congresso Internacional da Abralín**. Curitiba, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura, ensino e pesquisa**. Campinas, SP: Pontes, 2008.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MACHADO, A. M. A leitura deve dar prazer. **Nova Escola**: a revista de quem educa. São Paulo, v. 16, n. 145, set. 2001.

MOTTA, Diana da. Biblioteca escolar: orientações básicas para organização e funcionamento. **Revista do Professor**, Porto Alegre, v. 15, n. 58, p. 21-24, abr./jun. 1999.

OLIVEIRA, Cláudio Henrique; QUEIROZ, Cristina Maria de. **Leitura em sala de aula**: a formação de leitores proficientes. RN, 2009.

PESSOA, Ana Maria. A biblioteca na(s) escola(s): de um desnecessário passado a um futuro cheio de esperança? **Cadernos BAD**, Lisboa, n. 2, p. 15-30, 1996.

RIBEIRO, Ormezinda Maria. **Janelas na construção da leitura**. Uberaba: Vitória, 2006.

SILVA, Waldec Carneiro da. **Miséria da biblioteca escolar**. 2.ed. São Paulo. Cortez. 2003.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Renata Junqueira de. **Leitura do professor, leitura do aluno: processos de formação continuada**. UNESP – Presidente Prudente. Disponível em: <http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2004/artigos/eixo3/leituraprofessor.pdf>. Acesso em maio de 2016.

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11.ed. São Paulo: Global, 2003.

#### **Dados para contato:**

**Autor:** Luiza Liene Bressan

**E-mail:** luizalbc@yahoo.com.br