

Faculdade de Jandaia do Sul

**MÁTESIS - Revista de  
Educação**

Volume 11 - Números 1 e 2 - Jan./Dez. 2010



Jandaia do Sul - Paraná  
Brasil

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central FAFIJAN, Jandaia do Sul - PR, Brasil)**

M427 MÁTHESIS: Revista de Educação / Faculdade de Jandaia do Sul.  
V.1 (1), 2000. Jandaia do Sul: FAFIJAN, 2012.  
124 p.

SEMESTRAL  
ISSN 1518-1359  
Vol. 11 n. 1 e 2 (jan/dez. 2010)

1. Educação 2. Artigos 3. Resenhas 4. Comentários.  
I. FAFIJAN II. Título.

CDD 370

**Máthesis é uma publicação da FAFIJAN - Faculdade de  
Jandaia do Sul - PR.**

Máthesis publica estudos e pesquisas sobre Educação Básica: currículo escolar e ensino-aprendizagem. Eventualmente aceita contribuições de outras disciplinas quando houver relação com os temas mencionados.

**Endereço/Address**

Rua Dr. João Maximiano, 426 - Centro - Caixa Postal 121  
CEP: 86.900-000 - Jandaia do Sul - PR - BRASIL

**Secretaria da Revista / Submissão de trabalhos para publicação:**

Telefone/Telephone/Teléfono: (55) - (43) 3432-4646 / 3432-4141  
Para permutas e assinaturas/exchanges and subscriptions: biblioteca@fafijan.br  
Para encaminhar artigos/articles, resenhas/reviews e informações: mathesis@fafijan.br

Tiragem 400 exemplares  
Disponível também *on-line* no site www.fafijan.br.  
ISSN eletrônico 2176-6932

**Máthesis é indexada em:**

IRESIE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (México);  
BBE - Bibliografía Brasileira de Educação (CIBEC/INEP/MEC, Brasil);  
LATINDEX (Sistema Regional de Información en línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal - UNAM, México);  
CLASE (Citas Latinoamericanas en Sociología, Economía y Humanidades - UNAM, México);  
UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul);  
GeoDados (Universidade Tecnológica Federal do Paraná-PG) - www.geodados.pg.utfpr.edu.br.

**SUMÁRIO**

Editorial.....	05
O desenvolvimento das funções psíquicas na criança pequena <i>Cleumir Aparecida Schorro</i> .....	09
A informática como instrumento de ensino/aprendizagem <i>Ednéia Aparecida Bernardineli Bernini, Kátia Silene Kohr Zanelato, Rosane Reckziegel Fiebig</i> .....	44
Literatura Infantil Contemporânea: o gato como símbolo de liberdade <i>Leny Fernandes Zulim e Cristiane Aparecida Torquato</i> .....	62
As implicações no processamento visual para a aprendizagem da leitura e o Método Irlen <i>Michele Cristina Gonçalves</i> .....	83
Avaliação da aprendizagem no curso de Pedagogia na Faculdade de Jandaia do Sul <i>Josefa Fátima de Sena Freitas e Patricia Colauto</i> .....	104

## CONTENTS

Editorial.....	05
Development of psychical functions in small children <i>Cleumir Aparecida Schorro</i> .....	09
Computes as tools for teaching/learning <i>Ednéia Aparecida Bernardineli Berlini, Kátia Silene Kohr Zanelatto, Rosane Reckziegel Fiebig</i> .....	44
Contemporary infantile literature: the cat as freedom symbol <i>(Leny Fernandes Zulim e Cristiane Aparecida Torquato)</i> .....	62
Influence of visual processing on reading learning and Irlen Method <i>Michele Cristina Gonçalves</i> .....	83
Learning evaluation in Pedagogy course of Faculdade de Jandaia do Sul <i>Josefa Fátima de Sena Freitas e Patricia Colauto</i> .....	104

## Editorial

*Os tópicos tratados neste número de Máthesis referem-se ao desenvolvimento das funções psíquicas da criança, ao uso da informática no processo de ensino-aprendizagem, ao impacto do processamento visual na aprendizagem de leitura e uso do Método Irlen para corrigi-lo, ao entendimento contemporâneo da literatura infantil e à percepção da avaliação da aprendizagem por estudantes universitários.*

*No decorrer do século passado, muitos estudos sobre o desenvolvimento psíquico da criança foram realizados por renomados psicólogos. Dentre estes, destacam-se Piaget e Vygotski, o primeiro no contexto da tradição filosófica ocidental, especialmente o racionalismo, e o segundo, no âmbito da influência do marxismo tradicional soviético. Enquanto Piaget busca entender o desenvolvimento do pensamento da criança na sua interação com o objeto do conhecimento, Vygotski oferece uma explicação do desenvolvimento das funções psíquicas da criança à luz de sua teoria histórico-cultural. Ou seja, postula que o ser humano constitui-se como um sujeito individual que tem por base sua relação com o social. Isso significa que a formação do indivíduo se dá na sua interação com o meio e, neste, com a linguagem, os objetos e, principalmente, o convívio com as demais pessoas. A formação das habilidades superiores do ser humano, especialmente na fase infantil, ocorre num contexto social-relacional. Em vista disso, é importante que os responsáveis e envolvidos com a educação infantil tenham consciência da necessidade de promover na criança novos níveis de desenvolvimento do pensamento e demais funções psíquicas. É especialmente desta temática que trata o artigo de Cleumir Aparecida Schorro.*

*Depois da resistência inicial, por parte de alguns educadores, à introdução do computador na escola, pode-se afirmar que, após*

a expansão e uso da internet na escola, especialmente depois da implantação da banda larga e do aparecimento do Notebook e do Google, é quase unânime o reconhecimento da contribuição potencial da informática para a educação. No entanto, apesar do reconhecimento teórico do valor da informática na educação, o estudo de Kátia Silene M. Zanelato, Ednéia A. B. Bernini e Rosane R. Fiebig mostra que seu uso, pelos professores nas situações de ensino-aprendizagem em salas de aulas de escolas públicas do Paraná, ainda é limitado. Enquanto escolas particulares de elite já têm seus alunos com notebooks, ou tablets individuais em sala de aula, as escolas públicas convivem com tecnologias educacionais do século XX ou mais antigas ainda. Embora a tecnologia educacional de ponta não seja a panaceia para a solução dos problemas educacionais brasileiros, cabe, no entanto, reconhecer sua contribuição para a solução desses mesmos problemas.

O trabalho de Cristiane Aparecida Torquato e Leny Fernandes Zulim mostra o contraste entre a literatura infantil das décadas que vão até os anos 70 e a contemporânea pós anos 70. Aquela, como observaram Lajolo e Zilberman, infantilizou a criança e a simbolizou com uma imagem de infância frágil, desprotegida e necessitada de amparo permanente dos adultos. Esta, ao contrário, passou a apresentar a criança como autônoma, fazendo valer sua palavra e sua vontade. Segundo o estudo das autoras, o protagonismo do gato como símbolo da liberdade, redefine a infância como fase de liberdade e autonomia.

Segundo os estudos da dislexia na leitura, cerca de 20% de crianças e adultos apresentam tal problema, o que provoca sério distúrbio na aprendizagem da leitura. A pesquisa de Michele Cristina Gonçalves confirmou pesquisas anteriores que têm mostrado que o sistema visual tem grande influência na aprendizagem da leitura e, quando está comprometido, causa sérias barreiras à aprendizagem do aluno. Tal distúrbio poderá ser diagnosticado e tratado com o método Irlen que poderá eliminar as dificuldades de percepção que

podem inibir a capacidade do aluno, permitindo que progrida com intervenções e instruções apropriadas.

Finalmente, a pesquisa de Josefa F. de Sena Freitas e Patrícia Colauto sobre a avaliação da aprendizagem de estudantes do curso de Pedagogia de uma Faculdade do interior do Paraná teve como objetivo verificar a possível dificuldade deles em identificar as diferentes dimensões da avaliação utilizadas pelos professores. O trabalho procurou também analisar estratégias a serem usadas pelos professores para tornar mais claro seu sistema de avaliação. A pesquisa revelou que os estudantes demonstraram pouco conhecimento sobre as três formas básicas de avaliação do conteúdo do curso, ou seja, sobre a avaliação dos conteúdos atitudinais, procedimentais e conceituais. Por isso, para apresentarem melhor desempenho no curso precisam receber maiores esclarecimentos sobre as formas de avaliação empregadas por seus professores.

Este conjunto de textos traz uma contribuição relevante para o aprimoramento da atuação dos educadores e para a revisão crítica de sua prática pedagógica, frequentemente, guiada mais pela tradição e pelo costume do que por uma sólida teoria pedagógica.

José Camilo dos Santos Filho  
Editor

## O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSÍQUICAS NA CRIANÇA PEQUENA

Cleumir Aparecida Schorro\*

**RESUMO:** O presente artigo objetivou fazer uma reflexão a respeito de como se dá o desenvolvimento do psiquismo na criança pequena, tomando como referência os estudos realizados pelos pensadores da teoria histórico-cultural. Em seus escritos, Vygotsky postula que o homem constitui-se como sujeito individual tendo por base sua relação com o social e defende que a formação do indivíduo se dá na interação com o meio e, nele, com a linguagem, os objetos e, principalmente, o convívio com as demais pessoas. A formação do pensamento, do raciocínio, da atenção, da memória e das demais capacidades psíquicas não ocorre senão numa ambiência relacional. Assim sendo, os responsáveis pela educação infantil têm grande responsabilidade nessa formação. Contudo, tem-se observado que nem todos os envolvidos com a educação infantil têm plena consciência da necessidade de sua ação para promover, na criança, novos níveis de desenvolvimento do pensamento e demais funções psíquicas. Essa constatação justifica a importância desta reflexão.

**PALAVRAS-CHAVE:** Desenvolvimento do psiquismo infantil; Formação do pensamento; Teoria histórico-cultural; Desenvolvimento das funções psíquicas.

**ABSTRACT:** The purpose of this paper was to make a reflection on how occurs the psychical development in small children, taking as theoretical framework the studies done by the thinkers of the historical-cultural theory. In his writings, Vygotsky postulates that man is constituted as individual subject having as basis his relation with social life and defends that the individual formation occurs in the interaction with the environment and, in it, with the language, the objects and, specially, with the conviviality with

---

Professora Mestre da Fafjan.

e-mail: cleoschorro@hotmail.com

other persons. The formation of thinking, reasoning, attention, memory and other psychic capacities occurs only on a relational environment. Thus, the responsible for child education has great responsibility in this formation. However, one verifies that not all educators involved with child education have full awareness of their action for promoting in the child new levels of development of thinking and other psychic functions. This verification justifies the importance of this reflection.

**KEYWORDS:** Development of infantile psychism; Formation of thought; Historical-cultural theory; Development of psychical functions.

## 1. O DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES PSÍQUICAS NO INDIVÍDUO

Diversos estudos e pesquisas que têm como fundamento a teoria histórico-cultural vêm apontando que o trabalho humanizou o ancestral do homem, formou sua consciência, possibilitando-lhe o controle voluntário das atividades, formas de convívio social mais elaboradas e, igualmente, possibilitando-lhe modos de ser diferenciados inteligência, emoções. Nessa dinâmica interativa, os sujeitos, a um só tempo, distinguem-se entre si, sem, no entanto, deixarem de ser semelhantes, uma vez que são todos regidos pelas mesmas relações sociais. Os homens – e cada um deles – não são apenas receptáculos de cultura, são também agentes nesse processo, já que, vivendo em grupo, criam novas necessidades ao participarem conjuntamente da produção.

A atividade prática estreitou e complexificou as relações sociais e, por decorrência, a necessidade de comunicação entre os indivíduos. A linguagem, principal veículo de comunicação, possibilitou e continua a possibilitar a transmissão de experiências e idéias, enfim, de conhecimento entre sujeitos do mesmo grupo bem como de culturas diferentes. Pela linguagem, o homem pode abstrair impressões imediatas, interpretar informações que chegam até ele, discriminar, fazer relações e, então, tomar decisões; pode, também, transcender o imediato, tornando presente o distante, isto é, o ausente. Segundo Luria (1979), a linguagem permite ao homem dominar conceitos, valores,

modos de comportamento que não seriam possíveis se o indivíduo vivesse isolado. É oportuno destacar que, se de um lado, a linguagem permite aos homens a apreensão do mundo instrumental e simbólico; de outro lado, explorada conforme as leis e necessidades do mercado, ela consiste num instrumento utilizado para a dominação e alienação, que se processam, principalmente, pelos meios de comunicação, em favor do sistema produtivo. Trata-se de uma dominação disfarçada, tanto que os homens, muitas vezes, nem se dão conta de que estão sendo manipulados, não percebem que seus pensamentos, desejos e sentimentos não lhes são próprios e sim imputados pelo sistema de produção e consumo.

Fundamentando-se nos postulados do materialismo histórico, Vygotski (1998a e 1998b) defende a tese segundo a qual as características psíquicas humanas não estão presentes nos indivíduos desde o nascimento. O organismo e o meio – o biológico e o social – juntos determinam o desenvolvimento humano. Como Marx, ele acredita que o trabalho, mais especificamente a interação entre pessoas e entre pessoas e coisas, é o fator no e por meio do qual as funções psíquicas socialmente desenvolvidas repetem-se e modificam-se em cada criança, tornam-se, portanto, propriedades de cada uma. Como se pode perceber, a mediação<sup>1</sup> assume um papel central nesse processo formativo, ou deformativo, se for considerada a reflexão acima descrita sobre a linguagem.

No âmbito das interações sociais, dois sub-fatores destacam-se: os instrumentos e os signos. São eles que fazem a mediação entre as pessoas e os objetos. Os instrumentos são ferramentas de uso externo, são empregados para suprir necessidades, alteram diretamente a natureza das coisas e indiretamente o comportamento do homem. O signo, por outro lado, é o que retém o significado das coisas, permitindo que seja abstraído em pensamento. A apropriação e o emprego dos signos plenos de significados afeta diretamente o psíquico e indiretamente, como que por decorrência, a materialidade social. Embora sejam fatores diferentes, o signo e os instrumentos convergem ao cumprirem a mesma função: mediadora.

Vigotski (1998a), com base em suas pesquisas, diz que o signo age como um instrumento da atividade psicológica, tendo a função de auxiliar o indivíduo nas atividades psíquicas, pois permite o estabelecimento de meios artificiais para lembrar, memorizar, além de possibilitar o aumento qualitativo da capacidade de atenção, de tomar decisões, de fazer relações. Conforme esclarece o autor:

Os instrumentos psicológicos são criações artificiais; estruturalmente, são dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais; destinam-se ao domínio dos processos próprios ou alheios, assim como, a técnica se destina ao domínio dos processos da natureza. Como exemplo de instrumentos psicológicos e de seus complexos sistemas podem servir a linguagem, as diferentes formas de numeração e cálculo, os dispositivos mnemotécnicas, o simbolismo algébrico, as obras de arte, a escrita, os diagramas, os mapas, os desenhos, todo tipo de signos convencionais etc. (VIGOTSKYI 1996, p.93-34).

Cabe ressaltar, aqui, que os animais também fazem uso de instrumentos, entretanto o homem, diferentemente dos animais, internaliza as formas de comportamento proporcionadas pela atividade consciente. Para tanto, o indivíduo opera com signos (sistemas simbólicos) e instrumentos. Eles são os elos de ligação entre o social e o individual. Por meio deles, as funções psicológicas, características de uma cultura, de uma determinada organização social, podem ser reconstituídas em cada sujeito. O que, num primeiro momento, pertencia ao âmbito das relações externas, internaliza-se.

Na criança pequena, esses processos são mais perceptíveis, vindo a facilitar os estudos a respeito das funções psicológicas superiores<sup>2</sup>. A criança se torna um adulto muito rapidamente, embora a aquisição de novas formas de comportamento se dê de maneira gradativa. Ao longo do seu desenvolvimento, características culturais substituem características primitivas de comportamento presentes na infância (no bebê). Desenvolvem-se novas formas de pensamento, de lógica e novas atitudes em relação ao mundo.

Segundo Vigotski (1998a), o desenvolvimento humano é

um processo eminentemente social. Nele, a linguagem ocupa uma posição de extrema relevância. A linguagem se humaniza na produção material, desprende-se gradativamente das ações, convertendo-se em significados que são internalizados pelos sujeitos. Todavia, os indivíduos só adquirem tais significados, socialmente elaborados, tendo como suporte a interação com outras pessoas. É graças a essa interação que adquirem hábitos, sentimentos, valores e os conhecimentos necessários ao convívio em sociedade. Ou seja, as formas de pensar, agir são adquiridas a partir de experiências individuais, cujo conteúdo advém das relações existentes no grupo, sendo transmitidas de uma geração para outra.

Portanto, o comportamento do indivíduo depende do modo como a sociedade se organiza e produz, como também do sistema de poder e da cultura instituídos. Os índios, por exemplo, têm formas próprias de comportamento, que não são as mesmas do homem “civilizado”. Essa realidade fornece elementos que reafirmam as idéias de Vigotski, no sentido de que os indivíduos internalizam formas de comportamento do grupo do qual fazem parte. Diferentes modos de viver promovem modos de pensar, de ser também distintos.

## 2. ACERCA DO DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES PSÍQUICAS NA CRIANÇA PEQUENA

No processo de desenvolvimento, a criança se apropria de informações, de estímulos externos provenientes do ambiente em que vive. Com o auxílio dos adultos, dos instrumentos e signos disponíveis nessa ambiência, ela re-elabora tais estímulos, tais conhecimentos, internalizando-os de maneira individual. É certo que os próprios mecanismos de internalização estão afetos ao modo de viver de seu grupo. Mas, é igualmente verdadeiro que a apropriação e reconstrução interna do conhecimento depende de experiências, do conteúdo que cada uma possui internalizado e isso varia de sujeito para sujeito. Nesse processo, a linguagem fluente em cada cultura, em cada sociedade é que fornece à criança maneiras de perceber e apropriar-se do real. Ao nomear os objetos e dizer a utilidade dos mesmos, ao estabelecer

associações desses objetos nomeados com outros, o adulto, nessa mediação, possibilita à criança novas formas de reflexão da realidade que dificilmente ela desenvolveria sozinha.

Segundo Luria e Yudovich (op.cit.), os processos mentais são considerados funções complexas superiores formadas na interação entre organismo e meio. Enfocam o desenvolvimento entendendo-o como sinônimo de constituição dos processos mentais. Sublinham, ainda, a necessidade de se estudar as funções cognoscitivas da criança, fundamentalmente, por intermédio da linguagem. Por meio de um conjunto de signos, onde se destacam seus significados, as pessoas com as quais a criança convive instigam mudanças na sua atividade, no seu comportamento, participando, de modo decisivo, na organização das suas ações e funções mentais.

Seria errôneo supor que o intercâmbio verbal com os adultos muda simplesmente o conteúdo da atividade consciente da criança, sem mudar também a sua forma. A intercomunicação com os adultos tem esse significado decisivo, porque a aquisição de um sistema lingüístico supõe a reorganização de todos os processos mentais da criança. A palavra passa a ser assim um fator excepcional que dá forma à atividade mental, aperfeiçoando o reflexo da realidade e criando novas formas de atenção, de memória e de imaginação, de pensamento e ação (LURIA E YUDOVICH, 1985, p. 11).

A respeito da importância da linguagem na formação da consciência individual, Rubinstein (1973) argumenta que, além das próprias observações e experiências, a criança, desde o nascimento, apropria-se da experiência social que é transmitida de geração a geração, sobretudo, pela linguagem. Esta, a um só tempo, forma o pensamento, as funções psíquicas em geral e os expressa, constituindo-se, pois, numa via de mão dupla. O desenvolvimento da linguagem infantil – tal como ocorreu com o hominídeo – também resulta do processo de comunicação social. A criança aprende a falar quando, na comunicação

interindividual, se apropria e emprega os signos com os significados socialmente construídos.

A criança, em seu desenvolvimento, segue o mesmo percurso que o homem em seu processo de hominização, ou seja, ela, em parte, recapitula e, em parte, modifica o processo de desenvolvimento pelo qual o primata passou: engatinhar, andar, emitir sons desarticulados, empregar um mesmo som para designar objetos e situações, até chegar ao domínio da linguagem socialmente construída. Entretanto, é preciso lembrar que a criança nasce num mundo permeado por uma gama enorme de signos e seus variados significados, ao passo que o homem, ao longo da história de sua constituição como tal, elaborou a linguagem. É necessário destacar, ainda, que a linguagem está em constante transformação, devido às necessidades que os homens vão se pondo.

Num primeiro momento, a criança interage com o mundo orientada por motivos biológicos – reflexos e instintos. Antes de aprender a falar, ela emite vogais, sons prolongados, aprende a dominar o seu aparelho fonador e a compreender a linguagem que a rodeia. Aproximadamente aos três meses, começa a balbuciar e a pronunciar sons como que se exercitando para o emprego dos fonemas da linguagem utilizada pelo adulto. Ao interagir com as pessoas e objetos, rapidamente a criança aprende a comunicar-se tal como seus pares. A comunicação que se fazia através do choro, do sorriso e dos gestos – maneiras essas que a criança desenvolve para expressar seus sentimentos, seus desejos, suas necessidades – vai sendo substituída por uma linguagem mais elaborada, disponível em seu meio, em sua cultura.

Por volta de um ano e seis meses, a criança passa a se interessar pelos nomes das coisas e a fazer perguntas, isto implica em grandes descobertas para ela. Ao utilizar a palavra para chamar a atenção do adulto, para designar coisas, conseguir e obter o que deseja, ela aprende a empregá-la com função de comunicação social. Não que, necessariamente, a palavra tenha significado ou sentido para a criança.



Quando pequena, ela ainda não possui organização de pensamento e é possível que não compreenda a função significativa de algumas palavras. Mas, certamente, efetua uma comunicação consciente, fazendo uso da relação entre as palavras e os objetos designados por elas:

A criança não descobre um princípio teórico geral, mas aprende, com a colaboração dos adultos, a dominar praticamente um novo procedimento basicamente social que consiste em ocupar-se e interessar-se pelas coisas com a ajuda da palavra [...] Para o desenvolvimento lingüístico da criança não é decisivo o domínio da função significativa da palavra como tal, mas é necessário que ela tenha a possibilidade de entabular, por meio da linguagem, uma comunicação consciente com o mundo que a rodeia [...] (RUBINSTEIN, 1973, p. 47).

Na linguagem infantil, é frequente a palavra não desempenhar um verdadeiro e único sentido. É comum observar uma criança valendo-se de um mesmo signo ou termo para designar idéias ou objetos diferentes. Isso decorre do fato de que a consciência objetiva não é formada de um dia para outro, mas na confrontação entre a linguagem infantil e a linguagem adulta, historicamente transformada e enriquecida. Ou seja, a consciência – entendida aqui como formas intelectivas complexas – é elaborada pela apreensão e reelaboração do conteúdo, do conhecimento veiculado pela linguagem, transmitida de geração em geração, e que a criança adquire sob a mediação do adulto e de outras crianças. É precisamente nessa relação que se constituirá a consciência, o pensamento individual. “ Por meio da linguagem, que é a ‘forma social do conhecimento’, a consciência social começa a formar, desde a mais tenra infância, a consciência individual do ser humano” (RUBINSTEIN, op.cit., p.52).

Pela mediação de pessoas, a criança pequena, desde muito cedo, vai incorporando valores, normas de conduta, conceitos, presentes nas relações sociais. Por decorrência, vai sendo formada de acordo

com o modo de ser estabelecido, que a influencia, seja pela mediação dos próprios pais e outros adultos, seja pelos objetos, entre eles especialmente o brinquedo que utiliza, ou pelo sistema educativo que vem, ao longo dos anos, atendendo e reforçando os anseios do mercado em detrimento de necessidades humanas.

De acordo com Luria e Yudovich (1985), a palavra possibilita ao ser humano um novo princípio de atividade mental, a abstração e a generalização. Ao receber uma informação de um determinado objeto por meio de uma palavra, a criança, assim como o adulto, abstrai tal informação e a associa a outras já adquiridas, como, por exemplo, a utilidade do objeto, seu peso, medida, cor, forma. Nesse sentido, a palavra desempenha papel fundamental na formação dos processos mentais, permitindo que se constitua e se reorganize não apenas a percepção, mas uma série de outras capacidades. Quando uma criança percebe a existência de um copo e um adulto lhe informa do que se trata, para que serve, do que é feito, como deve ser usado e assim por diante, essas informações consistem em propriedades essenciais para a percepção, no sentido de que podem reconfigurá-la, elevando-a para além do imediatamente perceptível, conferindo-lhe uma qualidade superior. Quando novamente o adulto informa que os copos de modelos variados cumprem a mesma função em determinada cultura, ele contribui para que a percepção deste objeto ganhe um caráter, a um só tempo, permanente e generalizado. Existem outros tipos de copo, mas todos servem para beber.

Comungando desses mesmos postulados, Sokolov (In: Smirnov, 1969, p.173-174) diz que, através da comunicação, os adultos informam às crianças os significados dos objetos que as rodeiam, ajudando-as a considerar seus signos mais importantes e característicos. E que, ao aprender a denominação dos objetos e suas partes componentes, elas aprendem a generalizar e a diferenciá-los segundo suas propriedades. “Quanto maior é a frequência com que a criança se encontra com distintos objetos mais sabe sobre eles, melhor os percebe e posteriormente, reflete com mais exatidão as relações e união que existem ente eles”.

Luria e Yudovich (1985) complementam o pensamento de Sokolov

afirmando que, ao mediar uma atividade da criança, informando, por exemplo, as características de objetos envolvidos nessa atividade, o adulto faz com que a experiência da criança, que se apresenta em nível sensorial, transforme-se em atividade racional. Nessa circunstância, a palavra transfere à consciência um sentido racional, humano, daquilo que, em princípio, era sensorial. Da mesma maneira, ao transmitir uma informação para a criança, ou o significado ou o sentido de uma palavra, o adulto lhe fornece elementos que resultam na formação de aspectos complexos da sua atividade consciente.

Ao receber uma instrução verbal do adulto, a criança começa a regular sua própria conduta, desencadeando modificações essenciais na sua percepção. A capacidade de regular a própria conduta está imbricada à formação cultural que, pelo controle e imposições externas, conduz à regulação, ao controle das vontades e necessidades individuais, que são internalizadas de forma “natural” sem que, muitas vezes, se perceba tal coerção.

A palavra faz parte de quase todas as formas básicas de atividade, intervindo na formação da percepção, do raciocínio, da memória, imaginação, atenção, dentre tantas outras, sendo todas essas funções formadas ao longo do desenvolvimento do indivíduo nas relações com seus pares. É importante ressaltar que tais capacidades não são inatas, tampouco desenvolvem-se naturalmente. São, isto sim, propriedades psíquicas, produtos sociais que se adquirem nas relações entre as pessoas e entre estas e os objetos.

Ao transmitir a experiência de gerações, tal como foi incorporada à linguagem, a palavra liga um complexo sistema de conexões no córtex cerebral da criança e se converte numa poderosíssima ferramenta que introduz formas de análise e síntese na percepção infantil que a criança seria incapaz de desenvolver por si mesma. Quando adquire, por exemplo, a palavra “tinteiro (chernilnitsa), a criança adquire, necessariamente, também uma forma de sistematização dos fenômenos percebidos. Relaciona “tinteiro” com os grupos de coisas relativas às cores (chern, preto), instrumentos [...] e recipientes [...] A palavra influi sobre a criança, enriquecendo e aprofundando imensamente a sua percepção direta e conformando a sua consciência (LURIA E YUDOVICH,

1985, p.12-13).

A respeito da percepção, pactuando com Luria e Yudovich (1985), Rubinstein (1973) demonstra que, no decorrer do desenvolvimento humano, o homem criou, no âmbito de suas práticas sociais, novas formas objetivas de ser, desenvolveu instrumentos, signos, dentre outros. Consequentemente, produziu novas modalidades de percepção, o que permite dizer que esta sofre mudanças históricas em decorrência das ações dos próprios homens. Como exemplo de percepção desenvolvida pode-se citar a beleza das formas, as artes plásticas, a música. Além da capacidade de reagir a estímulos sensíveis, a percepção possibilitou tornar consciente propriedades dos objetos, o que permite atribuir ao percebido um sentido diferente.

Até então, a teoria associacionista, citada por Vygotsky (1998b) em seus estudos, ao se referir à percepção e sua formação na infância, postulava que a percepção era inata, consistindo em sensações isoladas. De acordo com esta concepção, a princípio, a criança percebe coisas isoladas e, aos poucos, as relações entre grupos isolados. Só mais tarde é que ela percebe uma situação global. A psicologia estruturalista, por sua vez, dizia que considerar a percepção como constituída, inicialmente, de partes isoladas é o mesmo que afirmar a formação da vida psíquica também como algo que tem como suporte a soma de elementos estanques entre si. Segundo essa teoria, a percepção é integral desde o início do desenvolvimento.

Para Vygotskyi (op.cit.), essa afirmação foi o grande equívoco do estruturalismo, pois, se a percepção, originariamente, é integral, então como se explica a diferença entre a percepção da criança e a do adulto? Contrapondo-se à possibilidade de que a percepção da criança possua caráter integral, como a do adulto, Vygotsky procura resolver este problema a partir da natureza ortoscópica<sup>3</sup> da infância. De acordo com essa visão ortoscópica, a percepção da criança ainda não se apresenta estável como a do adulto que, apesar de avistar um objeto a uma certa distância, percebe-o com o tamanho e forma normal. Justamente por não ter a percepção ortoscópica desenvolvida, a criança, em algumas

situações, não percebe os atributos dos objetos como constantes, ou seja, não têm consciência de que o tamanho, a cor, a forma dos objetos não mudam, independentemente da distância.

Para explicar a constância dos objetos, Vigotski utilizou – tal como revela em sua obra *O Desenvolvimento Psicológico na Infância*, – os exemplos do lápis e do barco que estando à distância e causando a impressão de tamanho reduzido, podem ser percebidos pelo adulto como objetos em seu tamanho normal, pois este possui uma percepção já formada que lhe permite inferir a constância dos objetos. Isso acontece graças à percepção ortoscópica, ou seja, veem-se os traços estáveis do objeto, independente do ângulo de visão ou circunstâncias casuais. A criança pequena não tem essa capacidade resolvida, daí o fato de ela, muitas vezes, acreditar que um lápis ou um navio, por exemplo, que estejam longe dela, sejam pequenos:

Esta orientação consiste em não considerar o caráter ortoscópico da percepção como algo dado desde o princípio, mas em considerá-lo, em primeiro lugar, como produto do desenvolvimento. Em segundo lugar, é preciso saber compreender: a constância da percepção nasce não da variação da composição e das propriedades internas da própria percepção, mas do fato de esta começar a atuar no sistema de outras funções (VIGOTSKYI 1998b, p. 13).

Outro problema ressaltado por Vigotski em seus estudos é o da percepção com sentido, ou seja, a tudo o que se vê procura-se atribuir sentido. Ao perceber um objeto, interpreta-se o nome à utilidade deste. Isso se dá, esclarece o autor, porque a percepção é parte integrante do pensamento visual. Simultaneamente com o que o sujeito vê, lhe é dada a ordenação categorial da situação visual, que constitui o objetivo da percepção. Entretanto, a percepção com sentido é própria da percepção do adulto, que a apresenta de forma estável, significativa. A criança pequena ainda não formou essa percepção, isso vai ocorrer na mediação levada a termo pelos seus pares, à medida que informam

a ela a utilidade e o significado das coisas disponíveis no mundo. Em outros termos, quando a criança se apropriar dos significados que são atribuídos às coisas, é que ela poderá designar sentido ao percebido, tal como os adultos, pactuando, assim, dos mesmos pensamentos, comportamentos, sentimentos, presentes em seu meio.

Em seus estudos sobre a percepção, Vigotski (1998b) destaca ainda a percepção categorial. Muitas pesquisas dentre elas as realizadas por Stern, Blonski<sup>4</sup> e outros tentaram mostrar que o desenvolvimento da percepção na criança se inicia com base em objetos isolados, em seguida incorpora ações e, posteriormente, traços até chegar a um conjunto. Mas, para Vigotski (op.cit.), desde o início do desenvolvimento, a estruturação e a integridade são próprias da percepção. Primeiro, a criança percebe o todo e, depois, se dirige às partes.

Sobre essa problemática, Rubinstein (1973), na mesma linha de raciocínio de Vigotski, informa que, quando a criança pequena descreve um fato ou algo percebido, seu relato vai depender do conteúdo de que dispõe. Ela pode descrever apenas parcialmente ou interpretar o percebido como um conjunto. Há situações complexas em que, muitas vezes, nem mesmo o adulto tem condições de relatar o todo percebido:

Em cada um dos níveis de seu desenvolvimento, a criança pode captar tanto o conjunto como as partes. Os diferentes níveis e formas da percepção existem na criança, regra geral, simultaneamente e não se acumulam exteriormente nem se justapõem ou sobrepõem. Se se selecionam várias situações complicadas, podem verificar-se, num mesmo nível, diferentes fases de percepção[...] (RUBINSTEIN, 1973, p.204).

Sokolov (In: Smirnov, 1969), companheiro de estudos de Rubinstein, Leontiev e outros pensadores russos, explica que a qualidade do conteúdo da percepção infantil é consequente das limitações das experiências da criança. Sua percepção depende das condições de vida,

da educação e do ensino que lhe são proporcionados.

Muito embora a percepção da criança se forme do conjunto para as partes, no desenho, primeiro ela descreve as partes para depois descrever o todo. Isso se explica em função do modo como se dá o desenvolvimento da linguagem infantil. Vigotski (1998b) diz que a criança começa pronunciando palavras isoladas (mamãe, água, papá...), sequencialmente incorpora os verbos, surgindo orações de dois termos (eu quero), depois passa a complementar o que diz, acrescentando adjetivos (eu quero água gelada). Ao chegar nesse estágio, a criança também consegue descrever desenhos. Vale lembrar que essa sucessão não ocorre no desenvolvimento da percepção, mas no desenvolvimento da linguagem.

A percepção da criança pequena ainda é muito restrita ao objeto. Conforme ela apreende os signos com seus significados linguísticos, quer dizer, à medida que internaliza conteúdo e formas de pensamento implícitas nesses signos, vai lançando mão de artifícios para memorizar, para lembrar. Graças à mediação de pessoas – que se valem principalmente da linguagem – a percepção ultrapassa o concreto, o imediato, permitindo a ela lidar também com o abstrato, com conceitos.

Junto com informações provenientes do meio em que vive, a criança apropria-se das significações implícitas nas relações entre as pessoas e entre pessoas e objetos em situações determinadas. Essas significações podem alterar – e frequentemente alteram – não apenas o conteúdo, mas também as capacidades intelectivas, afetivas, psíquicas em geral. Nesse sentido, Luria (1979, p.80) explica que a linguagem “[...] duplica o mundo perceptível, permite conservar a informação recebida do mundo exterior e cria um mundo de imagens interiores.” Portanto, ela representa um salto qualitativo nas relações humanas como um todo e, em particular, nas capacidades individuais.

As funções complexas do pensamento, como as denomina Vigotski, ou seja, as capacidades caracteristicamente humanas não se constituem isoladamente. Ao contrário, no processo do desenvolvimento psíquico-infantil, verificam-se várias conexões

entre as funções mentais, nas quais destaca-se a percepção, que é uma propriedade intimamente vinculada às demais capacidades psíquicas:

Vemos, a cada passo, que estas conexões interfuncionais existem em qualquer lugar e que graças ao aparecimento de novas conexões, de novas unidades entre a percepção e outras funções, produzem-se importantíssimas mudanças, importantíssimas propriedades diferenciadoras da percepção do adulto desenvolvido, inexplicáveis se considerarmos a evolução das percepções isoladamente e não como parte do complicado desenvolvimento da consciência em sua totalidade [...] (VIGOTSKI, 1998b, p. 26).

Em concordância com os ensinamentos de seu mestre Vygotsky, Luria (1990, p.38) afirma que a percepção é uma atividade cognitiva intimamente relacionada à linguagem, “[...] a percepção depende de práticas humanas historicamente estabelecidas que podem não só alterar os sistemas de codificação, mas também influenciar a decisão de situar os objetos percebidos em categorias apropriadas [...]”. De qualquer forma, deve-se estar atento, uma vez que o curso normal da percepção da criança muda quando se olha essa percepção apenas sob o prisma da articulação da linguagem. Seguindo essa linha de raciocínio, poderiam ocorrer equívocos nos estudos das capacidades intelectuais, pois, conforme a concepção vigotskyana sobre a descrição do desenho, seria um engano dizer que a criança percebe apenas as partes, o que ocorre é que sua fala ainda não está plenamente desenvolvida, o que não lhe permite relatar o todo percebido.

Segundo Rubinstein (1973), ao nascer, os aparelhos receptores da criança, – assim como dos animais – se encontram funcionalmente desenvolvidos. Mas, é possível aperfeiçoar a percepção sensorial, humanizá-la, através de estímulos exteriores, proporcionando a formação de uma capacidade a partir do órgão. Esse fato está diretamente relacionado à apropriação de conhecimento por parte da criança e, por decorrência, ao seu desenvolvimento intelectual. Da ambiência relacional onde vive, a criança abstrai sensações que se

encontram na base da formação da consciência individual:

O desenvolvimento intelectual do ser humano não se deve à sua sensibilidade individual, demasiado limitada para este fim apesar da existência de todos os tipos de sensações, mas ao conhecimento social que, por meio da linguagem e do contacto dos seres humanos entre si, se converte em propriedade pessoal de todo o indivíduo. A sensibilidade conserva, porém, a sua importância como fonte cognoscitiva [...] (RUBINSTEIN, 1973, p. 187).

Em sua obra *Princípios de Psicologia Geral*, Rubinstein expõe que, se de início a criança age sensitivamente e por impulsividade, mais tarde, sobretudo por intermédio de outras pessoas – pela comunicação nas suas diferentes formas – pelo convívio social e por suas próprias ações e experiências, ela aprende a ter autocontrole de seus atos. Os movimentos involuntários vão sendo substituído por outros, voluntários. À vontade da criança, que é, a princípio, caracterizada pelos seus próprios desejos e sentimentos, gradativamente vai sendo incorporado um novo conteúdo, o autodomínio. Aos três anos de idade, a criança já consegue, ainda que contrariada, fazer algo que lhe seja desagradável, algo que é imposto por outrem.

Contudo, nessa idade, os impulsos emocionais são ainda muito fortes na criança. “Os primeiros desejos da criança produzem-se nesta através de estímulos sensíveis que actuam directamente sobre ela e os quais possuem um tom emocional especialmente forte.” (Rubinstein, 1973, p. 244). Na participação ativa da dinâmica relacional de seu grupo, a criança vai se apropriando dos conteúdos, das formas de pensar e agir de seus pares, passando a pensar e agir de modo semelhante.

O emocional, como se pode ver, é outra dimensão muito importante do desenvolvimento infantil e está intimamente relacionado à intelectualidade. Contrariamente à percepção, que transmite sempre uma idéia, um objeto ou fato à consciência, as emoções expressam o estado interno do sujeito em relação ao meio. Muitas vezes,

inesperadamente, em suas descobertas, a criança identifica objetos e/ou situações chegando a surpreender o adulto. Segundo Rubinstein (1973), essa identificação é caracterizada pela emotividade que está, por sua vez, intimamente relacionada à percepção cognitiva. Essa emotividade é muito presente nas crianças da educação infantil quando se esforçam para interpretar algo percebido. Mesmo que, de início, a criança não tenha desenvolvido a linguagem e, por conseguinte, nem a percepção, a memória e demais capacidades psíquicas, é certo que, ao descrever observações ou os aspectos essenciais do percebido, suas capacidades intelectivas estão sendo exercitadas.

À medida que a criança desenvolve o pensamento, simultaneamente, vai sendo formada uma percepção mais apurada, mais próxima da realidade, que lhe permite diferenciar o conhecimento do mundo de sua atitude emocional em relação a ele. As emoções vão se descentralizando dos objetos e a percepção é acrescida da generalização, o que faz com que a forma, o tamanho e a cor dos objetos se tornem mais perceptíveis para a criança:

O desenvolvimento emocional do ser humano responde assim ao seu desenvolvimento intelectual: o sentimento da criança, tal como o seu pensamento, são absorvidos de início pelos factos dados directamente. Só quando tiverem alcançado um determinado nível evolutivo é que se libertam do ambiente imediato, que é o dos adultos e dos familiares, no qual cresceram, orientando-se também conscientemente para fora dos limites deste ambiente estrito [...] (RUBINSTEIN, 1973, p. 196).

Vale ressaltar também que a ação da criança, impulsionada, a princípio, pelo aspecto emocional, vai dando espaço a atitudes racionais. Ela deixa de lançar mão de comportamentos como a “birra” para conseguir seus intentos, passando a utilizar argumentos e estratégias mais persuasivas.

Por volta da adolescência, o indivíduo tem seus sentimentos significativamente ampliados. Surgem novos desejos, um maior

interesse para com os sentimentos dos outros, sobretudo para com os do sexo oposto. O adolescente, na busca de identidade pessoal, tem seus gostos influenciados pelo grupo ao qual pertence, pelos seus ídolos. Além disso, os jovens adolescentes são profundamente influenciados pelos meios de comunicação de massa, que lhes impõem um modo de sentir, de pensar, de ser. É justamente nesse período, ou seja, por volta do final da adolescência, que se completa o desenvolvimento da personalidade. Desse processo, resulta que as pessoas vão se tornando individuais, apesar de pactuarem dos mesmos sentimentos, valores, desejos que foram socialmente elaborados e, por que não dizer, padronizados. Sim, pois uma breve reflexão permite dizer que, ao longo da formação e vigência da ordem burguesa, mais precisamente, desde os primórdios da industrialização, os indivíduos foram se ajustando ao sistema produtivo, às regras, princípios e normas de conduta que dele decorrem, de tal forma que, atualmente, apenas uma minoria é capaz de perceber essa modelagem.

Na esfera emocional manifesta-se toda a variedade das relações sociais, nas quais o jovem está implicado, e a ideologia da qual parte. Os seus sentimentos vão-se tomando cada vez mais individuais, exprimem o seu caráter num grau cada vez maior. As diferenças individuais manifestadas nas atitudes, interesses e ideais do adolescente vão sendo cada vez mais variadas. Nesse processo de formação da personalidade, a educação desempenha um papel importantíssimo (RUBINSTEIN, 1973, p. 197).

Para compreender o desenvolvimento no plano individual, Vygotsky (1991) considera imprescindível a análise da constituição psíquica como um todo, quer dizer, os processos afetivos e intelectivos são vistos em suas íntimas relações. Para o autor, é justamente desse imbricamento entre as duas dimensões que emerge o pensamento. Em seu texto *O Desenvolvimento Psicológico na Infância*, Vygotsky diz que a atribuição de sentido à atividade depende da fase em que se encontra o pensamento da criança. Quando ela começa a se comportar

racionalmente, manifesta-se aí a consciência lógica, no sentido de coerente.

A criança é, desde o seu nascimento, um ser social. Ela já nasce inserida num contexto cultural e, nesse ambiente, desenvolverá várias capacidades psíquicas, próprias da sociedade a que pertence, inclusive o pensamento que, para Vigotski (1998b), é ponto central na estruturação de todo o sistema de atividade psíquica. Nesse sentido, Palangana (1995) contribui explicando que o pensamento resulta do encontro entre a inteligência prática e a linguagem social.

Concordando com Vygotsky (1982), o encontro entre a linguagem social - apreendida do meio e no meio - e a consciência reflexológica é o momento de maior impacto no curso da constituição do pensamento. Diz-se que essa intersecção é um marco no processo de individuação, pelo fato de que nela está a gênese do pensamento; com ela, a consciência ganha, gradativamente, um novo perfil: simbólico, racional, em que se configura a formação dos processos psicointelectuais (PALANGANA, 1995, p.22).

Sobre o processo de desenvolvimento intelectual da criança, de acordo com Vigotski (1998a), de início, a inteligência prática e a fala operam separadamente. É na união entre esses sistemas que está a origem das formas humanas de inteligência. Quando a criança faz uso de instrumentos, antes de aprender a falar, suas atitudes se assemelham às atitudes dos animais que também se utilizam instintivamente de objetos e instrumentos. Mas, quando a criança aprende a falar e a atribuir significados às suas ações, o que, aliás, é adquirido pela mediação de outrem, isso possibilita a organização de funções mentais e, conseqüentemente, uma mudança de comportamento:

[...] o momento de maior significação no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem (VIGOTSKI, 1998a, p. 33).

Antes de controlar o próprio comportamento, com a ajuda da fala, a criança controla, primeiro, o ambiente. Enquanto efetua uma tarefa, ela relata os passos que segue para alcançar seu objetivo. Na solução de um problema, a criança é capaz de pensar em estímulos ou objetos que não estão presentes no momento e incluí-los na sua ação. Consta-se, assim, que o desenvolvimento das estruturas complexas se dá tanto por estímulos, pelo conteúdo proveniente do meio externo, como por razões pessoais. Estas, porém, antes de serem pessoais, são sociais, originam-se e transformam-se nas relações entre pessoas e entre pessoas e objetos.

Numa atividade, a fala tem papel específico na realização da tarefa. É primeiramente egocêntrica, quer dizer, uma fala consigo própria, que se manifesta na forma de sussurro e cumpre a função de manter a ação organizada. Quanto mais difícil for a solução da tarefa, mais a criança verbaliza suas atitudes. Se pessoas estão à sua volta, ela se utiliza da fala verbal para resolver problemas. Contudo, quando não é possível falar com alguém, então a fala se realiza de modo egocêntrico. De qualquer maneira, a linguagem está presente, organizando o pensamento. Ao descrever seus passos na solução de problemas, a fala da criança é social e a internalização depende desta relação interpessoal. Já, quando ela fala para si mesma, essa linguagem utilizada tem uma função intrapessoal à medida que atua diretamente na formação do seu pensamento. Pode-se dizer que a linguagem egocêntrica é uma fase de transição entre a linguagem externa e a interna (VYGOTSKI; LURIA E LEONTIEV, 1998).

No momento em que pensamento e linguagem se interpenetram, compondo uma unidade, o pensamento torna-se verbal e a linguagem passa a ser sinônimo de pensamento. Tal conquista confere à criança condições de expressar-se racionalmente. Entretanto, em seus escritos sobre o pensamento, Vygotsky expõe que o mesmo não coincide exatamente com o significado das palavras. Antes de se tornar um pensamento verbalizado, ele passa por transformações, ou seja, como pensamento, não consiste necessariamente em palavras dotadas de

significado, podendo, inclusive, configurar-se por intermédio de imagens. Ao se tornar linguagem externa, requer formulações em palavras, o que significa dizer que, antes de qualquer enunciado, existe implícita uma espécie de subtexto.

O pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala. Uma vez admitido o caráter histórico do pensamento verbal, devemos considerá-lo sujeito a todas as premissas do materialismo histórico, que são válidas para qualquer fenômeno histórico na sociedade humana. Espera-se apenas que, neste nível, o desenvolvimento do comportamento seja regido essencialmente pelas leis gerais da evolução histórica da sociedade humana (VYGOTSKY, 1991, p. 44).

O pensamento verbal, que tem seu auge na formação de conceitos, é, sobretudo, responsável pela intelectualização de todas as funções e domínio de conduta. Observa-se, porém, que o fato de o pensamento se tornar verbal não significa o desaparecimento do pensamento não-verbal, ao contrário, este continua sendo um instrumento importante no processo de formação das funções psíquicas superiores.

Ao estudar o pensamento da criança, Vygotsky e Luria (1996) consideram que a linguagem infantil se desenvolve da palavra à frase e, nas expressões infantis, o desenvolvimento do sentido vai da frase completa a palavras soltas. Isso ocorre devido às transformações que se verificam no curso de desenvolvimento do significado das palavras. Primeiramente, estas apresentam-se de forma primitiva, quer dizer, vinculadas diretamente aos objetos. A depender da qualidade de interações estabelecidas com a criança, tais significados alcançam o nível abstrato. Em outras palavras, o desenvolvimento do pensamento se dá pelas atividades que o meio social propõe à criança, isto é, pelas necessidades que este meio cria e pelos objetos que lhe são

disponibilizados.

Segundo Vygotsky e Luria (1996), o pensamento da criança pequena difere do pensamento do adulto que já internalizou um certo legado cultural, experiências de gerações anteriores e passou por confrontos com a realidade exterior. O pensamento infantil apresenta uma lógica própria e se manifesta sobre a base primitiva de comportamento, ou seja, a base reflexológica. Mas, nos conflitos com a realidade, apreenderá as características do pensamento adulto, modificando-as devido a novas necessidades.

O pensamento da criança e o do adulto são distintos, porque são orientados de modos diferentes. A tendência do pensamento adulto é organizar a sua vida no mundo em situações particularmente difíceis, ao passo que o pensamento da criança pequena não visa regular e organizar uma adaptação eficiente ao mundo exterior. Na realidade, são as relações socialmente estabelecidas que vão inculcando nela a necessidade de se adaptar no mundo. Desse modo, o pensamento, o comportamento, as atitudes das crianças devem ser aqueles que são considerados, pelas pessoas adultas, como padrão socialmente aceito. Assim, a criança que questiona muito, que não aceita facilmente certas regras que lhe são impostas é, não raro, considerada como rebelde, necessitando, inclusive, de tratamento psicológico, pois não se “adapta” ao meio.

A criança, por não possuir seu pensamento ainda bem desenvolvido, não apresenta, muitas vezes, idéias lógicas para expressar suas experiências, pautando-se, em suposições presumidas. Melhor explicando, diante dos fenômenos do mundo, ela começa a formular hipóteses, procurando ligar tudo a tudo, buscando atribuir sentido a tais fenômenos: “Na compreensão da criança, uma coisa pode influir sobre a outra independentemente de distância, tempo ou ausência completa de qualquer tipo de ligação entre elas.” (VYGOTSKY e LURIA, op.cit., p.175). Disso resulta o fato de a criança não diferenciar com clareza a realidade da fantasia e conseguir uma ilusória satisfação de seus desejos em casos que, na realidade, não são satisfeitos. É necessária uma

prolongada apreensão de conhecimentos, de conceitos, valores, normas de conduta, etc., para que o pensamento se torne sólido e substitua o pensamento que se apresenta inicialmente de forma primitiva.

Compactuando da mesma idéia de Vygotsky e Luria (op.cit.) sobre a lógica do pensamento infantil, Rubinstein (1973) informa que a criança pequena apresenta um pensamento intuitivo. É na atividade social que sua percepção vai adquirindo cada vez mais sentido e o pensamento, aos poucos, vai deixando de seguir a percepção imediata. Os significados, abstraídos da interação com pessoas e objetos, vão se tornando propriedades da consciência individual, o que confere à inteligência – antes reflexológica – um caráter racional.

Cabe ressaltar que o desenvolvimento intelectual não se processa apenas devido à atuação da criança com e sobre os objetos. A participação de outras pessoas e principalmente de adultos é decisiva tanto na formação como na regulação do pensamento. São eles que transmitem à criança as condutas sociais. Conforme enfatiza Rubinstein (op.cit.), essa relação da criança com objetos e pessoas é mediada pela linguagem que proporciona a organização do pensamento:

O desenvolvimento do pensamento no plano de ação e a cada vez mais racional manipulação das coisas, é tanto premissa como resultado do desenvolvimento do raciocínio verbal ou lingüístico. À medida que a atividade prática cada vez mais racional da criança condiciona o desenvolvimento da inteligência lingüística, vai-se aquela, por sua vez, afastando da influência deste (RUBINSTEIN, 1973, p. 195-196).

Quando a criança adquire a capacidade de planejar, de resolver problemas práticos, de abstrair as impressões reais, pode-se dizer que desenvolveu o pensamento racional, teórico. Nesse sentido, o processo de raciocínio, que se encontra diretamente vinculado ao pensamento, consiste em relacionar (ainda que de maneira imprecisa) alguma questão ou problema a um determinado saber anteriormente apreendido e, com



base nessa relação, derivar encaminhamentos.

Sobre a capacidade de raciocínio, Rubinstein (1973) esclarece que esta se inicia por alguma confusão, admiração ou ainda contradição e que essas situações conduzem a um processo mental que está sempre orientado para a solução de problemas ou conflito. O desenvolvimento da capacidade de raciocinar depende do conteúdo disponível no ambiente cultural, o que significa dizer que o indivíduo vai, geralmente, entender algo, interpretá-lo, relacioná-lo e internalizá-lo, baseando-se nos elementos que lhe são dados pela produção histórica; valendo-se do modo como o fato lhe é explicado ou algo lhe é ensinado. Quando ele não pactua das explicações, das associações efetuadas, fugindo, assim, à padronização, julgam-lhe, muitas vezes, desprovido de percepção, sensibilidade, inclusive de raciocínio. Nesta forma de julgamento está implícita a incapacidade do homem para perceber que se tornou um produto das relações de trabalho e consumo nos moldes vigentes.

Quanto à criança, esta tem seu raciocínio desenvolvido com base nas condições, na qualidade da mediação a que está afeta, mais precisamente, quando internaliza os conteúdos e, junto com eles, as formas de pensar que lhes são transmitidos. É essencialmente nessa interação que se forma, nela, uma intelectualidade, bem como um conjunto de capacidades psíquicas.

Nesse sentido, o intelecto infantil se constitui e se organiza sob a intervenção direta do conteúdo veiculado pela linguagem, bem como por intermédio de observações que possibilitarão o vínculo entre a percepção e o pensamento (Rubinstein, op.cit.). Pode-se dizer que a percepção implica em observação e esta em atenção. Quando algo desperta o interesse do sujeito, desencadeando a percepção de novos aspectos, ocorre uma alteração nos processos psíquicos, ocasionada pelo aparecimento de novos conteúdos e, portanto, de novas formas de pensar. Entretanto, quando o conteúdo observado não encontra, na consciência, vinculações que desencadeiem tal processo, a atenção pode apresentar oscilações.

A atenção conserva-se longamente naqueles objectos que

podem desencadear o aparecimento de um dado conteúdo na percepção ou no pensamento, quando neles se descobrem novos aspectos nas suas relações recíprocas e nas suas mútuas transições. Mas quando o conhecimento ou a consciência estão, por assim dizer, num beco sem saída, deparam com um conteúdo isolado e insuficiente que não oferece nenhuma possibilidade de ulterior desenvolvimento ou transição a outros aspectos e a um aprofundamento desse conteúdo, então estão presentes as condições para uma fácil distração e produzem-se inevitavelmente oscilações da atenção (RUBINSTEIN, 1973, p. 104).

Ao analisar a faculdade da atenção, Vygotsky e Luria (1996) observam que esta desempenha função muito importante na vida humana. Sem a referida faculdade, o indivíduo seria incapaz de perceber os estímulos do ambiente. Consequentemente, a apropriação dos significados linguísticos ficaria prejudicada, afetando diretamente a capacidade de orientar-se conscientemente. A criança pequena apresenta uma atenção instinto-reflexiva, todo o seu comportamento se organiza de acordo com o estímulo predominante. Se ouve um barulho, volta-se para onde vem o som, se tem fome, procura o seio da mãe. Esse tipo de atenção atende às exigências do organismo. Porém, posteriormente, a criança enfrenta situações em que passa a necessitar de formas de atenção diferentes e mais estáveis. Na interrelação que a criança estabelece com outras pessoas e objetos, a atenção natural, aquela instintiva, é gradativamente invadida por uma outra, a cultural, que é internalizada na convivência com seus pares. À medida que a criança se envolve em problemas e recebe estímulos externos, isto é, pela mediação social, ela adquire novos tipos de comportamento, aqueles socialmente formados e que, diga-se de passagem, foram uniformizados em função do sistema produtivo.

[...] a atenção torna-se uma função real somente quando a própria criança domina os recursos de criar os estímulos adicionais que centram sua atenção em cada um dos

componentes de uma situação e que elimine tudo mais que encontre em segundo plano. Depois de manipular externamente o ambiente, em determinado momento a criança começa a organizar seus processos psicológicos com a ajuda dessas manipulações (VYGOTSKY E LURIA, 1996, p. 197 -198).

Quando a criança aprende a utilizar ferramentas auxiliares para concentrar sua atenção em determinadas situações, assim como fazem as outras pessoas, desenvolvem-se, em última instância, mecanismos de pensamento que irão ajudá-la na resolução de problemas práticos, controlando sua atenção de forma intencional. Nesse momento, o indivíduo é capaz de se concentrar em algo específico, esquecendo-se ou desligando-se de tudo o mais que, naquele momento, não lhe interessa.

Para Gonobolin (In: Smirnov, 1969), a princípio, a atenção é involuntária e dependente de estímulos externos. Os objetos coloridos, brilhantes é que despertam a atenção da criança. Aproximadamente aos seis meses, com uma possibilidade maior de manejar os objetos, amplia-se o círculo da atenção. Nesse período, a atenção é voltada também para as pessoas e palavras que a criança passa a compreender. Porém, ainda é predominante a atenção involuntária. À medida que se envolve em atividades e, sobretudo, quando as pessoas nomeiam objetos chamando a atenção da criança para as coisas, começa a aparecer nela os rudimentos da atenção voluntária e desenvolve-se a capacidade de concentração.

Explica Gonobolin (In: Smirnov, op.cit) que a formação da atenção voluntária é influenciada principalmente pelos adultos, quando exigem da criança e ao mesmo tempo incutem nela os diversos comportamentos, como, por exemplo, estar limpo, utilizar objetos de maneira determinada. Ou seja, fazer tudo exatamente como as outras pessoas do grupo fazem para não ser diferente, não fugir aos padrões socialmente produzidos.

Não obstante, de acordo com Rubinstein (1973), a atenção

manifesta-se a partir da relação do sujeito com o mundo, com o objeto, ou melhor, existe uma correlação de influências mútuas entre o sujeito e o objeto. Ao mesmo tempo que o objeto chama a atenção da criança, esta dirige-se a ele. A esse fato, o autor denomina de sensibilização.

Considerando a linha de raciocínio de Rubinstein (op.cit.), subentende-se que a atenção dirigida a um determinado objeto ou situação pode estar relacionada tanto à aparência dos mesmos, como aos sentimentos da criança para com o objeto ou pessoas envolvidas na situação. Mas é possível que se deem interpretações distorcidas à realidade percebida. Isso acontece quando o sujeito, movido por sentimentos, desejos ou ideologias, tem uma percepção deformada do real, podendo ser do modo como convém a ele ou, o que é mais frequente, do modo como convém a outrem. A imaginação guiada por sentimentos pode, assim, criar um ideal e, então, não corresponder à realidade. Não raro, tal fato desencadeia tanto consequências positivas como negativas, dependendo da situação:

A percepção da realidade vê-se frequentemente transformada pela imaginação sob o influxo dos sentimentos, desejos, simpatias e antipatias. Esta reforma ou transformação pode conduzir à deformação, mas também a um mais profundo conhecimento da realidade (RUBINSTEIN, 1973, p. 102).

Além dessa imaginação distorcida por afetos, emoções ou falta de conhecimento, Rubinstein (op.cit.) também observa a existência de uma outra, ou seja, de uma imaginação crítica que, ao contrário da anterior, é submetida ao controle do pensamento, da consciência fundada na realidade objetiva. Em alguns indivíduos, um tipo de imaginação é mais relevante que o outro, depende da qualidade das interações nas quais esses indivíduos se encontram inseridos, quer dizer, da qualidade do conteúdo, das experiências a que têm acesso.

A imaginação crítica não é algo dado no sujeito de forma natural. Tanto que, nas crianças pequenas, ela não se faz presente. Desse modo,

suas representações em jogos e brincadeiras são devidas mais à falta de pensamento crítico do que imaginação. “A aparente abundância das fantasias infantis é na realidade, na sua maioria, mais a expressão da debilidade do seu pensamento crítico que a força da sua imaginação” (RUBINSTEIN, op. cit., p. 119).

Vygotsky (1982) apresenta um outro modo de imaginação, a criadora. No decurso de seu desenvolvimento, a imaginação, que aparecia vinculada ao devaneio, gradativamente, pode adquirir formas objetivas de imaginação criadora. Porém, essa forma da imaginação criadora só se desenvolverá plenamente na idade adulta, pois tal criação exige condições complexas, em particular, de conteúdo, de conhecimento científico, que subsidiem a formação desta e das demais funções psíquicas.

[...] em cada período de desenvolvimento infantil, a imaginação criadora atua de modo peculiar, de acordo com o grau de desenvolvimento em que a criança se encontra. Já advertimos que a imaginação depende da experiência e a experiência da criança vai se acumulando e aumentando paulatinamente com algumas peculiaridades que a diferenciam da experiência dos adultos (VYGOTSKY, 1982, p. 36).

Em conformidade com Rubinstein (1973), Ignatiev (In: Smirnov, 1969, p.335) escreve que as primeiras manifestações da imaginação podem ser observadas na criança de três anos. Nesta idade, geralmente, ela já adquiriu uma certa experiência com objetos e situações que lhe possibilita imaginar. Não obstante, ainda que possa, por exemplo, participar de uma história, propondo até um desfecho para a mesma, nessa atividade, seu desempenho em termos de imaginação é precário, em consequência do seu limitado conteúdo de pensamento e pelo fato de, nesta fase, a imaginação estar muito ligada à percepção. Porém, sob a influência de adultos e do modo de vida ao seu redor, suas experiências podem ser enriquecidas, em decorrência do que se desenvolverá a imaginação. “Contudo, por um bom tempo, a

imaginação infantil será muito distinta da imaginação do adulto [...]”. Dessa forma, as explicações fantásticas que, geralmente, as crianças dão a diversos fenômenos não são porque apresentam uma imaginação mais desenvolvida em relação à imaginação dos adultos, mas porque ainda não conhecem as leis objetivas do mundo.

Considerando que o homem é um ser atuante em sua realidade, pois interage, criando-a e modificando-a, é preciso desenvolver neste, desde a infância, a capacidade de imaginar para, então, poder transformá-la adequadamente sob uma nova ótica.

A imaginação tem uma importância fundamental para a vida. Os sonhos estimulam a actividade e levam o homem a imaginar a materialização dos sonhos e a colaborar e a lutar pela sua realização com maior energia. Daí que seja um erro acentuar os perigos de uma fantasia infecunda e afirmar, por isso, que deve reprimir-se a imaginação. Pelo contrário, esta deveria ser desenvolvida e ao desenvolvê-la formá-la adequadamente (RUBINSTEIN, 1973, p. 124).

No que se refere ao entendimento da capacidade imaginativa, Vigotski (1998b) credita ao trabalho desenvolvido pelos psicólogos associacionistas uma grande contribuição. Esses teóricos mostraram que os processos de imaginação eram condicionados pelos sentimentos; mostraram que os sonhos não são produtos do acaso, mas estão relacionados às experiências dos sujeitos. Embora tenham evidenciado que a imaginação está estreitamente relacionada à função emocional, tais psicólogos, e muitos outros de linhas de pesquisa diversas, não deram conta de explicar em que consistia a base da imaginação. Para Vigotski, a resolução do problema estava na relação entre o desenvolvimento da linguagem e o da imaginação na criança. E este é um dos pontos sobre os quais ele e seus colaboradores se debruçaram e o explicitaram.

Dessa forma, as sistematizações de Vigotski (op.cit.) evidenciam que um atraso no desenvolvimento da linguagem representa um

atraso no desenvolvimento da imaginação, existindo, portanto, uma dependência entre ambas. Nessa dinâmica, a segunda não se estabelece sem a primeira. Uma perturbação na função verbal prejudica a atividade imaginativa do sujeito, bem como todas as demais capacidades psíquicas. Bleuler (apud Vigotski, 1998b), ao pesquisar sobre esse assunto, demonstrou que a linguagem possibilita à criança se liberar das impressões imediatas sobre o objeto, oferecendo-lhe a oportunidade de pensar em objetos ausentes. De sorte que um distúrbio de linguagem (dependendo da gravidade) ou uma transmissão linguística inadequada pode ocasionar — e com frequência ocasiona — uma interpretação irreal pelo indivíduo.

A qualidade da mediação é um ponto de extrema importância para o desenvolvimento da linguagem infantil. Ao receber as informações do mundo exterior, a criança vai atribuindo significações à realidade e, conseqüentemente, incorporando tais informações, donde resultam estruturas mais complexas de pensamento. Nesse sentido, Luria (1979, p. 80) explica que a linguagem “[...] duplica o mundo perceptível, permite conservar a informação recebida do mundo exterior e cria um mundo de imagens interiores”. Portanto, ela representa um salto qualitativo nas relações humanas como um todo e, em particular, nas capacidades individuais.

Vygotsky e Luria (1996) postulam que as palavras possuem significados que são construídos por intermédio da mediação entre os sujeitos. Para além de qualquer significado, esconde-se uma generalização. A maneira como a criança generaliza as coisas e acontecimentos é diferente da maneira adulta, posto que, no modo primitivo, a generalização depende da memória, pois é nela que o pensamento se apóia. Ou seja, o pensamento da criança pequena é fortemente determinado pela memória. Para ela, pensar é recordar. Assim, só pode relatar algo apoiada na memória. Se alguém lhe pede para falar sobre algum objeto, ela lembra as características do objeto. Se ela for falar de sua cama, poderá dizer, por exemplo, que é “molinha”, relatando, dessa forma, as lembranças do objeto: “[...]”

não é o pensamento e particularmente o pensamento abstrato o que está presente no começo do desenvolvimento, mas sim a memória, que constitui seu momento determinante” (VIGOTSKI, 1998b, p. 46).

No início do desenvolvimento infantil, tem-se a memória, a que Vigotski (1998b) denominou de imediata, quer dizer, aquela que, conforme já explicitado anteriormente, apesar de depender de estímulos externos, é fortemente alicerçada na base instintiva do organismo. Uma boa amostra dessa espécie de memória são os movimentos de sucção do bebê ao ver a mamadeira. No percurso de sua vida, graças às mediações, a apreensão da linguagem, desenvolve-se, na criança, outra forma de memorização, que possui uma dinâmica diferente da anterior, a memória mediada.

A criança que já desenvolveu a capacidade de generalização e de abstrair pode se valer de alguns artifícios externos para lembrar, para memorizar<sup>5</sup>. O uso de recursos auxiliares para memorizar produz uma alteração nas funções psíquicas do sujeito, ocasionando uma relação interfuncional da memória com as outras funções.

A análise revela que a criança que memoriza com a ajuda do material auxiliar organiza a operação num plano distinto da que o memoriza de forma imediata, porque da criança que utiliza signos e operações auxiliares não se exige tanto a memória ou a habilidade para criar novas conexões, para criar uma nova estrutura, mas que possua uma imaginação rica, às vezes uma forma de pensamento desenvolvido, ou seja, certas qualidades psíquicas que na memorização imediata não desempenham um papel importante (VIGOTSKI, 1998b, p. 42).

Sokolov (In: Smirnov, 1969), de forma semelhante a Vygotsky (op.cit), dá a entender que o desenvolvimento da memória se inicia com o reconhecimento de pessoas e objetos. Mais precisamente, por volta de um ano, quando a criança é capaz de recordar pessoas e objetos ausentes. Ao se questionar a criança dessa idade sobre algum objeto conhecido, imediatamente ela volta a cabeça e os olhos para onde se

encontra o objeto.

Simultaneamente ao desenvolvimento da fala, a capacidade de lembrar se torna mais completa e determinada, pois a linguagem, além de atuar como reforçador das conexões temporais, enriquece a experiência da criança na interação com pessoas e coisas.

Sobre esta função psíquica, é importante considerar, ainda, que a criança de dois ou três anos de idade memoriza somente o que tem significado no momento, o que está relacionado às suas necessidades imediatas ou interesses, àquilo que tem forte cunho emocional. Somente com a idade de quatro a cinco anos, começa a memorizar de uma maneira voluntária (SOKOLOV, In: SMIRNOV, op.cit). Luria (1979), investigando essa mesma problemática, afirma:

[...] se nas etapas iniciais de desenvolvimento a memória tinha caráter direto e era, até certo ponto, uma continuação da percepção, com o desenvolvimento da memorização mediada ela perde a sua ligação imediata com a percepção e contrai uma ligação nova e decisiva com o processo de pensamento (LURIA, 1979, p. 96).

Ao longo da história da humanidade, o desenvolvimento da memória se fez na linha da memória mediada. Os homens desenvolveram modos diferentes de utilizar signos ou procedimentos para memorizar, criaram os calendários, os escritos, os livros, as agendas, bem como utilizaram-se de outros recursos como atar nó em lenços, fazer x na mão. Tais mecanismos auxiliam a formação da capacidade para memorizar.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o nascimento, o bebê vive entre adultos e, não raro, entre outras crianças. Essas pessoas interagem com ele valendo-se da linguagem nas suas diferentes formas e, nessa medida, propiciam-lhe condições para que internalize condutas, comportamentos, conceitos e valores. É nessa teia de relações que os significados dos objetos, situações, experiências são apreendidos e reelaborados no plano

individual, configurando as funções intelectivas.

O homem, diz Vigotski (1998a), apresenta duas formas de comportamento: a hereditária e a adquirida. As reações hereditárias são compostas por reflexos e instintos, são de origem biológica. Já o comportamento adquirido é formado por conexões advindas de fora do organismo, isto é, surge ao longo do desenvolvimento da criança, mais especificamente, a depender das experiências sócio-individuais mediadas pelo uso de signos e instrumentos, se organizam conforme as condições dadas no meio em que o sujeito está inserido. É oportuno destacar que essas capacidades são acrescentadas às reações inatas, modificando-as.

Considerando a transformação do homem, sua passagem da condição de símio para a forma como se apresenta atualmente, bem como as mudanças que ocorreram no ambiente social, é imprescindível dizer que nem mesmo as reações orgânicas, que estão presentes no bebê ao nascer, são puras, pois foram alteradas ao longo de milênios. As características, as formas de comportamento e a consciência sofrem modificações no decorrer dos tempos. Dessa forma, a criança, hoje, nasce com toda essa herança e o seu organismo traz as marcas dessa história:

Não se deve fechar os olhos, evidentemente, ao papel que desempenha o organismo da criança na constituição e no desenvolvimento da própria experiência. Mas, em primeiro lugar, se o interpretarmos de uma maneira ampla, o próprio organismo é uma parte do meio (no sentido da influência que exerce sobre si mesmo). O organismo desempenha em relação a si mesmo o papel de meio. Em segundo lugar, a organização biológica do organismo está condicionada e determinada, em última instância, pelas influências anteriores do meio. Finalmente, funções biológicas fundamentais do organismo, como o crescimento, a formação das partes do corpo e dos órgãos, suas funções fisiológicas, etc. [...], mostram-se estreitamente ligadas a outras funções do organismo e ao comportamento, esse mecanismo tão estreitamente vinculado ao meio. Tudo isso permite falar do organismo apenas em termos de sua interação com o meio (VIGOTSKIY 1998b, p. 173).

A consciência infantil é formada com base na apropriação da cultura, sobretudo pela mediação de pessoas mais experientes que, por intermédio da linguagem, desencadeiam, nos pequenos, a possibilidade de apropriação dos sistemas simbólicos e, conseqüentemente, a possibilidade de a criança agir e interagir na sua realidade. Realidade essa, aliás, que se encontra em constante transformação. Afinal, “[...] cada indivíduo aprende a ser um humano. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (LEONTIEV s/d, p. 285).

Conforme enfatizado, a formação da consciência, do pensamento individual, se deve à internalização de conhecimentos, de valores, normas e regras de conduta, padrões de comportamentos, enfim, de conteúdo produzido pelos homens ao longo da história. Na convivência social, as funções psíquicas — objetivadas na linguagem e nos instrumentos físicos, quer dizer, essa riqueza criada em sociedade — se reconstituem como propriedade individual, ao ser re/elaborada em cada sujeito.

#### Notas

<sup>1</sup> Segundo Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, mediação é: ato ou efeito de mediar, intervenção, intercessão, intermédio. No texto, para além do significado expresso, o termo é empregado no sentido metodológico que lhe atribui a teoria histórico-cultural. Para Vygotsky, a mediação caracteriza a relação do homem com seus pares e com o mundo. É por este processo que as funções psicológicas superiores se desenvolvem.

<sup>2</sup> Para Vygotsky, as funções psicológicas superiores diferenciam-se das funções psicológicas elementares. No que se refere às primeiras, são adquiridas na vida social. Em contrapartida, as elementares, levando em consideração a filogênese, dizem respeito aos fatores biológicos.

<sup>3</sup> Ortoscópica significa, segundo Vygotsky (1998b), ver os objetos do tamanho, da forma e da cor que efetivamente são.

<sup>4</sup> Vygotsky (1998b) faz referência a esses autores, porém não cita datas.

<sup>5</sup> Sobre esta questão, ver os experimentos desenvolvidos por Vygotsky (1998b) e sua equipe, que comprovam tal fato.

#### 4. REFERÊNCIAS

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Editora Moraes, s/d.

LURIA, A. R. *Curso de psicologia geral*. Trad. Paulo Bezerra, v. I. e v. III. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

\_\_\_\_\_. *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. São Paulo: Ícone, 1990.

\_\_\_\_\_. YUDOVICH, S. I. *Linguagem, desenvolvimento intelectual na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

PALANGANA, I. C. *A função da linguagem na formação da consciência: reflexões*. In: Cadernos Cedes. n. 35, p.15-28, 1995.

RUBINSTEIN, S. L. *Princípios de psicologia geral*. Lisboa: Estampa, 1973.

SMIRNOV, A. A. et. alii. *Psicologia*. México: Grijalbo, S.A., 1969.

VYGOTSKY, L.S. *La imaginacion y el arte en la infancia (Ensayo psicologico)*. Madrid - Espanha: AKAL, 1982.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. *Teoria e método em pesquisa*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKI. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

VIGOTSKI. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1998.

Recebido para publicação em 03/05/2012.

Aprovado para publicação em 29/06/2012.

## A INFORMÁTICA COMO INSTRUMENTO DE ENSINO/ APRENDIZAGEM

*Ednéia Aparecida Bernardineli Bernini\**

*Kátia Silene Mohr Zanelato \*\**

*Rosane Reckziegel Fiebig\*\*\**

**RESUMO:** O objetivo deste trabalho foi verificar se os recursos didáticos disponíveis, especialmente os relacionados ao uso da informação-computador e internet—estão sendo utilizados pelos professores. Este trabalho pretende também contribuir para uma reflexão sobre a prática pedagógica em relação ao uso de tais recursos didáticos. Mediante análise dos dados de questionário aplicado a professores de escolas públicas estaduais dos municípios de Marialva, Douradina e Medianeira (PR), diagnosticou-se que os recursos didáticos relacionados à informática, disponíveis nessas escolas, estão sendo utilizados pelos professores, mesmo que timidamente. Além disso, os professores demonstraram preocupação com a sua formação e a partir de novos cursos poderem melhorar a sua prática docente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Mídias na Escola; Informática na Escola; Computadores na Escola.

**ABSTRACT:** The purpose of this paper was to verify if available didactic resources, especially those related to the use of information – computers and internet – have being used by teachers. This paper also intends to contribute to a reflection on the pedagogical practice in relation to the use of such didactic

---

\* Mestre em Educação, (SEED - PR)  
edneiaabbernini@hotmail.com

\*\* Especialista em Matemática (SEED - PR)  
krystalsilene@hotmail.com

\*\*\* Especialista em Orientação Educacional (SEED - PR)  
rosane@medianeira.com.br

resources. Through the data analysis of the questionnaires applied to state public schools of the municipalities of Marialva, Douradina, and Medianeira (PR), we verified if the available didactic resources related to computers have being used by teachers, even timidly.

**KEYWORDS:** Media in Schools; Information Technology; Computers in Schools.

### 1. INTRODUÇÃO

A finalidade do ensino precisa ser repensada à luz das tendências pedagógicas ao longo da história e, hoje, precisamos repensar também o momento histórico vivido e tudo que pode contribuir para melhor desenvolvermos nossa prática pedagógica em função de uma preocupação com o binômio ensino/aprendizagem, já que este abarca todos os envolvidos no processo: professor, aluno, conteúdo, objetivo, método, recursos, projeto político pedagógico de cada instituição.

Atualmente, em muitas escolas, podemos contar com os mais diversos recursos didáticos, tudo aquilo que pode contribuir para o processo ensino/aprendizagem. Mas a utilização dos recursos didáticos, levando em conta a concepção restringida que o utilizamos, não serão resolvidos muitos dos problemas do ensino em nenhum país, se não forem acompanhados de uma adequada utilização de outros elementos, desde a organização escolar até o papel do professor e da postura pedagógica que tem. Por isso, caberá ao professor a tarefa de mediar o processo ensino/aprendizagem e fazer com que os instrumentos pedagógicos (didáticos, midiáticos, tecnológicos) sejam utilizados a serviço do processo de construção do conhecimento.

A partir dessas considerações, justificamos que a relevância deste trabalho centra-se na reflexão sobre como os recursos estão sendo vistos e utilizados por professores da rede pública de Marialva, Douradina e Medianeira, no estado do Paraná. Procuramos contribuir

também para uma reflexão da prática do exercício (competente) da função pedagógica do professor em relação aos recursos disponíveis.

Acreditamos que o resultado final deste trabalho pode colaborar para melhor atuação dos professores em sua prática pedagógica no que concerne aos usos das mídias. Diante dessa proposta e estabelecendo como temática a informática na prática pedagógica, buscamos diagnosticar: Como as Mídias, mais especificamente a informática, podem ou estão sendo utilizadas como instrumento de ensino-aprendizagem?

A fim de alcançar nosso objetivo, delimitamos este trabalho a análise dos questionários aplicados aos professores de quatro escolas estaduais dos referidos municípios, fundamentando-nos no modelo de pesquisa qualitativa, pois apresentará um panorama de como está a prática pedagógica dos professores com o uso das mídias, especificamente a informática.

A abordagem teórica deste trabalho arrola informações sobre o tema com fundamentação subsidiada pelo conteúdo teórico do curso – Mídias Integradas na Educação, oferecido pela Universidade Federal do Paraná, pela Coordenação de Integração de Políticas de Educação a Distância, bem como sobre referências às últimas publicações sobre o assunto.

Inicialmente, apresentaremos questões teóricas sobre os recursos didático-tecnológicos e pesquisas que enfoquem essa mesma temática. Em seguida, faremos as análises, mediante questionários aplicados e finalizamos com algumas considerações e sugestões subsidiadas pelos resultados desta amostra.

## 2. SOBRE OS RECURSOS DIDÁTICO/TECNOLÓGICOS: ALGUMAS QUESTÕES

Desde a descoberta do fogo pode-se perceber a transformação

em que o mundo vem passando, iniciando com a criação dos utensílios, lanças, barco a vapor aos dias atuais como a informatização. Não há dúvida de que a informática vem adquirindo um papel muito importante na vida do ser humano e, com a globalização, a informatização se tornou muito mais rápida, as notícias são anunciadas de forma mais abrangentes. Dado a tantos fatores, a escola não poderia ficar alheia a essa mudança no cenário mundial.

As mídias são essenciais para o desenvolvimento de um trabalho preocupado com o ensino/aprendizagem. Ao utilizarmos os mais diversos recursos disponíveis, buscamos maior motivação e inclusão das mídias neste processo e por meio delas propiciamos aos alunos momentos para expressão de idéias, a produção de conhecimento, a comunicação e a interação social. E, assim, ao utilizarmos a informática, estamos contribuindo com a inclusão digital, mesmo que timidamente.

Há uma grande gama de materiais didáticos, em vários suportes, que podem ser utilizados pelo professor em sua sala de aula. Esses materiais, bem empregados, podem enriquecer muito o ensino-aprendizagem. Os materiais podem e devem mediar a aprendizagem, pois permitem envolver os alunos em situações concretas de estudo, cuja realização implica a aprendizagem de procedimentos, valores e atitudes característicos do fazer estudantil. No entanto, independente de material, é a atuação do professor que será decisiva para propiciar a aprendizagem dos alunos. De acordo com Ferreira (2000), no artigo “O computador nas escolas”,

O uso do computador, enquanto instrumento tecnológico, na educação está sempre associado a milagres ou a revoluções. O computador, por si só, não é um agente de mudanças. Se para o professor, ensinar é transmitir conhecimento, é fixar regras, o computador, com todos os seus recursos de multimídia (som, imagem, animação), será apenas uma versão moderna da máquina de ensinar skineriana. (FERREIRA, 2000)



Enfatizamos esse uso acertado, sensato, pois as tecnologias estão presentes em nossas aulas, mas mais uma vez o uso das tecnologias enriquece o processo de ensino-aprendizagem desde que utilizados de forma adequada, de modo contextualizado, para que tenha incidência sobre a aprendizagem dos alunos. A utilização de recursos digitais no espaço escolar é recente e gera desafios aos professores.

Portanto, a criação de ambientes de aprendizagem com a presença das tecnologias significa utilizá-las adequada e oportunamente para a representação e a articulação entre pensamentos e a realização de ações com vistas a novos conceitos, nova compreensão, como produtor de novos conhecimentos. No entanto, os avanços são lentos, pois nem todos os professores veem com bons olhos o uso do computador e da Internet na educação. Além disso, nem todos os alunos dispõem desse recurso para uso contínuo, a exclusão digital ainda é uma realidade.

De acordo com Cotes e Monteiro (2009), “Quando os primeiros computadores chegaram às escolas brasileiras, em meados dos anos 90, o ensino com as máquinas se restringia a aulas técnicas, de como mexer em alguns aplicativos”, como editor de texto e fazer planilhas. Ainda, segundo as autoras, “com a internet, a partir da virada do ano 2000, o ensino se transformou. Blogs, pesquisas em sites, vídeos do *YouTube*, *podcasts*, intercâmbio virtual com outras escolas do mundo, bate-papos, fóruns on-line, tudo virou ferramenta pedagógica.” (op. cit.)

A revista Nova Escola de junho/julho 2009 apresenta uma notícia, “Casamento proveitoso”, sobre uma escola na capital fluminense onde o professor de Língua Portuguesa desenvolveu um trabalho com os alunos do 9º ano com um dos programas de áudio disponibilizados via internet, o *podcasts*. Com ele, podem ser trabalhados vários gêneros orais, tais como conversação, debate e entrevista. Neste caso específico, o professor trabalhou com obras literárias de Ariano Suassuna, uma delas é “O Casamento Suspeitoso”, título inclusive aproveitado por Bibiano (2009, p.64)

como intertextualidade para o título da notícia.

Cotes (2009), no artigo “Quer aprender? Crie um blog”, apresenta como alunos e professores estão usando os diários na internet para partilhar dúvidas, estimular pesquisas e incentivar a troca de informações. Mais uma ferramenta pedagógica a ser utilizada e é uma forma de os alunos exporem seus trabalhos e não ficar guardado em pastas, conforme depoimento de uma aluna. De acordo com a diretora da escola de Araxá, que implementou o projeto de blogs, a frequência dos alunos aumentou, melhoraram a expressão escrita e verbal, a timidez foi vencida e os alunos demonstram mais vontade de pesquisar, têm mais interesse em estudar e apresentam uma visão crítica do mundo. Segundo a autora, “Embora sejam uma ferramenta eficaz, os blogs ainda estão distantes da maioria dos alunos.”

Em relação às pesquisas em sites, um artigo publicado na Revista Nova Escola de maio de 2009, “As buscas via internet”, apresenta um estudo realizado pela Universidade de Buenos Aires, na Argentina, mostrando como os estudantes procuram informações na rede, mas o artigo não traz informações apenas do país vizinho. De acordo com uma pesquisa realizada, 63% dos estudantes brasileiros afirmaram que o lugar mais habitual para acessar a internet é a escola, mas os mesmos jovens afirmaram que metade dos professores não utiliza nem recomenda a rede. Além disso, “apenas um em cada dez entrevistados aprendeu a usar a ferramenta com um educador” (GROSSI, 2009, p.94). Um estudo feito com alunos de 400 escolas da província de Buenos Aires indicou que há cinco pontos essenciais a considerar antes de colocar os alunos na frente do computador:

Compreender que a busca na rede é uma prática social de leitura, tomar consciência de que a máquina deve ser usada ao nosso favor, aprender a escolher os sites que têm o que se procura, saber selecionar informações confiáveis e entender o peso da imagem no processo. (GROSSI, 2009, p. 94).

Logo, o grande desafio ainda é a mudança da abordagem educacional: transformar uma educação centrada no ensino, na transmissão da informação, para uma educação em que o aluno pudesse realizar atividades através do computador e, assim, aprender. Mas para isso ocorrer precisa-se rever a formação do professor. E de acordo com Valente e Almeida (2009):

A formação de professores para implantar as transformações pedagógicas almejadas exige uma nova abordagem que supere as dificuldades em relação ao domínio do computador e ao conteúdo que o professor ministra. Os avanços tecnológicos têm desequilibrado e atropelado o processo de formação fazendo com que o professor sinta-se eternamente no estado de “principiante” em relação ao uso do computador na educação. (op. cit. idem)

Ainda segundo os mesmos autores, “a formação do professor deve prover condições para que ele construa conhecimento sobre as técnicas computacionais, entenda por que e como integrar o computador na sua prática pedagógica e seja capaz de superar barreiras de ordem administrativa e pedagógica.” (op. cit.). Para Serres (2009, p.68), “as novas tecnologias nos condenaram a nos tornar inteligentes”, ele designa essa relação de catastrófica. E acrescenta:

Já que temos o saber e as tecnologias, condenaram-nos a nos tornar inventivos, inteligentes, transparentes. A inventividade é tudo o que nos resta. A novidade é catastrófica para os ranzinhas, mas é entusiástica para as novas gerações, pois o trabalho intelectual é obrigado a ser inteligente e não repetitivo como o foi até agora. (SERRES, 2009, p. 68)

Assim um novo comportamento do corpo docente se faz necessário frente aos recursos tecnológicos, especialmente a informática e tudo que a acompanha. Para Gouvêa (1999),

O professor será mais importante do que nunca, pois ele precisa se apropriar dessa tecnologia e introduzi-la na sala de aula, no seu dia-a-dia, da mesma forma que um professor, que um dia, introduziu o primeiro livro numa escola e teve de começar a lidar de modo diferente com o conhecimento – sem deixar as outras tecnologias de comunicação de lado. Continuaremos a ensinar e a aprender pela palavra, pelo gesto, pela emoção, pela afetividade, pelos textos lidos e escritos, pela televisão, mas agora também pelo computador, pela informação em tempo real, pela tela em camadas, em janelas que vão se aprofundando às nossas vistas [...] (op. cit. s.p)

Vê-se que o professor não perderá sua função como educador, mais do que nunca, ele será um intermediador da aprendizagem, em que poderá criar condições de apropriação de novos conhecimentos, a utilização da tecnologia pelo educador gerará novos caminhos de utilização da informática, gerando também nova utilização na área educacional.

A partir dessa reflexão teórica acerca dos recursos didáticos, midiáticos, tecnológicos, na prática docente, levantamos a seguinte problematização: Como as Mídias, mais especificamente a informática, podem ou estão sendo utilizadas como instrumento de ensino-aprendizagem?

Ao repensarmos a prática pedagógica, repensamos em como está a utilização das mídias por parte de uma amostra de professores, das cidades de Marialva, do Colégio Estadual Dr. Felipe Silveira Bittencourt; Douradina, do Colégio Estadual Douradina e do CEEBJA e de Medianeira do Colégio Estadual Costa e Silva. Por isso, utilizando-nos de um questionário (anexo), aplicados a professores aleatoriamente, conforme disposição para respondê-lo, fizemos um levantamento de quais mídias mais utilizam, a frequência semanal por turma, quais dificuldades sentem em relação ao uso dos recursos midiáticos/didáticos e o que pensam sobre o uso do computador e

internet como instrumentos pedagógicos. A partir do questionário aplicado, passaremos a análise desses dados.

### 3 ANÁLISE DA AMOSTRA DE MARIALVA

Por meio dos questionários respondidos pelos professores do Colégio Estadual Dr. Felipe Silveira Bittencourt, constatamos que a maioria dos professores, identificados como p1, p2, estão utilizando os recursos disponíveis na escola, pelo menos uma vez por semana. Dos professores que responderam o questionário, apenas dois utilizam-se só do livro didático. Os materiais impressos - livro didático, paradidático, jornal, revista, gibi - ainda continuam sendo os recursos mais utilizados, visto que todos confirmaram isso, com um destaque para as disciplinas da área de humanas que se utilizam também dos outros recursos impressos, além do livro didático.

Das mídias levantadas, a segunda a ser mais utilizada é a TV, sendo que a maioria afirmou utilizá-la uma vez por semana. Mas com algum descontentamento, já que alguns consideram a TV multimídia “um pouco complicada” em função dos formatos dos documentos a serem salvos.

Em relação à informática (computador e internet), quase 60% dos professores afirmaram utilizar-se desse recurso e considerá-lo “excelente”, “ótimo”, “muito bom”, “importante”, “essencial”, no entanto algumas ressalvas foram feitas. A título de ilustração, seguem duas citações:

Penso que são ferramentas importantes para o processo ensino aprendizagem, porém é necessário que o educador consiga de fato utilizá-los de maneira consciente e consistente para que a aprendizagem seja prioritária, cuidando para que não se tornem ‘modismo’ nas escolas. – p1

‘Uma faca de dois gumes’. É necessário pois tais instrumentos são muito utilizados fora da escola por nossos alunos, se não os usarmos seremos alienados.

Porém, precisamos de apoio, cursos, formação constante, espaço, apoio, monitoramento e uma hora atividade que realmente contemple estes recursos tão complexos! – p2.

Essas ressalvas reforçam a preocupação do professor com sua prática pedagógica. Alguns professores destacam a necessidade de receberem ajuda, curso de formação, capacitação para lidarem com esse novo recurso. Além dos problemas vividos com relação aos alunos que se mostram desinteressados ou que, mesmo utilizando o computador, procuram acessar outros sites que não foram indicados pelo professor. Além disso, vários desses professores consideram a quantidade de equipamentos um problema, ou seja, quantidade inferior ao número de alunos por sala.

Há os professores que estão conscientes sobre a importância de um planejamento organizado, tendo em vista os recursos e os conteúdos e manifestaram essa preocupação. Alguns reforçam outros problemas, além da quantidade de equipamento já citada, tais como: insuficiência de material, material obsoleto, hora-atividade, turma heterogênea, limitação de conhecimento por parte dos alunos em relação ao computador.

Outros professores são otimistas e se posicionam positivamente em relação ao uso do computador e internet, sem destacar nenhuma dificuldade, consideram “excelentes”, “ferramentas importantes”, “essencial”. Um dos professores, que não faz uso da informática, ao referir-se ao uso do computador e internet como instrumento pedagógico, afirma que este não pode ser considerado como único instrumento pedagógico para se efetivar o aprendizado do aluno. Portanto, pudemos perceber uma preocupação geral com o processo ensino/aprendizagem, independente dos recursos utilizados.

### 4. ANÁLISE DA AMOSTRA DE DOURADINA

Através da análise das respostas dadas por professores do Colégio Estadual Douradina e do CEEBJA – Douradina, pode-se perceber a

diversificação que ocorre do uso das mídias de cada área de atuação do profissional. Porém todos, com exceção de Inglês, utilizam o livro didático e paradidático. Quando relacionado a outros tipos de mídia a variação se torna grande, prevalecendo para as áreas exatas o uso da mídia impressa e para as humanas a maior utilização de outras mídias, como TV multimídia, DVD, a informática e também a utilização de câmeras digitais. Foi citada a utilização do *data show* por vários professores. Sendo que alguns professores das exatas citaram a pouca utilização ou até mesmo a dificuldade de trabalhar certos conteúdos envolvendo a informática ou a TV multimídia.

A TV, segundo os professores, é a segunda mídia mais utilizada, pois os alunos sentem-se atraídos, tornam também as aulas mais significativas. Porém gostariam que tivessem mais cursos da área no qual explorassem e ajudassem na sua utilização no dia a dia. Gostariam que fossem também esclarecidas e trabalhadas as formas corretas de conversão (programas tidos pela TV multimídia), para não criar problema e ver seu tempo perdido.

Na disciplina de Artes, a professora relatou que as dificuldades, muitas vezes encontradas, estão na parte física das salas e pátios, pois quando se pretende usar o rádio muitas vezes se faz necessário levar o aluno em outros ambientes devido à falta de tomadas, e as extensões muitas vezes estão ocupadas ou não funcionam. Mas apesar de tudo, sempre procura dar um jeitinho para dar certo a sua programação. A professora acredita que a internet é um instrumento muito bom, pode levar o aluno a expandir seus conhecimentos, porém a maior dificuldade está relacionada à nossa internet que é muito lenta, pois muitas vezes não abre a página que necessita, causando muitos transtornos. Mas a escola, segundo outra professora de Artes, não pode ficar à parte da informática, pois hoje ela é a realidade dos nossos alunos e também do professor, tornando-se um grande auxílio no suporte do ensino/aprendizagem. Mas temos de cuidar com o que se encontra na internet, nem tudo tem serventia para o aluno, para isso é necessária uma seleção,

a fim de enriquecer muito mais as aulas.

Nas disciplinas de Química e Física, as professoras têm dificuldades na conversão dos conteúdos para a TV multimídia, acreditam que a internet ou uso do computador sejam muito bons, mas o uso deve ser feito para apenas obter informações de conteúdos de dados, pois o papel de ensinar cabe ao professor; para o aluno é uma fonte enorme de pesquisa, mas devem saber como exigir dos alunos, para não ser um instrumento a mais.

Para alguns professores de Matemática, as salas são numerosas, o número de computadores não é suficiente para todos causando muitas vezes conflitos entre alunos, e nem todos os alunos têm habilidades para manusear o computador, seria necessário alguém que pudesse estar orientando os mesmos. Além disso, os professores deveriam ser mais preparados também para trabalhar a internet, a fim de utilizar os computadores com os alunos.

Os professores de História e Geografia apontaram a maior dificuldade com a informática devido à lentidão da net, que trava muito, ficando muito difícil nas pesquisas ou fazer qualquer trabalho; além do que precisam ter mais capacitação e uma hora-atividade prolongada para conseguir preparar as aulas com muito mais criatividade, e poder explorar mais as mídias, uma vez que por falta de tempo não conseguem fazê-lo.

Na área de Português e Inglês, as dificuldades são: o número de computadores ser menor que o número de alunos em cada sala de aula; muitas vezes algumas 'ilhas' não estão funcionando ao entrar na internet, é quase impossível; a necessidade de um profissional para auxiliar os professores no laboratório de informática; priorizar formação continuada na área de informática. Todos acreditam que a internet é um ótimo recurso, mas que deve ser bastante orientado e dirigido pelos professores de forma crítica e consciente, as informações são muitas, mas têm que estar contextualizadas com o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula.

## 5. ANÁLISE DA AMOSTRA DE MEDIANEIRA

Com os questionários dos professores do Colégio Estadual Costa e Silva em mãos, pode-se observar que mais da metade dos professores usam as mídias existentes na escola pelo menos uma vez por semana, porém as tecnologias são as mais variadas, como jornais, revistas, gibis, livros, rádios, toca CD's, DVD's, televisão multimídia, computador, projetor, retroprojetor, mapas.

Segundo Buckingham (2008),

[...] muitos professores resistem ao uso da tecnologia, não por serem antiquados ou ignorantes, mas porque reconhecem que ela não contribui para que alcancem seus objetivos. Existem muito poucas evidências convincentes de que o uso da tecnologia em si aumenta o desempenho dos alunos. É claro que alguns professores estão usando a tecnologia de modo bastante criterioso e criativo, porém na maioria dos casos, o uso de tecnologia nas escolas é estreito, sem imaginação e instrumental (BUCKINGHAM, 2008, p. 10).

E isto é o que se percebe ao ler as manifestações dos professores sobre suas dificuldades em relação ao uso destes recursos por não saberem lidar direito com estes aparatos, precisam ir atrás da pessoa que cuida da sala ou da chave para poderem abrir e utilizar.

Alguns professores escreveram que cada um é responsável em cumprir o conteúdo que colocou no planejamento, portanto, não se pode fugir muito deste usando as tecnologias. Observa-se com isso que alguns professores não veem as mídias existentes como uma ferramenta para auxiliar no aprendizado.

No entanto, percebemos que outros professores acharam que o computador é um instrumento que faz parte da vida do aluno, invadindo o seu cotidiano, por isso deve ser usado e explorado para descobrir

caminhos que levem a aprendizagem e despertem a curiosidade em busca de mais e mais conhecimentos, não apenas para encontrar respostas a questões simples. Mais do que nunca, em virtude da metodologia usada na Prova Brasil e ENEM, agora a educação deve ser problematizada e, neste quesito, as mídias e mais especificamente o computador conectado ao mundo virtual pode auxiliar muito.

Outros professores escreveram que, no computador, os alunos só se interessam por jogos, na maioria das vezes violentos, MSN, YouTube, pornografia e não veem como pode se mudar esta concepção já que na Internet encontram-se muitos conhecimentos, auxiliando-os no entendimento dos conteúdos falados e trabalhados em sala de aula. Professores citaram também que na época de sua formação não havia o computador e, portanto, não aprenderam como utilizar em benefício a suas aulas e que não faz falta, pois tem tudo o que precisam saber nos livros e nas aulas expositivas dadas.

Neste emaranhado de transformações de conhecimentos que é o universo escolar, defrontamo-nos com desafios prementes e que são constantes para a educação. Precisamos considerar que nossos saberes são transitórios e provisórios e devemos estar sempre em busca da verdade, como afirma Popper, 1985. Cada aluno tem sua individualidade, seu ritmo, não valem mais os métodos que visam igualar os indivíduos e que acabam por reduzir todas as diferenças e as características peculiares de cada um numa visão geral. Vale o jeito próprio de pensar e agir, os valores pessoais, as escolhas de cada um, os interesses particulares depois de mostrado vários caminhos.

Enfim, professores sabem que devem preparar os educandos para as incertezas, para os novos desafios, para a busca constante de aprimoramento, ou seja, mais do que transmitir respostas prontas, devem orientar que as respostas que temos são sempre tentativas provisórias. Mais do que saber respostas de cor, é preciso entender, fazer novas perguntas e buscar respostas sempre novas. Todos somos

seres dinâmicos, tudo é dinâmico e está em constante movimento.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação aos dados observados nas amostras, constatamos que a escola passa por reflexões à cerca da posição de trabalhos e da reflexão de professores preocupados com o processo de aprendizagem dos seus alunos. Esta transição, entre um ensino voltado ao passado e vislumbrando novas perspectivas no presente e mais ainda para o futuro, assume uma perspectiva desafiadora com as mídias. Ademais, a importância que a tecnologia assume junto à educação é de imenso valor, contudo acessar as diversas informações dessa grande rede de conexões é um processo sempre em desenvolvimento que possibilitam mudanças de forma inovadora. E essa mudança inovadora está timidamente chegando às escolas, por meio de procedimentos didáticos assumidos por alguns professores.

Nas escolas pesquisadas, também encontramos professores preocupados com a sua formação e a partir de novos cursos poderem melhorar a sua prática docente, inclusive no que se refere ao uso das novas tecnologias, como o computador, a internet e a TV multimídia. Há ainda a preocupação com o planejamento, visto que este precisa atender ao objetivo, ao conteúdo, independente do recurso a ser utilizado, além disso, ficou claro que o computador não pode ser utilizado aleatoriamente sem um objetivo proposto.

No geral, as amostras comprovam que as mídias estão presentes e sendo utilizadas, por alguns com mais frequência, por outros com menos, mas fazem parte dos momentos de sala de aula como um dos fatores presentes no processo ensino/aprendizagem, inclusive a informática; que mesmo com as limitações apresentadas pelos professores, como equipamentos insuficientes, internet lenta; é um instrumento importantíssimo e, de acordo com a maioria, pode

contribuir também neste processo.

Em relação ao futuro, esta pesquisa deixa a possibilidade para trabalhos no que diz respeito ao investimento de cursos de capacitação para os professores nesta área, suprimindo, portanto, uma carência na formação acadêmica dos professores. Além disso, fica a sugestão de mudança no currículo para que cursos de licenciaturas incluam essa formação sobre as mídias e o uso que podemos fazer delas em sala de aula.

Ao considerarmos o computador como um dos mais recentes recursos didáticos (e não um modismo), o processo ensino-aprendizagem por meio desse recurso só tem a ganhar, parecer reforçado também por alguns professores. Portanto, citando as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa e Literatura, para que as propostas dos professores se efetivem

é imprescindível a participação pró-ativa do professor. Engajado com as questões de seu tempo, tal professor respeitará as diferenças e promoverá uma ação pedagógica de qualidade a todos os alunos, tanto para derrubar mitos que sustentam o pensamento único, padrões preestabelecidos e conceitos tradicionalmente aceitos, como para construir relações sociais mais generosas e incluídas (PARANÁ, 2008, p.47).

E isso ocorrerá dependendo da mediação do professor, bem como dos recursos didáticos, midiáticos, tecnológicos utilizados.

## 7. REFERÊNCIAS

BIBIANO, B. Casamento proveitoso. *Revista Nova Escola*. São Paulo: Editora Abril, Ano XXIV – n. 223 – p. 64-67, jun./jul. 2009.

BUCKINGHAM, D. Aprendizagem e Cultura Digital. *Revista Pátio*, n. 44 p. – 09 a 11, Nov. 2007/Jan. 2008.

COTES, P.; MONTEIRO, B. *A chance de vencer o atraso no ensino*.

Disponível em: < [http://editora.globo.com/especiais/2007/epoca\\_edu/](http://editora.globo.com/especiais/2007/epoca_edu/) >  
Acesso em 14 de julho 2009.

COTES, P. *Quer aprender? Crie um blog*. Disponível em:  
< [http://editora.globo.com/especiais/2007/epoca\\_edu/](http://editora.globo.com/especiais/2007/epoca_edu/) >  
Acesso em 15 de julho 2009.

FERREIRA, P. V. P. *O computador nas escolas*. On line, publicado em 01/01/2000. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=37>> Acesso em julho de 2009.

GOUVÊA, S.F. Os caminhos do professor na Era da tecnologia. *Revista de Educação e Informática*, Ano 9, abr. 1999.

GROSSI, G. P. As buscas via internet. *Revista Nova Escola*. Editora Abril, Ano XXIV, n. 222, p. 94-95, mai. 2009.

PARANÁ. *Secretaria de Estado da Educação*. Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Curitiba, 2008.

POPPER, K. *Conjecturas e refutações*. Brasília: UnB, 1985.

SERRES, M. O computador e a inteligência. *Revista Educação*, Ano 13, n. 145, p. 68-69, maio, 2009.

VALENTE, J.A.; ALMEIDA, F. J. de. *Visão Analítica da Informática na Educação no Brasil: a questão da formação do professor*. Disponível em:< <http://www.professores.uff.br/hjbortol/car/library/valente.html> >  
Acesso em julho de 2009.

## ANEXO

Este questionário contribuirá para a elaboração de um artigo para o Curso Mídias na Educação – Ciclo Intermediário, pelo CIPEAD/UFPR. Não precisa se identificar.

Desde já, muito obrigada pela sua colaboração.

1) Disciplina em que atua: \_\_\_\_\_

2) O que você acha do uso do computador e internet como instrumento pedagógico?

3) Qual/quais dificuldades você sente em relação ao uso desses recursos?

Mais uma vez, obrigada!

Recebido para publicação em 24/02/2012.

Aprovado para publicação em 09/05/2012.

## LITERATURA INFANTIL CONTEMPORÂNEA: O GATO COMO SÍMBOLO DE LIBERDADE

Cristiane Aparecida Torquato ( G- FAFIJAN)\*

Leny Fernandes Zulim (FAFIJAN)\*\*

**RESUMO:** Ao comentarem as tendências encontradas na literatura infantil brasileira, Lajolo e Zilberman afirmam que uma das temáticas bem sucedidas, quer focalizando crianças, quer simbolizando-as através de outras espécies, como bichos e bonecos animados, foi a infantilização da criança. Quando comentam o sucesso de Maria José Dupré *Cachorrinho Samba*, as autoras afirmam que esse tipo de personagem simboliza a criança com uma imagem de infância frágil, desprotegida, necessitando o amparo permanente dos adultos. Assim o texto assume uma postura doutrinária, transmitindo ensinamentos morais e veiculando valores do mundo adulto. Essa temática permanece na produção literária pós-70, porém numa perspectiva totalmente oposta às apontadas pelas autoras, como mostra este trabalho. Nas obras *Gato que pulava em sapato*, de Fernanda Lopes de Almeida, e *Os saltimbancos*, de Chico Buarque de Holanda, faz-se uma análise do gato, desvelando sua simbologia. Se nas décadas anteriores esse tipo de personagem vinha para admoestar as crianças mostrando-lhe que deveriam ser bondosas e obedientes, aqui elas se apresentam como autônomas, fazendo valer sua palavra e sua vontade. É o que mostram os dois textos em análise, dos quais emergem os gatos protagonistas como símbolo de liberdade, redefinindo, portanto, a infância como fase de liberdade e autonomia.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura infantil contemporânea; Infantilização da criança; Animais como símbolos da criança; Infância como fase de

\* Graduada em Letras e Pós-graduação pela Fafijan.

\*\*Professora Mestre da Fafijan.

lenyfz@ibest.com.br

fragilidade; Infância como fase de liberdade e autonomia.

**ABSTRACT:** On commenting the trends found in Brazilian children's literature, Lajolo and Zilberman state that one of the successful themes, either focusing on children, or symbolizing them through other species, such as animals and animated dolls, was child's infantilization. When commenting the success of Maria José Dupré *Puppy Samba*, the authors claim that this kind of character symbolizes the child, showing a picture of childhood as fragile, requiring the protection of the adults. So the text takes on a doctrinal stance, transmitting and conveying moral teachings of values of the adult world. This theme remains in the literary production post-70, but in a perspective totally opposite to those given by the authors, as this paper shows. In the pieces *Gato que pulava em sapato*, written by Fernanda Lopes de Almeida, and *Os saltimbancos*, written by Chico Buarque de Holanda, an analysis of the cat unveiling its symbology is made. If in previous decades this type of character came up to admonish the children showing that they should be kind and obedient, here they present themselves as autonomous, asserting their own word and will. It is what the two texts under consideration show, from which protagonist cats emerge as a symbol of freedom, therefore redefining childhood as a phase of freedom and autonomy.

**KEYWORDS:** Children's contemporary literature; Child's infantilization; Animals as symbols of children; Childhood as a phase of fragility; Childhood as a phase of freedom and autonomy.

### 1. INTRODUÇÃO

A partir da década de 70 do século passado, a produção literária para crianças, adolescentes e jovens rompeu com a tradição pedagógica que a caracterizava desde o final do século XIX, comprometendo-se com a estética e com o mundo de seu destinatário. As publicações, desde aí, ganham em quantidade e qualidade com um grupo de autores comprometidos com o princípio estético, o que garante o estatuto da arte



às obras publicadas. Essa ruptura com os padrões literários tradicionais traz como uma das mais fortes características a autonomia da criança que passa a ter espaço para expor seus anseios. Assim, a voz do adulto fica em segundo plano, esquecendo-se o pedagógico e priorizando o modo como a criança pensa, destacando-lhe a personalidade. O texto utilitário<sup>1</sup> de antes dá lugar a uma literatura de qualidade estética, portanto. Segundo Ando (2007, p. 71), é por isso que

“surge a necessidade de adaptar temas, estilo, forma e linguagem aos níveis de entendimento da criança, de modo a gerar maior aproximação ao universo infantil, com o texto literário direcionado ao pequeno leitor surge a necessidade de *adaptar* temas, estilo, forma e linguagem aos níveis de entendimento da criança, de modo a gerar uma maior aproximação do universo desta, o que faz com que o texto literário direcionado ao pequeno leitor adquira marcas próprias.”

Por sua vez, quando dotada de elementos estéticos e caracterizada pela gratuidade e pelo descompromisso, a literatura traz em si, segundo Cândido (1972), duas importantes funções. A primeira, denominada pelo ensaísta como função psicológica, está relacionada à necessidade de ficção e fantasia que todo ser humano tem, seja ele analfabeto ou erudito. A segunda, chamada de função formadora, diz respeito à capacidade que tem o texto literário de contribuir, decisivamente, para a formação do homem. Sim, a literatura forma. Mas, faz questão de dizer o ensaísta, essa formação não ocorre segundo a pedagogia oficial. Ela ocorre com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, trazendo em si o belo e o feio, o bom e o ruim. Ainda no mesmo ensaio, Cândido afirma o caráter humanizador da literatura, definindo o que compreende como humanização do homem: a legitimação de traços essenciais como a capacidade de reflexão, análise, síntese, aquisição do saber, sensibilidade, humor, percepção da beleza e da complexidade do mundo, disposição para com o próximo e solidariedade.

Ora, se partimos desse princípio, fica patente a importância da leitura literária na vida do ser humano. E, claro, a necessidade que tem a criança de ler literatura desde a mais tenra idade, para que possa desenvolver tais virtudes. Para isso, é preciso que a chamada literatura infanto-juvenil não esqueça o que deve caracterizar um texto chamado de literário: uma organização singular da linguagem, ou seja, precisa ser arte.

Tendo passado um rápido olhar sobre o conceito de arte literária e suas principais funções, é interessante agora que, também de forma rápida, lancemos um olhar para a história da literatura infanto-juvenil brasileira para chegarmos à produção contemporânea, na qual se inclui os textos-temas deste artigo.

No Brasil, os primeiros textos direcionados ao público infanto-juvenil surgiram no final século XIX. Eram principalmente os contos de fadas dos irmãos Grimm, Charles Perrault e Andersen, traduzidos e adaptados, sobretudo por Carlos Jansen e Figueiredo Pimentel. Em paralelo, escritores e poetas como Júlia Lopes de Almeida, Manuel Bonfim, Olavo Bilac e Francisca Julia, para citar alguns, produziam textos que também tinham como destinatárias as crianças em idade escolar. É dessa fase livros como *Alma Infantil, Através do Brasil e Contos Infantis*. Essa literatura, que objetivava estimular bons hábitos e ensinar conteúdos pedagógicos, trazia histórias e poemas que acabavam sempre premiando o bem e castigando o mal, sem o objetivo de tornar a leitura uma fonte de prazer. Não havia nela a preocupação com o lúdico como preceitua a crítica e a teoria literária, que veem no prazer e na gratuidade da leitura literária sua real função (LAJOLO & ZILBERMAN, 1999).

A partir da década de 20 do século passado surge Lobato, o grande divisor de águas desse subgênero. Sua obra, que traz personagens em série (tomando sempre o *Sítio* como referência), procura representar o país não como é, mas como ele gostaria que fosse. É seguido por autores já conhecidos do grande público como Graciliano Ramos (*A terra dos meninos pelados*), Lins do Rego (*Histórias da Velha Totônia*) e Érico Veríssimo (*As aventuras do avião vermelho*). Mas também por outros que ainda não o são, caso de

Lúcia Miguel Pereira (*Fada menina*) e Viriato Correia (*Cazuza*). Tempo de renovação, portanto. De 1945 a 1970 predominam as obras em série de que são exemplos os títulos de Maria José Dupré (os vários títulos tendo como personagem o Cachorrinho Samba) e *a saga de Taquara Poca* de Francisco Marins.

Finalmente, os anos 70 do século passado, trazem a renovação e a consolidação dessa literatura, aliadas a uma explosão do gênero. Autores como Ruth Rocha, Fernanda Lopes de Almeida, Bartolomeu Campos Queirós, Carlos Queirós Telles, Ziraldo, Sylvia Orthof, Lygia Bojunga Nunes, Ana Maria Machado e Pedro Bandeira (só para citar alguns) assumem um compromisso com o leitor e rompem a tradição pedagógica que existia, cerrando fileiras com uma literatura centrada na estética.<sup>2</sup> Lajolo e Zilberman (1999) apontam quatro tendências encontradas nessa produção do pós 70: a- *A narrativa infantil em tom de protesto* – são narrativas compromissadas com a revelação nua e crua da realidade, tematizando a pobreza, o uso de drogas, gravidez na adolescência, a injustiça e a marginalidade. Esse compromisso com a realidade acaba por afastar, na maioria das vezes, a imaginação, a fantasia e a linguagem artística nessas narrativas<sup>3</sup>; b - *A literatura infantil em ritmo de suspense* – é o florescimento do mistério policial e da ficção científica, resultado da influência cultural norte-americana, sobretudo do cinema hollywoodiano, de que se pode citar como exemplos a bem sucedida série de João Carlos Marinho que tem O gordo e Berenice como protagonistas (*O gênio do crime, O caneco de Prata, Sangue Fresco*); a série de Stella Carr também com personagens fixos (*O caso da estranha fotografia, O incrível roubo da loteca, O enigma do autódromo de Interlagos*); a série de Pedro Bandeira com a turma dos Karas como protagonistas, cujo primeiro título (*A droga da obediência*) é um fenômeno que alcançou a centésima edição já em 1994, dando origem a mais quatro títulos com a mesma turma<sup>4</sup>; c- *A ruptura com a poética tradicional*- também a poesia infantil contemporânea se renova, rompendo com a tradição pedagógica de que era exemplo a obra bilaquiana. A poesia infanto-juvenil contemporânea abandona a preocupação pedagógica, valorizando agora a musicalidade, o lirismo, a sonoridade, o jogo de palavras, o lúdico, o humor e o cotidiano, aliando a

tais aspectos a exploração de onomatopéias, aliteraões e rimas internas; d- *Em busca de novas linguagens* – vista como a tendência mais rica, apresenta experimentos linguísticos radicais como a oralização do discurso, trazendo com ela o heterogêneo mundo das crianças marginalizadas, índias e pobres; os paralelismos<sup>5</sup>; as gírias, a metalinguagem, a releitura, o retorno das fadas, a quebra de tabus e a autonomia da criança, seja através de personagens humanas ou antropomorfizadas, assunto deste artigo. Pequenos animais e objetos humanizados como personagens já tinham aparecido nessa literatura em fases anteriores (veja-se a título de exemplo, além da série com o cachorrinho Samba, já citada, *Bumba, o boneco que quis virar gente*, de Jerônimo Monteiro e *O macaquinho desobediente*, de Elos Sand), porém agora eles surgem como personagens com outras funções junto a seu público. Entre elas a simbolização do mundo infanto-juvenil, valorizando-lhe aspectos como a autonomia de ações e pensamentos.

## 2. O GATO NA LITERATURA INFANTO-JUVENIL: SÍMBOLO E EMANCIPAÇÃO

Como lembra Schorro (2007), a literatura para crianças e adolescentes pode ser conformadora (garantindo o pensamento vigente) ou emancipadora (abrindo possibilidades diferenciadas de ver o mundo). Ressalta a autora (2007, p. 86):

Uma literatura mais emancipadora possibilita à criança o acesso ao real com todas as suas dificuldades e soluções, auxiliando o jovem, assim, a organizar a sua própria realidade, o seu próprio mundo, através da história que lê, uma vez que esta lhe permite reconhecer o outro e a si mesmo e, ao mesmo tempo, compreender melhor o seu mundo interior e exterior.

É importante chamar a atenção para este traço no interior das obras literárias infanto-juvenil, pois é responsável por uma visão mais aberta e ampla de mundo, com o adulto atribuindo voz à criança, que, por sua vez, exprime seus pensamentos de forma a confrontá-lo com o do adulto. Diz ainda a autora que (id. ib., p. 88):

Na literatura emancipadora, o autor não se preocupa apenas com a linguagem, mas com todos os recursos formais, em se tratando de narrativa (narrador, personagens, tempo, espaço, etc.), e com a combinação de todos esses elementos, a fim de construir uma narrativa coerente, verossímil, que possa ser considerada uma síntese do mundo real, não idealizado e nem fantástico demais.

O leitor em formação obtém, assim, uma (trans) formação, mudança que acaba por aprimorar-lhe a consciência crítica e o conhecimento, função formadora defendida por Candido (1972), comentada no início deste artigo. Por outro lado, oportunizando à criança o contato com pensamentos e posturas semelhantes aos seus, ela se vê refletida na obra e, como leitora, se envolve nesse mundo ficcional que traz pontos convergentes com seu modo de pensar.

Esse traço da renovação da narrativa infantil contemporânea, com a inserção de animais e brinquedos antropomorfizados que, alegoricamente, tomam para si vícios e virtudes humanos tem um caráter emancipador. São histórias com aspectos fabulísticos, pois trazem personagens personificados sejam eles animais, objetos ou brinquedos que tornam-se símbolos e exemplos dos seres humanos, nesse caso de crianças, expressando seus desejos, medos e anseios. A esse respeito, afirmam Lajolo e Zilberman (1999, p. 151):

Atribuindo aos animais o dom da palavra ou fazendo-os personificar vícios e virtudes humanos, a antropomorfização está presente em grande número de textos [...] os animais evocados nos melhores textos contemporâneos escapam do contexto conservador, onde a humanização dos bichos sublinha com portamentos quase sempre conformistas e estereotipados.

Partindo desse pressuposto, isto é, a presença de animais personificados como personagens com caráter emancipador, passamos à análise de duas obras em que o *gato* veste-se de alegoria para expressar a inquietude e a rebeldia próprias desse animal e da criança que representa, sempre à procura de sua autonomia na constante luta pela liberdade.

## 2.1. Gato que pulava em sapato: coragem para assumir riscos

*Gato que pulava em sapato*, de Fernanda Lopes de Almeida, obra publicada em 1978 pela editora Ática, narra a história do gatinho Mimi, muito mimado e (super) protegido por sua dona. A diagramação e a ilustração deixam isso bem claro já na primeira página do livro, com a afirmação de que “Mimi era um gatinho muito querido” (p. 1). Por isso, tinha todo o luxo que podia querer, descrevendo-se já na segunda página que:

Dormia numa linda cesta.  
Tinha uma coleção de laços coloridos.  
Tomava leite num pires cor-de-rosa.

Outro fator de destaque no livro são as ilustrações, que atuam como complemento do texto verbal, colaborando para o completo entendimento da leitura. Segundo Ando (2007, p. 76), “na literatura infantil contemporânea, os aspectos visuais e gráficos costumam ocupar lugar de destaque na obra”. É o que se observa em *Gato que pulava em sapato*, no qual imagens, cores, disposição dos elementos ilustrativos nas páginas, tudo permanece em constante diálogo com o texto verbal, comprovando o que afirma Turchi (2004, p. 39):

Na literatura infantil, o estreitamento do diálogo entre texto verbal, ilustração e projeto gráfico atingiu um padrão estético muito elevado. A qualidade artística da literatura para crianças é hoje buscada nesse conjunto que engloba elementos textuais e pictóricos – formato, ilustração, texto, diagramação – facetas que mantêm cada qual a sua função, mas juntas formam a unidade da obra.

Nesse âmbito, é necessário considerar o diálogo presente entre os aspectos gráficos, visuais, temáticos, ideológicos e linguísticos que se revelam como traços diferenciais do livro. As imagens do gatinho, sempre muito pequenas no início, em relação ao tamanho da página e

ao tamanho da sua dona, confirmam a superproteção, a subserviência e a falta de liberdade. Na primeira página, por exemplo, as mãos da dona do gatinho são muito grandes, Mimi cabe inteiro na palma, parecendo pequeno e frágil em comparação com as mãos que o seguram e afagam num gesto de carinho, mas ao mesmo tempo de domínio. Imagens comuníssimas que podem ser lidas como a relação entre pais e filhos, principalmente entre aqueles pais que veem o filho frágil como um cristal, pronto a se quebrar.

O estilo de vida de nosso protagonista lhe permitia ter apenas os filhotes da gata da vizinha como amigos. Fácil entender: para encontrá-los e brincar com eles Mimi não corria riscos, pois eles estavam próximos. A dona de Mimi tinha um exagerado medo dos perigos que existiam na rua e não o deixava sair de dentro de casa. Na quarta página do livro, Mimi descobre o telhado como área de liberdade, mas sua dona proíbe-lhe a subida dizendo que ele poderia cair e se machucar seriamente, lembrando a fala de mães que, por medo de qualquer incidente ou acidente, impedem a autonomia dos filhos. A ilustração enfatiza a fragilidade de Mimi perante a dona, tão maior que ele que, mais uma vez, nem cabe na página. Aparecem apenas suas grandes pernas e o gatinho, tão inofensivo diante de seu tamanho. Aspectos como esse fazem com que as crianças vejam sua história refletida no enredo, pois muitas sofrem com excesso de amor e (super) proteção.

Num primeiro momento de sua história, Mimi gostava de ser um gato elegante e não quis contrariar sua dona. Tendo descoberto a alegria e a liberdade de movimentos procurou uma forma de conciliar as duas coisas: resolveu pular em sapatos fingindo serem telhados. Só que isso não o satisfaz nem aplacou sua sede de liberdade de ir e vir, como se lê à página 9: “Às vezes Mimi não agüentava. Quando pegava a dona distraída, fugia para subir no telhado”. São as determinações da própria natureza (tanto do gato quanto da criança), que embora com medo frente ao desconhecido, fazem-nos infringir as regras (im)postas.

De modo que Mimi fugiu e subiu no telhado. No começo, muito desajeitado porque não tinha prática. As páginas do livro em que o gatinho sai de dentro de casa e sobe no telhado são coloridas e cheias de vida,

comprovando nesse cromatismo a alegria e a felicidade que tomam conta de seu ser. Cores e ilustrações têm, como ratifica Faria (apud Schorro, 2007, p. 89) importância fundamental na construção da idéia a ser lida:

Um papel fundamental na formação do leitor, visto que elas têm um poder de comunicação imediata e de fácil decodificação, tornando a leitura agradável, atraente e se constituindo como um agente auxiliar na alfabetização e na criação do gosto pela leitura.

A segunda “escapada” de Mimi ocorreu em um dia de chuva com o telhado escorregadio. Essas condições negativas aliadas à falta de prática do gatinho, culminaram com um escorregão e um tombo quase causando um colapso na dona superprotetora que exclama, com certo exagero, à página 14: “Que desgraça! Como poderei viver sem o meu amado gato?” E corre com ele para o veterinário que diagnostica uma patinha quebrada. Novamente, as imagens das páginas quatorze e quinze mostram a diferença de tamanho entre a dona, as mãos do veterinário, enormes, e Mimi, enfatizando o domínio do adulto sobre a criança.

Em pouco tempo Mimi está recuperado e o fato lembra a relação pais e filhos. Os primeiros querendo proteger a prole de incidentes, acidentes e sofrimentos. Os últimos ansiando por ter liberdade de ação e movimento. Alegoricamente, o gatinho parece dizer que, como não se aprende a nadar sem cair n’água, nem andar de bicicleta sem “ralar” o joelho, só se conhece a liberdade e o mundo agindo sobre ele, acertando e errando. E pais e mães, tal como a dona do gatinho após o tombo, devem estar prontos para cuidar quando preciso for, pois é assim que se aprende, mas dosando essa proteção, permitindo aos filhos que aos poucos ganhem a autonomia que faz crescer. Na verdade, essa arte emancipadora tende a causar o “efeito de estranhamento, que pode ser descrito como uma força desintegradora na medida em que estabelece um conflito interior, fazendo com que o indivíduo reflita sobre a sua própria realidade, desmonte os estereótipos e consiga enxergar um mundo melhor” (SCHORRO, 2007, p. 89).

É a partir da página dezenove que acontece a ruptura de ideias e comportamentos de Mimi, quando ele dá seu grito de independência,

com uma voz que ganha força e coragem, como se pode ler nos diálogos:

- Agora você nunca mais vai subir no telhado. Não é querido? Aprendeu a lição?
- Aprendi, sim. Aprendi que não sou um verdadeiro gato. (p. 19-20)

Daí em diante, Mimi se mostra desafiador e corajoso. Tirando o laço do pescoço e impondo-se perante a dona, decide “fazer treinamento de telhado” todas as manhãs. É, decisão tomada, ninguém o persuade do contrário, ainda que a dona ficasse espantada com tal atitude, prevendo riscos de acidentes. No entanto o gatinho, com sua voz ingênua e afetuosa, porém firme, repetia:

- Pode confiar em mim.
- Sei o que estou fazendo. (p.27)

As páginas do livro em que Mimi aparece pulando no telhado são repletas de cores vivas, exalando energia, muito verde e azul, mostrando o mundo que o gatinho pouco a pouco ia conquistando. Em contrapartida, as páginas 25 e 26, em preto e branco, entram em confronto com o colorido das páginas anteriores, pois nelas a autora conta que as coisas que Mimi usava, como laços, escovas, manual de boas maneiras, foram todas guardadas num armário. Ou seja, tudo isso ficou pra trás, assim como os dias cinzentos de gatinho mimado. Mimi passava a viver uma nova fase de sua história, fazendo escolhas e respondendo por elas. Nessa nova fase, a evolução era tanta que Mimi começou a dar até lições de como pular em telhado aos gatinhos da vizinha, galgando muitos outros telhados, como sempre desejou. Chegando à última página do livro, vemos a imagem da dona de Mimi por completo. Uma imagem que, ao contrário de outras, coube na página, pois agora, o sentimento dela passa do medo e do controle a orgulho por Mimi ser tão esperto e corajoso. Neste caso, o trabalho gráfico complementa o sentido que o texto verbal transmite, pois a imagem mostra que já não existe diferença na relação entre o gatinho e sua dona. Há um equilíbrio entre a atitude e as ações de

Mimi e sua dona.

O livro de Fernanda Lopes de Almeida traz um personagem alegórico que, como já antecipado, simboliza a criança, provavelmente de família classe média alta, vivendo um dilema: ficar dentro de casa com todo conforto e segurança, por imposição da mãe, ou, enfrentar os riscos e ter liberdade para tomar decisões. De fato, a dona do gatinho Mimi simboliza o domínio sobre a criança e a crítica ao adulto que, mesmo inconscientemente, atua com superproteção, infantilizando-a sempre mais. O desfecho do enredo, felizmente, mostra que a voz do adulto pode dar lugar à voz da criança, que rompe com os paradigmas impostos pelo adulto; que ganha voz; que na obra de Fernanda Lopes de Almeida, se torna, aos nossos olhos, emancipadora, pois propõe uma aprendizagem pelo exercício, para que a criança aprenda conhecer o mundo sem medo.

## 2.2 A gata de “Os Saltimbancos”: lição de autoconhecimento

A segunda obra que interessa à nossa temática é *Os Saltimbancos*, de Chico Buarque, inspirada no clássico *Os músicos de Bremen*, dos irmãos Grimm e publicada pela Global em 2002. Ela conta a história de quatro animais que, insatisfeitos com a vida que levavam junto a seus respectivos donos fogem, ansiando pela liberdade. A história começa com o jumento cantando e informando que trabalhava muito, carregava pedras, mas, ao ser chamado de mula por seu dono, revolta-se e sai em busca da independência. No caminho, ele encontra um cachorro, condicionado apenas a servir. O jumento o convida para formarem uma dupla de artistas. Assim, jumento e cachorro tornam-se amigos e seguem viagem em direção à cidade. Após isso, eles encontram uma galinha que, por não ser mais útil, uma vez que deixara de botar ovos, é condenada à panela e, por isso foge integrando-se ao grupo. Seguindo o percurso, eles encontram uma gata que sempre viveu na mordomia. É ela que aqui nos interessa. Uma gata burguesa que, em seu íntimo, deseja ser livre como todos os gatos de rua. Ela também se junta aos

três animais até porque ser artista era seu sonho de consumo.

Merece leitura cuidadosa a canção com a qual a gata se apresenta. Com a qualidade própria das letras de Chico Buarque, a canção registra os conflitos da psique do animal antropomorfizado: se por um lado era mimada, burguesa, folgada, “criada a pão de ló”, e gostava disso diga-se, por outro era uma gata cansada de ser paparicada, uma gata que por vezes preferia ser vira-lata na rua e ter liberdade. Afinal, ela conhecia o caro preço a pagar: o aprisionamento da domesticação. Vamos à canção com que a gata se apresenta aos companheiros de jornada.

Me alimentaram  
Me acariciaram  
Me aliciaram  
Me acostumaram

O meu mundo era o apartamento  
Detefom, almofada e trato  
Todo dia filé-mignon  
Ou mesmo um bom filé...de gato  
Me diziam, todo momento  
Fique em casa, não tome vento  
Mas é duro ficar na sua  
Quando à luz da lua  
Tantos gatos pela rua  
Toda a noite vão cantando assim

Nós, gatos, já nascemos pobres  
Porém, já nascemos livres  
Senhor, senhora ou senhorio  
Felino, não reconhecerás

De manhã eu voltei pra casa  
Fui barrada na portaria  
Sem filé e sem almofada  
Por causa da cantoria  
Mas agora o meu dia-a-dia  
É no meio da gataria  
Pela rua virando lata  
Eu sou mais eu, mais gata  
Numa louca serenata  
Que de noite sai cantando assim

Nós, gatos, já nascemos pobres  
Porém, já nascemos livres  
Senhor, senhora ou senhorio  
Felino, não reconhecerás. (p.19-20)

A gata entra na história mostrando que também ela tem sonhos e aspirações semelhantes aos de Mimi, a personagem estudada anteriormente. Ela, como o gatinho de Fernanda Lopes de Almeida, comprova as aspirações próprias desse animal. Qualquer atitude contrária à submissão, à domesticação e, em consequência, falta de liberdade, credite-se a desvios de percurso, como o aliciamento, conforme a gata deixa claro no terceiro verso. Esse aliciamento acaba por fazê-los – tanto ela quanto Mimi – atrofiados, dominados, descaracterizados. Alegoricamente são as estruturas patriarcais registrando um desajuste entre os desejos infantis e os seus anseios, pois é comum eles construírem moldes para os filhos, contra os quais alguns se rebelam, por a eles não se ajustarem. É possível ir além, quando na canção ela diz: “Mas é duro ficar na sua, quando à luz da lua, tantos gatos pela rua toda noite vão cantando assim”. A afirmativa mostra que a partir do momento em que a criança abre o horizonte de sua imaginação, vê a liberdade lá fora e sente a necessidade de fazer parte deste mundo no qual seus sonhos podem se tornar realidade, ela torna-se um ser mais ativo e independente. É mais uma vez Ando (2007, p.72) que nos faz refletir quando diz:

A literatura que é lida por crianças deve conter certos valores, elementos ou caracteres que respondam às exigências da psique da criança durante o processo de conhecimento e apreensão, ajustando-se ao ritmo de sua evolução mental e, em especial, ao de determinadas forças intelectivas.

No refrão, a gata faz a propaganda da tão sonhada liberdade, característica que lhe é própria e que “faz a cabeça” das crianças. Aqui não são pai e mãe que ordenam, e sim, a criança. A rebeldia é tanta, que os que se imaginam os “donos”, reconhecem que não é possível dominar totalmente; que a criança vai além, ela busca a realização de seus sonhos e sem perceber passa ao largo da autoridade do pai e da mãe. E nesta luta pela liberdade que ela busca sua autonomia e emancipação. Pai e mãe acabam cedendo, por vezes reconhecendo que

é preciso colaborar com esta fase para que experiências diferenciadas ajudem a formar o futuro adulto, e o texto, nesse sentido, traduz esse sentimento. Atentemos para o que nos diz, mais uma vez, Ando ( 2007, p.78):

Se o emissor, por intermédio da adaptação discursiva, for ao encontro dos anseios da criança e do jovem, dialogando com o seu universo, então a assimetria autor/ leitor será superada, dando vazão à fruição estética, responsável por conduzir o leitor à conscientização no tocante à linguagem em si e às correlações desta com a vida.

Hoje se entende que a criança deve ser vista como um ser em formação que merece consideração especial. A responsabilidade dos pais deve ser orientar, cuidar, de forma que os filhos possam atingir a idade adulta de maneira saudável. Realizar pequenas tarefas sozinhas, imaginar, dar opinião e ser ouvida, é da natureza infantil. E a criança sente necessidade disso, o que vai ajudá-la no enfrentamento do desconhecido, preparando-a para os conflitos da vida adulta. Nesse sentido, a literatura infantil representa o mundo, o homem, a vida e através da palavra, funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real (Coelho, 2000), contribuindo de forma significativa na formação da personalidade.

Voltando a *Os Saltimbancos*, a gata mostra que a liberdade não lhe tira nem a beleza nem a delicadeza. Pelo contrário, quando a liberdade é bem dosada, ela se torna mais capaz de discernir entre o “certo e o errado”, “o que pode, e o que não pode”. Mesmo tendo liberdade, há o respeito pelo outro e muitas vezes é mais fácil “obedecer a ordens”, como ela ressalta nos ensaios: “- Falou bicho!”. Merece que se comente ainda que, no caminho para a cidade, as personagens procuram um lugar para se instalar e passar a noite, chegando à *Pousada do Bom Barão*. Para espanto do grupo lá estão seus antigos donos, na verdade uma quadrilha de malfeitores. É quando o jumento ensina uma lição: unidos são fortes. Assim, os quatro amigos organizam um motim para tomarem a pousada. Cada um contribui com as armas que possui: o jumento com

as patas e a paciência; o cachorro, com os dentes e a lealdade; a galinha com o bico e a teimosia; e, finalmente, a gata com suas unhas afiadas e esperteza natural. Unidos, como diz o refrão da canção - Todos juntos, somos fortes- tornam-se imbatíveis e conquistam seus objetivos.

É preciso, portanto, que o adulto perceba a voz da criança como fundamental para que o relacionamento não seja de domínio, mas de diálogo. O diálogo se torna assim, mais gostoso, pois adulto e criança não são donos de todas as respostas e decisões, mas fazem parte dela, como alguém que opina, que pode ajudar a decidir, como a gata cita à página 30: “Mas vamos, mas vamos, não custa tentar”. A verossimilhança presente na obra, reconhecendo nela situações do dia a dia, atrai o leitor criança, que pode deliciar-se com o jogo lúdico da sonoridade das palavras. A verdade é que quando a criança tem a oportunidade de participar e opinar, como os gatos-personagens, ela se entende e entende o mundo, educando-se e formando seu caráter. E a leitura, além de produzir um contínuo aprendizado, desenvolve a reflexão, a capacidade de análise e o espírito crítico sendo “fonte inesgotável de assuntos para melhor compreender a si e ao mundo” (CAGNETI, 1986, p. 23).

No final da obra, quando reconhecem que a união e a colaboração de todos foi elemento essencial para a vitória contra os malfeitores, os animais assumem responsabilidades. Porém, obtida a liberdade, a gata faz questão de deixar claro que essa conquista não a transformou em outra pessoa, afirmando: *Miau, eu sou meio preguiçosa*. Ela continua sendo ela mesma, com um detalhe: conseguiu colocar metas na vida e, acima de tudo, alcançá-las, transformando-se, realmente, como ela mesma afirma, em uma *superstar!*.

### 3. CONCLUSÃO

Nas duas narrativas aqui destacadas, os gatos protagonistas representam uma criança esperta, questionadora e criativa. São textos que tematizam, pela alegoria, mandos nem sempre corretos do adulto

sobre a criança, negando seu crescimento e emancipação pessoal, o que acaba por dificultar-lhe a própria aprendizagem. Temos, nas duas obras em estudo, o que Turchi (2004, p. 38) chama de “espaço textual plurissignificativo”, pois a intenção dos escritores não foi apenas criar um texto com personagens animais, mas através da alegoria, criar um texto em que o verbal e o não verbal se completam num todo significativo, rompendo a idéia de subserviência e domesticação. O que a linguagem traz de novo configura-se no modo como os personagens agem, exprimindo a ruptura com as características da literatura infantil anterior. Ambas as narrativas dão espaço à voz infantil que se faz presente, quebrando estereótipos e mostrando que a criança tem sua própria personalidade e precisa ser respeitada. Em síntese, os dois gatos descobriram o gosto da liberdade, posicionaram-se diante de seus objetivos, impuseram suas idéias, mostrando serem capazes de aprender e lutar por seus objetivos mesmo diante da suposta fragilidade. O mesmo ocorre com a criança. É preciso dar-lhe crédito e certo grau de autonomia, pois é fato que hoje, na fase de formação em que está, ganha espaço no mercado editorial no qual se observa a crescente produção de livros destinados a esse público. E, se houve aumento significativo de títulos publicados, houve também crescente aumento na qualidade dessas publicações.

Tendo início no final do Século XIX, com a proclamação da República, a literatura infantil brasileira veiculava apelos nacionalistas e um tom pedagógico que lhe imprimia um caráter puramente utilitário. Somente nos idos de 1920 a 1945 é que ela ganhou, com Monteiro Lobato, *status* de literatura, arte, portanto, com textos lidos até hoje com o mesmo interesse e prazer, devido, sobretudo, ao espaço para o lúdico que o autor imprime em sua linguagem.

Com a criança passando a ter espaço entre os consumidores de livros, a idéia de uma literatura para a infância e a adolescência assumiu uma preocupação muito maior, como ratifica Turchi (2004, p. 38): “Escrever para crianças não é dominar artifícios que venham a preencher um rótulo, mas é ser capaz de expressar-se dentro de uma

ética, de uma troca significativa em que leitor se sinta tomando parte no mundo da literatura”

A narrativa infantil contemporânea apresenta-se, assim, desde o pós-70 do Século XX, com características que atestam sua qualidade e seu compromisso com o pequeno leitor. Entre elas citem-se: a- abordagem do universo infantil tanto pela linguagem (informal, brincalhona...) quanto pela temática que retrata o cotidiano infantil, focalizando situações individuais ou familiares, enfatizando a relação criança/natureza interagindo com ambas de forma livre; b- retrata o cenário urbano que recorrentemente ocupa o centro das narrativas; c- retrata a criança com autonomia, dando-lhe espaço e voz; d- apresenta um universo que envolve a criança num mundo de cores, sensações e sinestésias, valendo-se largamente de esmerados projetos gráficos em que a imagem e a diagramação complementam o texto verbal; e- incorpora o aspecto fabulístico através de animais domesticados ou objetos, personificando-lhes vícios e virtudes humanos que simbolizam a criança, incorporando sua personalidade e modo de ser.

Dessa forma, a literatura infantil foi ocupando espaço e ganhando leitores, passando por diversas (trans) formações, consolidando-se e constituindo-se, hoje, gênero autônomo, rico e promissor, tanto pela diversidade temática quanto pelas estruturas inovadoras que vem buscando. As novas roupagens que apresenta acabam por torná-la objeto de pesquisas em diferentes campos do conhecimento. Já não se discute mais sobre o fato de que ela proporciona à criança desenvolvimento emocional, social e cognitivo indiscutíveis. Não, esse é ponto vencido.

Para Abramovich (1977, p. 17), quando as crianças ouvem histórias, passam a visualizar, de forma mais clara, sentimentos que têm em relação ao mundo, encontrando soluções para conflitos, conhecendo melhor o mundo e a si mesmas. Diz ela:

É através de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica... e ficar sabendo história, filosofia, direito, política, sociologia,



antropologia, etc, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula.

Nessa perspectiva, o leitor mirim precisa, ao ler uma história ou poesia, encontrar-se dentro dela, reconhecer o mundo imaginário exposto pelo autor em constante relação com sua realidade e experiência de vida. Leia-se o que afirmam Lajolo e Zilberman (1999, p. 149) sobre o assunto:

São muitos os textos que elegem como tema o cotidiano infantil, focalizando situações individuais ou familiares. O texto fala de crianças, faz-se aliado dela, dá-lhes a palavra muitas vezes, e sublinha sua fragilidade perante as normas do mundo, ao mesmo tempo em que salienta sua capacidade de rebeldia, criação e independência.

Isto posto, lembremos que a literatura infanto-juvenil contemporânea é dotada de textos que rejeitam o estereótipo e apostam na invenção e na inversão, cujos contorcionismos da linguagem produzem pequenas obras-primas. Por isso é que este tipo de texto deve rodear as crianças, criando e recriando a vida através das palavras, fundindo sonhos e cotidiano, imaginário e realidade, ideal e sua possível realização, com uma leitura em que a voz da criança se faça presente, o que fortalece sua emancipação.

## Notas

<sup>1</sup> Definido como aquele que se apresenta com uma função pragmática.

<sup>2</sup> Ainda que, contraditoriamente, se possa encontrar autores e títulos comprometidos com a vertente pedagógica dessa literatura. Como exemplo os livros de Lannoy Dorim e alguns títulos de Ganymedes José.

<sup>3</sup> De que são exemplos: Justino, o retirante, de Odete de Barros Mott; Pivete, de Henry Correia de Araújo e Cão vivo leão morto, de Ary Quintela.

<sup>4</sup> Pântano de Sangue, O anjo da morte, A droga do amor, Droga de americana.

<sup>5</sup> Veja-se a título de exemplo Apenas um curumim, de Werner Zots e O curumim que virou gigante, de Joel Rufino dos Santos.

## 4. REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

ALMEIDA, F. L. de. *Gato que pulava em sapato*, 9. ed. São Paulo: Ática, 1986.

ANDO, M. Y. A Literatura Infanto-Juvenil e a formação do leitor. *Máthesis, Revista de Educação*, vol.8, n.1. Jandaia do Sul: Ed. Fafijan, 2007.

BUARQUE, C. *Os Saltimbancos*. São Paulo: Global Editora, 2002.

CAGNETI, S. de S. *Livro que te quero Livre*. Rio de Janeiro: Ática, 1986.

CANDIDO, A. *A literatura e a formação do homem. Ciência e Cultura*. São Paulo, vol. 24, n.9, 1972.

COELHO, N. N. *Literatura Infantil: Teoria, Análise e didática*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *Literatura Infantil Brasileira: Histórias & Histórias*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1999.

\_\_\_\_\_. *Um Brasil para crianças: histórias, autores e textos*. São Paulo: Global, 1986.

SCHORRO, C. *Literatura Infantil: doutrinação ou emancipação? Máthesis, Revista de Educação*, vol. 8. n.1. Jandaia do Sul: Ed. Fafijan, 2007.

TURCHI, M. Z. O estético e o ético na literatura infantil. In: CECCANTINI, João L. (org.). *Leitura e Literatura na escola: Memória de Gramado*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2004.

Recebido para publicação em 16/08/2011.  
Aprovado para publicação em 02/02/2012.

## AS IMPLICAÇÕES NO PROCESSAMENTO VISUAL PARA A APRENDIZAGEM DA LEITURA E O MÉTODO IRLEN

Michele Cristina Gonçalves \*

**RESUMO:** O objetivo deste trabalho foi analisar a contribuição do Método Irlen para superar a influência negativa do processamento visual nos problemas de aprendizagem da leitura. A realização deste estudo foi motivada pela necessidade de busca de novos caminhos para solucionar os problemas de aprendizagem. Para atingir o objetivo proposto, buscou-se a fundamentação teórica de autores que abordam o problema do processamento visual, do modo como as informações que chegam aos olhos humanos são processadas pelo cérebro e a influência desse processo na aprendizagem da leitura. A pesquisa mostrou que o sistema visual tem grande influência na aprendizagem da leitura, e, quando está comprometido, causa sérias barreiras à aprendizagem do aluno. O tratamento com o método Irlen poderá eliminar as dificuldades de percepção que podem inibir a capacidade do aluno, permitindo que ele progrida com intervenções e instruções apropriadas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Aprendizagem de leitura; Método Irlen; Ensino de leitura; Processamento Visual.

**ABSTRACT:** The purpose of this paper is to analyze the contribution of Irlen Method for overcoming the negative influence of visual processing on the problems of reading learning. This study was done due to the need for searching new ways for solving the learning problems. To attain this purpose, we looked for a theoretical foundation of the problem of visual processing, the way how information which arrives to human eyes is processed by the brain and the influence of this process on reading learning. The study showed that the visual system has great influence on reading learning and, when it

\* Graduada em Pedagogia em 2003 pela Universidade Estadual de Maringá. Pós-graduada em Educação Especial e Psicopedagogia Institucional e Clínica pelo Instituto Paranaense de Ensino e Faculdade Maringá.  
mcgoncalves2@hotmail.com

MÁTHESIS - Rev. de Educação - v. 11. n. 1 e 2 - p. 83 - 103 - jan./dez. 2010

is jeopardized, it causes serious barriers to student learning. The treatment with Irlen Method can eliminate the perception difficulties which may inhibit the student's capacity, and permit him to progress with interventions and appropriate instructions.

**KEYWORDS:** Reading learning; Irlen Method; Reading teaching; Visual processing.

## 1. INTRODUÇÃO

Nos dias de hoje, é cada vez mais evidente no âmbito escolar o surgimento de diversos tipos de problemas relacionados à aprendizagem. Isso tem sido relevante para fatores como fracasso escolar e tem preocupado cada dia mais especialistas, pais, educadores, psicólogos e médicos.

Dentre os problemas de aprendizagem que invadem o campo do ensino educacional, os relacionados à leitura e escrita são os de maior incidência nas salas de aula. É bastante considerável o número de crianças que terminam o ensino fundamental sem a fluência adequada em leitura. As causas possíveis dessas dificuldades podem ser numerosas, muitos autores conceituados já discutiram algumas delas.

Neste trabalho, nos atentaremos à discussão dos problemas de aprendizagem da leitura e escrita relacionadas às dificuldades no processamento visual. Para isso, evidenciaremos alguns distúrbios de aprendizagem relacionados à percepção visual que dificultam a aquisição da leitura.

Como já foi dito, muito já se falou sobre algumas problemáticas ligadas à aquisição da leitura e escrita e, em função disso, mundialmente, pesquisam-se processos capazes de resolver tais situações, mas, nem sempre, com resultados satisfatórios.

Neste contexto, discutiremos um método desenvolvido por uma pesquisa americana que permite beneficiar pessoas através do uso de filtros e lentes seletivas, esse método se chama Método Irlen.

Este estudo surgiu com o objetivo de analisar a utilização do

Método Irlen para superar as implicações do processamento visual nos problemas de aprendizagem da leitura.

Para atingirmos o objetivo traçado, utilizaremos um estudo bibliográfico de autores que abordam o tema. Sendo assim, dedicaremos uma parte do estudo para o entendimento do processamento visual e sua influência na aprendizagem da leitura e escrita. Num segundo momento, faremos um enfoque de maneira simples e prática de alguns distúrbios de leitura e escrita. Por último, definiremos o que é o Método Irlen e quais as suas contribuições para amenizar os distúrbios de aprendizagem relacionados à leitura.

## 2 O PROCESSAMENTO DA INFORMAÇÃO VISUAL

Uma das condições fundamentais para o aprendizado da leitura e escrita é a formação das imagens mentais das letras do alfabeto. No ser humano, as imagens mentais são formadas a partir dos sentidos. No caso da escrita, visão, tato e movimento se combinam para constituírem as unidades imagéticas que compõem o sistema da escrita.

Dentro do contexto da aquisição da leitura e escrita, focalizaremos nossa atenção principalmente no sistema visual, considerando que para Ellis (1995), uma criança que está na fase inicial da alfabetização identifica as palavras escritas puramente com base em sua aparência visual, quase do mesmo modo como reconhecemos um objeto ou uma fotografia.

Para entender as implicações do processamento visual na aprendizagem da leitura e escrita, é necessário discorrer um pouco sobre a neurociência sensorial. Nesse sentido, merece destaque o estudo de Lent (2004) que traz significativos questionamentos a respeito do complexo sistema nervoso cerebral (SNC).

Lent (2004) escreve que os sentidos traduzem a energia contida nos ambientes em linguagem neural. Assim:

A função primordial dos sistemas sensoriais é realizar a tradução da informação contida nos estímulos ambientais para a linguagem do sistema nervoso e

possibilitar ao indivíduo a utilização dessa informação codificada nas operações perceptuais necessárias em cada momento (LENT, 2004, p. 174).

De modo geral, a primeira etapa da função descrita acima é realizada pelos receptores e se chama transdução. A transdução consiste na transformação da energia do estímulo ambiental - no caso da visão, a luz – em potenciais bioelétricos gerados pelas membranas dos receptores. A partir disso, o primeiro potencial que resulta dessa transdução, recebe o nome de potencial gerador ou receptor.

A seguir, o potencial gerador pode provocar uma série de novos potenciais de ação na mesma célula ou então em neurônios através da transmissão sináptica. Daí em diante os potenciais são levados aos terminais sinápticos subsequentes e ocorrem novas transmissões de ordem superiores.

Ao longo desse caminho, diferentes mecanismos entram em ação para possibilitar a análise dos diversos atributos recebidos dos estímulos. Essa organização pode ser entendida como um conjunto de sequências de neurônios, fibras nervosas e sinapses em condições de primeiro representar por potenciais bioelétricos os estímulos ambientais e em seguida ser modificado a cada estágio até chegar às regiões cerebrais superiores.

Os processos que relatamos até aqui são semelhantes para toda a organização sensorial.

No caso do sistema visual, é importante neste ponto que algumas explicações sobre a estrutura do olho e suas funções sejam apresentadas. O olho é o órgão receptor do sistema visual e sua principal característica é o fato de ser ele construído a desempenhar funções semelhantes a uma câmera de televisão, tendo em vista que as imagens não se fixam na retina, mas são instantaneamente codificadas num complexo de sinais nervosos que são transmitidos ao cérebro. Esse órgão tão importante à visão humana é um globo esférico rotatório, suas lentes são transparentes e com poucas células. Toda a estrutura composta nos olhos desempenham diferentes funções, voltadas para otimização das informações luminosas que incidem sobre a retina,

tornando a transdução fotoneural mais precisa.

Lent (2004) explica que a retina é formada por três camadas de células, incluindo uma onde estão dispostos lado a lado os fotorreceptores que oportunizam a formação de imagens focalizadas e precisas dos objetos do mundo exterior. Já o olho, é uma câmera capaz de posicionar-se na direção do objeto de interesse e focalizá-lo de acordo com a iluminação do ambiente.

Assim, a visão é proporcionada pela luz que é definida como a energia situada no campo visual. Essa luz é projetada na retina e provoca uma reação de transdução fotoneural nos receptores, gerando o potencial receptor que, por sua vez, provoca nas células seguintes da retina outros potenciais bioelétricos. Todo esse processo resulta em um código de potenciais de ação que procede pelo nervo óptico em direção às regiões visuais situadas em diversas áreas do córtex cerebral.

Essa organização elaborada do sistema visual indica uma considerável sofisticação funcional dos primeiros estágios do processamento visual. Sendo assim, estudaremos agora os fotorreceptores e o mecanismo de transdução que lhe é característico.

## 2.1 Os fotorreceptores da visão

Os fotorreceptores dividem-se em dois tipos: cones e bastonetes. Existem milhares de cones e bastonetes, e as tarefas dessas células receptoras é receber o estímulo da retina e traduzir para a linguagem dos potenciais bioelétricos. Como isso é feito?

É necessário haver uma série de fenômenos e reações químicas, onde entram em ação moléculas capazes de absorver a luz. Essas moléculas são chamadas de: fotopigmentos ou pigmentos visuais. São compostas de uma proteína chamada opsina. Com base no que Lent escreveu, essas moléculas absorvem a luz e depois utilizam-na transformando-a em energia e provocando as reações bioquímicas mencionadas acima. Essas reações químicas resultarão em um potencial receptor que se expande eletronicamente através das sinapses. Sendo assim, o neurônio transmissor ativa o neurônio seguinte e uma nova

transmissão ocorre para um neurônio de terceira ordem e só depois tem início a codificação neural. Através desses potenciais sinápticos a informação luminosa é devidamente codificada e assim enviada ao cérebro.

## 2.2 O Processamento visual no cérebro

O cérebro é uma rede contínua de conexões. Esse órgão contém áreas especializadas em diversas atividades, como planejar movimentos, fazer julgamentos ou mapear o cenário visual. Embora isso aconteça, qualquer ação mental, exige a coordenação de várias regiões.

Os hemisférios cerebrais são massas cheias de pregas e estão localizados na parte superior do órgão. Na superfície interna localiza-se o córtex, com três centímetros de espessura é também chamada de massa cinzenta. O córtex tem centenas de zonas de processamento.

Dentro desse contexto, vale ressaltar as contribuições de McCrone (2002), quando ele fala da anatomia do cérebro. Para ele os lobos são as principais divisões físicas do cérebro.

O lobo frontal é responsável pelo planejamento consciente e pelo controle motor. O lobo temporal tem centros importantes de memória e audição. O lobo parietal lida com os sentidos corporal e espacial. O lobo occipital direciona a visão (MCCRONE, 2002, p.14).

A figura abaixo, dá uma ligeira idéia da complexidade do cérebro.

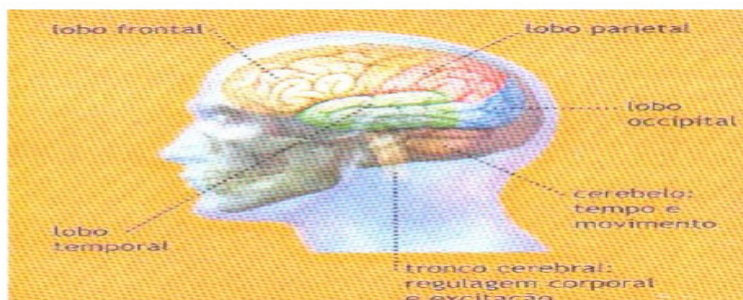


Figura 1: áreas do cérebro especializadas em diversas atividades

Fonte: MCCRONE (2002).

Com base na referida discussão, podemos continuar a refletir sobre como as vias cerebrais que processam os estímulos luminosos recebidos dos nervos da retina.

Quando a cena visual é enviada ao cérebro, ela é transmitida para o lobo occipital, na parte de trás da cabeça. Neste sentido, um mapa do que o indivíduo está vendo é projetado (de cabeça para baixo) no córtex visual primário – uma lâmina com cerca de meio bilhão de neurônios interconectados – o córtex visual primário é a região localizada no lobo occipital, é também chamada de V1. Conforme afirma McCrone, é a primeira escala da viagem. O córtex humano possui mais de 30 módulos dedicados à extração de detalhes de experiências visuais. Esses módulos formam um mosaico de áreas de processamento e cada um é conectado ao seguinte.

Ao mencionar sobre a fascinante visão, McCrone (2002) utiliza como exemplo uma cena de um rinoceronte em uma rua. Nesse sentido, ele escreve:

[...] você dobra a esquina. Um padrão de informação é lançado contra o córtex visual primário – V1. Uma hierarquia de módulos visuais começa, então, a tirar o sentido desse padrão. O nível seguinte, V2, é importante para destacar os limites e os contornos daquilo que você está vendo. Como um marcador preto grosso, ele desenha as margens para que o formato do objeto se destaque dos formatos do fundo. A seguir, há o V3, que leva a análise do formato e perspectiva um passo adiante, enquanto o V4 pega as informações sobre o comprimento de onde e as transforma em experiências de cor. À medida que a análise continua, cada nível alimenta a atividade do nível seguinte para extrair detalhes precisos. [...] a visão é um feixe de sensações, que inclui cor, movimento e forma ((MCCRONE, 2002, p. 37).

Conforme a análise, constatamos que em V1 se processa a identificação do impulso nervoso, em V2 se processa a forma e os contornos do que está sendo visto; em V3, a profundidade; em V4, a

cor e por fim, em V5, o movimento.

Em seguida, o influxo toma outras áreas responsáveis por ações mais especializadas. São os lobos parietais e temporais. Nessas áreas, serão realizados processos correspondentes a reconhecimento do que se está vendo (o que é) e (onde está).

Assim, voltando ao exemplo do rinoceronte, no lobo parietal os neurônios são ajustados para detectar tudo que está ao redor do que se vê, a rua, as árvores, as casas, prédios etc. no lobo temporal, os neurônios podem dar identidade ao que se vê impulsionados por uma onda de detalhes característicos – grande, pele cinzenta e calosa – usando a memória visual gravada em suas conexões sinápticas a resposta se voltará rapidamente: “é um rinoceronte”. Todos estes processos executam-se em uma velocidade quase instantânea, permitindo uma visão dos acontecimentos em tempo quase real.

O esquema abaixo mostra os estímulos ambientais transformados em impulsos nervosos percorrendo a via óptica até chegar no córtex visual.

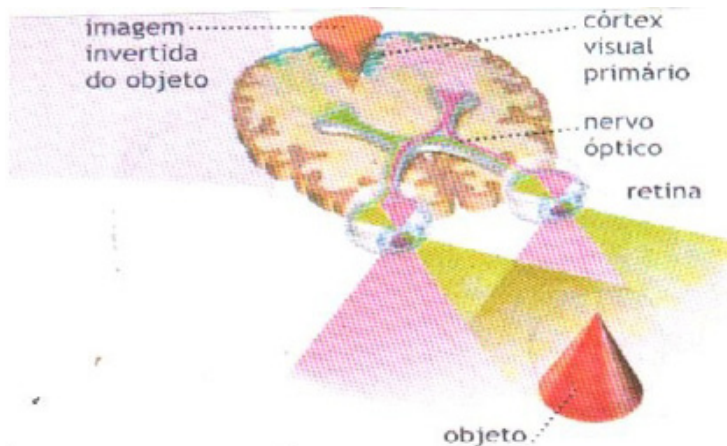


Figura 2: informação visual transmitida até a parte superior do cérebro para processamento.

Fonte: MCCRONE, JOHN (2002).

### 3. A INFLUÊNCIA DO PROCESSAMENTO VISUAL NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA

O desenvolvimento da aprendizagem se dá por duas rotas: rota lexical e rota sublexical. A rota lexical compreende a aprendizagem pelas vias visuais ou direta. A rota sublexical compreende as vias fonológicas ou indiretas. Neste estudo, nos deteremos somente na rota lexical, que implica na leitura das palavras de um modo global. Nesta via, basta uma análise visual para reconhecer e chegar de imediato ao sistema semântico, onde é captado o significado da palavra.

Para discutirmos a via lexical, consideramos muito importante uma discussão sobre a grande relevância do sistema visual para a aquisição da leitura e como isso acontece. Landi (2005) afirma que numa perspectiva cognitiva, a leitura é considerada como uma atividade composta por uma série de diferentes níveis que, começando por um estímulo visual, permitem através de uma situação global e coordenada a compreensão do texto.

Tendo as discussões de Ellis (1995) como referência, podemos dizer que as vias sensoriais são o input de entrada para qualquer aprendizagem. O autor ressalta que o primeiro módulo cognitivo envolvido no processamento de uma palavra é o léxico visual. Esse sistema envolve dois deveres principais. O primeiro dever é identificar as letras em uma palavra independente da forma que essa letra possa assumir. O segundo dever do sistema de análise visual consiste em notar a posição de cada letra em uma palavra, pois uma palavra pode alterar totalmente seu significado apenas ao mudar a posição de uma letra.

Sendo assim, essas palavras são armazenadas pelo leitor para serem ativadas quando ele precisar. Entretanto, antes que essas palavras sejam fixadas é necessário que o sistema de input visual determine se ela é familiar ou estranha. Assim “[...] as operações do sistema visual são necessárias, quer a cadeia de letras na página forme uma palavra altamente familiar, uma

palavra real, mas visualmente incomum ou estranha, ou uma não-palavra [...]” (ELLIS, 1995, p. 32).

Nas palavras de Ellis, o input visual é uma espécie de depósito mental de palavras que contém representações de formas escritas de todas as palavras já vistas pelo menos uma vez. Essas representações são chamadas de unidades de reconhecimento de palavras. Em síntese, as palavras que são vistas e identificadas pela primeira vez pelo léxico do input visual, são armazenadas nas unidades de reconhecimento tornando-se palavras conhecidas e familiares quando relacionadas ao sistema semântico de outras palavras já fixadas. O contato com novas palavras envolve a criação de novas unidades de reconhecimento para elas no léxico de input visual como também a formação de novas conexões associativas entre essas unidades e as representações de significados.

O léxico de input visual serve como portão de entrada para significados e pronúncias de palavras, mas não contém em si mesmo, significados. Para isso, existe o sistema semântico que apóia o sistema de análise visual na identificação de uma nova palavra quanto ao seu significado. Existe uma conexão entre o input visual e o sistema semântico que permite a influência de significados sobre a identificação da palavra. Por exemplo, um leitor se deparou com a palavra ENFERMEIRA, seu sistema visual codificou corretamente as letras na palavra e esse input ativou corretamente as unidades de reconhecimento para ENFERMEIRA. As conexões existentes entre o entre o léxico do input visual e o sistema semântico, fazem com que o significado de ENFERMEIRA seja ativado. Neste contexto, vários outros conceitos relativos à ENFERMEIRA são ativados, tais como: HOSPITAL, MÉDICO, PACIENTE. Diante disso, se uma nova palavra a surgir for MÉDICO, será necessário menos input do sistema de análise visual, pois são palavras familiares.

Como vimos, essa é uma importante etapa para alfabetização e algumas crianças têm grande dificuldade precisamente com este aspecto, e, conseqüentemente, o resultado é um distúrbio na aprendizagem da leitura e escrita. Sem dúvida, o processamento visual exerce uma

considerável influência na aprendizagem da leitura e muitas crianças têm se evadido das escolas ou taxadas de preguiçosas entre outros rótulos por falta de conhecimento dos profissionais ligados a área da educação. Indivíduos com problemas tais como dislexia, transtornos de déficits de atenção com ou sem hiperatividade, problemas comportamentais e emocionais entre outros podem apresentar hipersensibilidade à luz e má percepção espacial que são problemas relacionados ao processamento visual que dificultam o aluno a aprender a ler e escrever. Nas subseções que se seguem discutiremos a respeito desses problemas e trataremos de um método que foi criado como alternativa de orientação educacional podendo atender as crianças em suas dificuldades de leitura.

## 4 O MÉTODO IRLLEN

### 4.1 A Síndrome de Irlen

O método Irlen trata-se de um novo método que foi desenvolvido pela especialista norte-americana Hellen Irlen que usa filtros oculares seletivos para tratamento de uma disfunção da informação visual que acarreta uma série de dificuldades relacionadas à manutenção da atenção, compreensão, memorização, atividade ocular durante a leitura e um grande déficit para aprendizagem.

Antes de prosseguirmos a discussão sobre o método de Irlen, é válido pararmos um momento para discutirmos porque esse método foi criado.

Esse estudo teve como ponto de partida o surgimento de um tipo específico de distúrbio do processamento perceptual originalmente chamado de Síndrome de Sensibilidade Escotópica (SSE), que também é conhecida de Síndrome de Irlen. Neste sentido, surgiu o estudo desse método a fim de identificar e tratar o problema. Segundo o Manual de Tarefas escrito por Hellen Irlen, essa síndrome afeta aproximadamente de 12 a 14 % da população geral e a causa desse problema ainda é mal estabelecida, mas na maioria dos casos, quando uma criança apresenta

esse tipo de problema, um dos pais também já apresentou sintomas semelhantes. Alguns trabalhos relacionam a síndrome a um problema hereditário e outros a uma disfunção do sistema imunológico. As pessoas que apresentam tal problema relatam que a luminosidade, o contraste, o ofuscamento, o tamanho da impressão, a quantidade de letras impressas em uma página, o trabalho e o esforço de compreensão contínua, podem afetar negativamente o desempenho da leitura como também interferir na realização de outras atividades visuais. Sendo assim, a Síndrome de Irlen pode ser entendida como uma disfunção no processamento da informação visual.

Baseados em relatos de pessoas com esses sintomas, o Instituto Irlen, criado a mais de 20 anos e que é um Centro de Apoio e pesquisas sobre deficiências de percepção, juntamente com diversos especialistas e sua Diretora Executiva Hellen Irlen desenvolveu a pesquisa desse método.

A Doutora Irlen é conferencista internacional, com inúmeras palestras ao redor do mundo. Seu método é divulgado em livros, artigos de revistas e jornais, programas de televisão e telejornais. Após 5 anos de estudos subsidiados pelo governo americano, criou-se o método Irlen, que consiste no uso de filtros espectrofotocromáticos.

O método foi trazido para o Brasil, pela Doutora Márcia Reis Guimarães, Médica Oftalmologista com Doutorado em Qualidade de Visão e Visão de Cores.

As especialistas neste método escrevem que a SSE, pode estar associada a outros tipos de problemas. Quando uma pessoa apresenta essa síndrome pode ser a única dificuldade, como também pode coexistir com outras dificuldades, como é o caso da dislexia e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade ( TDAH ), que são os problemas mais comuns em apresentar a Síndrome de Irlen.

Indivíduos com problemas relacionados à sensibilidade à luz também podem se beneficiar desse método. Salientamos que tanto a dislexia como o TDAH, e as implicações colocadas por último,

trazem como uma das consequências a dificuldade da leitura.

#### 4.1.1 Sintomas e o diagnóstico da SSE

Segundo a Doutora Márcia Guimarães as pessoas com SSE, na maioria das vezes, apresentam intolerância à luz. Esse incômodo faz com que o processamento cerebral da informação visual se apresente de modo distorcido, o que cria uma fadiga, desconforto, percepções incorretas, dores de cabeça, dificuldade para aprendizagem de leitura e escrita e tudo isso acarreta grandes prejuízos no desempenho escolar de uma criança. Um dos sintomas mais marcantes em pessoas com esse stress visual é a dificuldade em orientação visoespacial, ou seja, uma falta de coordenação motora para atos complexos – tanto para leitura do quadro e transcrição no caderno como também para atos esportivos. Esse sintoma é decorrente da falta de coordenação ocular, pois para ter bons atos motores é necessário um bom processamento cerebral. Em uma entrevista a Doutora Márcia escreve que a SSE “ [...] afeta o modo como as informações que chegam ao cérebro são processadas, prejudicando a habilidade de ler, escrever, falar, soletrar, pensar, organizar informações, calcular e interagir [...]”

De acordo com uma reportagem do Jornal do Estado de Minas Gerais:

As distorções de visão causam uma sensação de que, embora o centro de visão esteja em foco (e é por isso que o exame oftalmológico rotineiro não detecta esses casos) ao redor tudo se move ou fica desfocado. O esforço é demasiado quando o cérebro tem que bloquear essas sensações, e ainda ler e compreender. O resultado é um cansaço que tende a aumentar mais e mais à medida que a leitura se prolonga (JACINTO, 2007).

A tabela que se segue apresenta os sintomas mais comuns entre os indivíduos com stress visual à luz, dislexia e TDAH.



Características	Estress visual	Dislexia	tdah
<b>OBSERVAÇÕES FÍSICAS</b>			
Ardência nos olhos	X		
Dores de cabeça e fadiga	X	X	X
Esfrega os olhos frequentemente	X		
Protege os olhos da luz durante a leitura	X		
Pisca excessivamente	X		
Inclina a cabeça durante a leitura	X		
Faz leituras em ambientes escuros	X		
<b>PADRÃO DE LEITURA</b>			
Pula palavras ou linhas durante a leitura	X	X	X
Perde facilmente o que está lendo	X	X	X
Faz leituras com lentidão	X	X	X
Pouca compreensão do que lê	X	X	X
Evita leitura ou interrompe muitas vezes	X	X	X
<b>QUESTÕES DE PERCEPÇÃO VISUAL</b>			
Vê textos fora de foco, com instabilidades	X		
Mistura números em matemática	X	X	
Percebe distorções em textos impressos	X	X	
Lê palavras de cabeça para baixo	X	X	
Têm experiências com inversão de letras	X	X	
Dificuldade para ler horas			X
<b>QUESTÕES DE PERCEPÇÃO AUDITIVA</b>			
Lentidão no aprendizado de letras e sons		X	
Dificuldade em escutar e entender palavras agrupadas		X	
Mistura sílabas na fala e na escrita		X	
Dificuldades em seguir instruções verbais		X	X

Fala excessivamente			X
<b>CALIGRAFIA/IMPRESSÃO COMUMENTE RELACIONADAS COM A DISGRAFIA</b>			
Tamanho desigual de letra ou espaço	X	X	X
Dificuldade para escrever em linhas	X	X	X
Caligrafia ruim; evita escrever em cursiva	X	X	X
Propensão à escrita espelhada		X	
<b>ATIVIDADES</b>			
Impulsivo			X
Inquietude e desatento	X	X	X
Dificuldade com auto-contenção	X	X	X
Dificuldade em finalizar deveres da casa	X	X	X
<b>PSICOSSOCIAL</b>			
Depressão frustração ou raiva	X	X	X
Predisposição à depressão e ansiedade	X	X	X
Dificuldade de fazer e manter amizades	X	X	X

Tabela 1: Características comuns entre os indivíduos com stress visual à luz, dislexia e tdah. Fonte: Helen L. Irlen (1987 – 2009).

De acordo com os sintomas descritos, é oportuno discorrermos um pouco sobre como é realizado o diagnóstico da SSE. A Doutora Márcia Guimarães e o Doutor Ricardo Guimarães relataram suas experiências - sendo eles os idealizadores do método no Brasil – no programa de televisão Brasil das Gerações, exibido pela Rede Minas no mês de novembro do ano de 2007. Durante o programa, Guimarães M. e Guimarães R. (2007) mostraram a relevância do método para educação como também apresentaram casos de pacientes sendo tratados com a metodologia de Irlen. Quanto à abordagem diagnóstica Guimarães M. (2007), declarou ser um processo muito detalhado e multidisciplinar, pois envolve a participação de muitos profissionais. Segundo ela, o exame é prolongado, possui 4 etapas e recebe o nome de Screening

visual . Primeiramente é aconselhável que o paciente faça um exame oftalmológico para ter a certeza que a parte ocular esteja protegida. A segunda etapa é um teste que utiliza a Escala Perceptual de Leitura (EPLI), este teste é composto das etapas seguintes, envolvendo um questionário de desempenho acadêmico a ser respondido pelo paciente, um teste dinâmico de leitura detalhada que de acordo com Guimarães R. (2007) é um teste feito com um rastreador ocular, ou seja, um óculos com sensor especial que mede o movimento dos olhos no processo de leitura e também a seleção dos filtros seletivos, chamados de overlays. Em suma, todo o processo de avaliação e diagnóstico dura entre 1 a 4 horas e, segundo os médicos especialistas, a época ideal para se identificar a SSE dependerá de fatores como: idade, consciência dos sintomas e severidade. Entretanto, o ideal é que no caso das crianças sejam testadas por volta da 2ª ou 3ª série ou então dos oito aos quatorze anos.

#### 4.2 Aplicação do método

Através dos testes é possível detectar os sintomas do paciente e conscientizar o indivíduo de suas condições. Alguns testes são pontuados e outros são documentados com o tipo de problema que ocorre. Os que são pontuados, sua pontuação varia de leve à severa. Quanto mais alto o resultado, maior a dificuldade apresentada para fazer o teste.

Após a aplicação dos testes, é a fase da escolha das overlays. Cabe nesse momento, uma referência explicativa sobre a seleção dos filtros coloridos. Essa fase é bem delicada e subjetiva, pois o avaliador dependerá das informações do paciente. Durante essa avaliação, será verificada onde está localizada a hipersensibilidade da luz, ou seja, qual é o comprimento de onde da luz que atrapalha o processamento da informação. Sobre essa questão Hellen Irlen afirma em seu Manual de Tarefas o seguinte:

[...] Este método determina os comprimentos de onde aos quais cada pessoa é adversamente sensível

filtrando-os e permitindo que o cérebro processe as informações normalmente. A capacidade de determinar e filtrar apenas tais comprimentos de onda que agridem o cérebro é a chave para o sucesso do Método Irlen. Parece simples, mas definir a cor certa é crucial. Se a seleção da cor não for feita corretamente, pode piorar os sintomas, causando estresse e aumentando as dificuldades de percepção (IRLEN, 2009, p. 6).

Neste contexto, a cor é prescrita individualmente através de novos testes, o avaliador deverá estar atento às distorções visuais e percepções inadequadas que o paciente disser. Isso é feito com o uso de dez cores diferentes de transparências, isoladas ou combinadas para mudar o contraste entre as impressões e o fundo da página. Em alguns casos, durante a avaliação, os sintomas não são observados. Nesses casos, é possível que o paciente relate melhoras na compreensão e no conforto à leitura durante os testes com os filtros coloridos. Em suma, será selecionada a transparência ou a combinação de transparências que o indivíduo relatar ser mais confortável e que elimina as distorções tornando a leitura mais fácil. Muitas vezes as crianças têm dificuldades em encontrar a cor certa, sendo assim, o avaliador deverá observar as reações negativas e positivas da criança com alguma cor. Uma reação negativa forte é tão boa quanto uma reação positiva forte.

É importante ressaltar que, nos casos em que a SSE é severa e o paciente tem dificuldades na visualização a distância, os filtros espectrofotocromáticos são prescritos também em forma de óculos, entretanto, a cor usada para os óculos nem sempre será a mesma para a transparência. Em situações que o paciente tiver problemas oculares como, por exemplo, miopia, os filtros coloridos são adaptados com os óculos de grau.

Com o uso dos filtros seletivos, é possível observarmos o movimento dos olhos, pois eles fazem com que os olhos trabalhem de forma harmoniosa, permitindo que a informação visual não chegue distorcida até a zona de processamento.

## 5. O MÉTODO IRLÉN E A SUPERAÇÃO DOS PROBLEMAS RELACIONADOS À LEITURA

A reflexão apresentada mostra que 85% de todo aprendizado depende das informações recebidas através do sistema visual. A leitura é uma habilidade que precisa ser ensinada, é um processo complexo que exige interações visoespaciais e funções cognitivas cerebrais. É preciso uma coordenação ocular à medida que se move o olho ao longo de uma palavra ou frase. É nesse momento que os indivíduos que são atingidos com a SSE têm suas dificuldades evidenciadas, como é o caso dos indivíduos com dislexia, TDAH. Sendo assim, as repercussões no aprendizado são inevitáveis.

Os estudos e pesquisas já citados nesse trabalho apresentam relatos de pessoas que passaram por situações de muita dificuldade para aprendizagens acadêmicas e os resultados após o uso dos filtros seletivos e um tratamento multidisciplinar foram imediatos e progressivos.

Os relatos abaixo mostram as experiências de duas pessoas que enfrentaram essas dificuldades, mas que superaram em função do tratamento com o método.

[...] No caso de Nickolas de 9 anos os problemas surgiram ainda no Ensino Fundamental. Ele não conseguia ler e escrever adequadamente e começou a apresentar déficit de aprendizagem. Os pais tiveram que fazer uma verdadeira peregrinação em vários consultórios até que em maio deste ano, finalmente foi feito o diagnóstico. Desde que passou a usar os óculos com filtros passou a ler e escrever melhor. Recuperou as médias e a auto-estima [...]

Também foi durante a alfabetização que os pais de Elias hoje com 18 anos perceberam que algo estava errado. A mãe achava estranho que um menino tão inteligente e com facilidade de aprendizado pudesse apresentar dificuldades de concentração à leitura. [...] Logo a possibilidade de dislexia foi levantada.

Na sala de aula Elias aprendia basicamente pela audição. Sua motivação para a leitura era cada vez

menor, os professores reclamavam de sua letra, dos erros frequentes de ortografia e da dificuldade para concentração.[...]

“ Desde que passou a usar os óculos, a concentração melhorou e as notas no boletim também” [...] (JACINTO, 2007).

Diante desses relatos percebemos o quanto a vida das pessoas envolvidas com esses problemas tende a melhorar, principalmente se os pacientes são crianças que estão em fase de aquisição da leitura e escrita. A descoberta da Síndrome de Irlen, cujo foco está no processamento visual e na sensibilidade à luz, disponibilizou aos profissionais uma ferramenta que ameniza as dificuldades. O ganho com esse novo método nos faz entusiastas desse recurso, para melhorar as dificuldades de aprendizagem relacionadas à leitura e escrita dessas pessoas. O uso dos filtros libera as pessoas do esforço e do desconforto, tornando-as mais atentas e menos estressadas no que se refere ao visual.

Por fim, é preciso considerar a grande relevância desse método nos meios pedagógicos como sendo um instrumento de auxílio para os professores e para alunos, pois os fatores evidenciam que se o apoio ou o tratamento não ocorrer precocemente, a defasagem tende a se agravar, acarretando baixo estima, rejeição à escola, irritabilidade, desânimo, e até depressão.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão bibliográfica e os conceitos apresentados neste estudo oportunizaram o conhecimento de um trabalho diferenciado para a superação das implicações do processamento visual nos problemas de aprendizagem da leitura.

Segundo dados do Manual de Tarefas escrito por Helen Irlen, o método já é usado em 34 Países, contudo, ainda não é bem conhecido no Brasil. Portanto, esperamos ter oferecido subsídios para despertar, principalmente nos educadores, a sensibilidade de saber que o problema existe, assim como uma metodologia para resolução do mesmo, em

que os alunos com problemas relacionados à aprendizagem da leitura poderão mostrar seus conhecimentos. Caso contrário, o custo social poderá ser grande. Portanto, uma campanha de resgate desses alunos, ainda na base da pirâmide escolar, é fundamental para lhes garantir um futuro digno e sua integração à sociedade.

## 6. REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA. Disponível em: <<http://www.dislexia.org.br/>>. Acesso em 30/3/2009.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira 9394/96*. De 20 de dezembro de 1996.

BRYANT; BRADLEY. *Problemas de leitura na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

ELLIS, A. W. *Leitura, escrita e dislexia: uma análise cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GUIMARÃES, M. *Sintomas da dislexia de leitura*. Entrevista concedida ao Programa Brasil das Gerais, realizado em novembro de 2007. Disponível em: <<http://www.dislexiadeleitura.com.br/videos.php>> Acesso em: 16 jul. 2009.

HOSPITAL DE OLHOS. Disponível em: <<http://www.holhos.com.br/>>. Acesso: dezembro de 2008 a abril de 2009.

IRLEN, H. Tradução: *Dra. Márcia Guimarães e Mabel Moreira*. Escala perceptual de leitura de Irlen: EPLI Manual de Tarefas e Distorção. p. 1987 – 2009.

JACINTO, Vanessa. *Dislexia de leitura*. Jornal Estado de Minas: Bem Viver. Minas Gerais, 4 de novembro de 2007.

LANDI, S. *Adaptações Curriculares e Estratégias de Ensino na Área da Deficiência Mental*. Apostila do curso de Pós-Graduação “Latu sensu” em Educação Especial, 2005.

LENT, R. *Cem bilhões de Neurônios*. São Paulo: Atheneu, 2004.

MCCRONE, J. *Como o cérebro funciona*. São Paulo, Publifolha, 2002.

Recebido para publicação em 16/08/2011.

Aprovado para publicação em 22/03/2012.

# AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE JANDAIA DO SUL

Josefa Fátima de Sena Freitas\*

Patrícia Colauto\*\*

**RESUMO:** O presente estudo teve como objetivo verificar a possível dificuldade dos acadêmicos do curso de Pedagogia da Faculdade de Jandaia do Sul – FAFIJAN – em identificar as diferentes dimensões da avaliação adotada por seu curso. Para a realização da pesquisa foi utilizado como instrumento um questionário com duas questões fechadas e cinco questões abertas para o levantamento de dados. O referencial teórico baseou-se nos estudos de Zabala, Luckesi, Haydt e outros, que diferenciam as maneiras de como podemos realizar uma avaliação. Os resultados indicaram que são necessários maiores esclarecimentos sobre as formas de avaliação – atitudinal, procedimental e conceitual –, pois os sujeitos do estudo demonstraram pouco conhecimento sobre o assunto. Outro ponto essencial da pesquisa consistiu em analisar estratégias que fornecerão dados de como o professor poderá deixar mais claro o sistema de avaliação no curso de Pedagogia.

**PALAVRAS-CHAVE:** Curso de Pedagogia; Avaliação da aprendizagem; Avaliação do desempenho; Formas de avaliação.

**ABSTRACT:** The purpose of this study was to verify the possible difficulty of students of the Pedagogy course of Faculdade de Jandaia do Sul – FAFIJAN - in identifying the different evaluation dimensions adopted by their course. To conduct the study a questionnaire with two closed questions and five open questions was used for data collection. The theoretical framework was based on studies of Zabala, Luckesi, Haydt and others, who differentiate the ways how we can make an evaluation. The results indicate further elucidations are needed on the evaluation forms - attitudinal, procedural and conceptual

---

\*Professora Mestre da FAFIJAN.

\*\*Acadêmica do Curso de Pedagogia da FAFIJAN.  
jsena@hotmail.com

– since the students under study demonstrated little knowledge about the subject. Another essential point of the research was to examine strategies for providing data on how the professor can make clearer the evaluation system of the Pedagogy course.

**KEYWORDS:** Pedagogy course; Learning Evaluation; Performance evaluation; Evaluation forms.

## 1. ANÁLISE TEÓRICA SOBRE A AVALIAÇÃO

### 1.1 Definição de Avaliação e suas facetas

Comentar sobre avaliação é um pouco complexo. Após a realização de várias leituras e pesquisa em livros e sites na internet podemos constatar que os pesquisadores possuem inúmeras definições para explicá-la.

Autores como Zabala (2010) comentam que a avaliação deve ser feita diariamente não visando somente notas, mas também o desempenho e a aquisição do conhecimento do aluno, bem como repensar as metodologias empregadas. Outros autores como Cazaux (1988) apresentam um posicionamento mais radical que visa à classificação e, nesta visão, o objetivo é o de atribuir uma nota.

Portanto, ao se compreender a avaliação no contexto universitário verificamos que ela apresenta diversos pontos de vista, ou seja, encontramos, nos acadêmicos, várias definições em relação ao termo, o que os levam a ações pedagógicas diversificadas e de pouca compreensão sobre a sua importância como fonte enriquecedora para rever a prática pedagógica e o processo de ensino e aprendizagem.

No decorrer deste estudo, observamos e analisamos alguns autores que possuem os mais diferentes conceitos sobre a avaliação, entre eles destacamos Haydt (1988) que a respeito da avaliação apresenta três funções: diagnosticar, controlar e classificar. A autora ressalta a importância de o professor identificar o nível de conhecimento internalizado pelos alunos no início do processo educacional para que, desta forma, possa estabelecer critérios e estratégias educacionais

visando a maximização dos conhecimentos. Nesta visão educacional, a avaliação diagnóstica orienta o professor a planejar sua aula, criar metodologias voltadas às necessidades educativas do alunado e verificar o momento exato de implantar medidas preventivas sobre a aquisição do conhecimento científico.

MODALIDADE (tipo)	FUNÇÃO	PROPÓSITO (para quem usar)	ÉPOCA (quando aplicar)
Diagnóstica	Diagnosticar	Verificar a presença ou ausência de pré-requisitos para novas aprendizagens. Detectar dificuldades específicas de aprendizagem, tentando identificar suas causas.	Início do ano ou semestre letivo, ou no início de uma unidade de ensino.
Formativa	Controlar	Constatar se os objetivos estabelecidos foram alcançados pelos alunos. Fornecer dados para aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem.	Durante o ano letivo, isto é, ao longo do processo ensino-aprendizagem.
Somativa	Classificar	Classificar os resultados de aprendizagem alcançados pelos alunos, de acordo com níveis de aproveitamento estabelecido.	Ao final de um ano ou semestre letivo, ou ao final de uma unidade de ensino.

Fonte: Haydt (1988, p.19)

Haydt (1988) comenta que, após a avaliação diagnóstica realizada no processo de aprendizagem do educando, torna-se necessária a avaliação formativa que ocorrerá no transcorrer do ano letivo. Seu objetivo consiste em verificar o nível de aprendizagem e planejar ações educacionais, bem como identificar as possíveis falhas na sua forma de ensinar.

Compreende-se que a avaliação não é um processo único, mas em contínuas transformações, pois além de possibilitar a autoavaliação do professor, a organização e planejamento das ações pedagógicas, contribui para a aquisição de novos conhecimentos.

O terceiro passo do processo educacional é a avaliação somativa que se apresenta como classificatória, sendo realizada ao final de cada curso, semestre ou unidade de ensino. Para Haydt (1988), consiste em classificar os alunos de acordo com os níveis de aproveitamento previamente estabelecidos, geralmente tendo em vista sua elevação de uma série menor para outra de maior grau.

Hoffmann (2005) discorre a respeito da nova LDB - Lei 9394/96, que define a avaliação “como um processo contínuo e qualitativo” (p.37). Dentro desta linha de pensamento a autora concorda que a avaliação deve ser um processo contínuo e qualitativo. Ela não pode ser somente classificatória, somativa e diagnóstica, pois sua abrangência envolve em: somativa, classificatória, diagnóstica, contínua e qualitativa. Esse processo deve ser mediado entre o saber e o fazer, o analisar e o concluir para que as informações venham de acordo com a necessidade de aprendizagem do alunado e do professor. Assim, o profissional da educação poderá mediar o processo realizando uma junção da forma de avaliar, adaptando-a à realidade.

Luckesi (2006) coloca que, ao avaliar, o professor usa de sua autoridade, colocando-se na posição de dar ou tirar nota do aluno, bem como utilizar-se de ameaças e torturas prévias como: “[...] hoje é o dia, a prova deste mês está uma maravilha” (p. 19).

Este posicionamento, apesar de ser utilizado por alguns profissionais, revela uma relação de poder e de intimidação. Ele não se relaciona aos objetivos da avaliação que é o de verificar os resultados de aprendizagem dentro de um processo contínuo e gradativo onde as conquistas estão registradas na aquisição de conceitos dos conteúdos propostos, e oferecer informações sobre a necessidade de novas estratégias de aprendizagem.

A avaliação da aprendizagem escolar vem ganhando foros de independência da relação professor-aluno. As provas e os exames são

realizados conforme as metas do sistema de ensino.

A avaliação pode ser classificatória e diagnóstica.

Com a função classificatória, a avaliação constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento, com a função diagnóstica, ela constitui-se num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência (LUCKESI, 2006, p.35).

O pensamento do autor se relaciona com o nosso, pois a avaliação classificatória representa um empecilho para o desenvolvimento da aquisição do conhecimento, bem como destacamos os professores que fazem uso de sua autoridade para obter disciplina ou a participação dos seus alunos. Esses profissionais estão na contramão do processo, pois apresentam um ensino com um caráter tradicional, cheirando coisas velhas.

Questiona-se o tradicional pelo tradicional que segue um pensamento linear sem contextualizar os fatos dentro do seu momento social. Compreende-se que estudos clássicos apresentam um movimento dialético, histórico que devem ser valorizados, pois representam a memória e a cultura de uma época. Esses fatos revelam, como nos aponta a avaliação diagnóstica, a necessidade de resgatar o conhecimento em suas raízes e trazê-los para a contemporaneidade com um novo olhar. Ações conjuntas devem estar voltadas a levar os educadores a compreenderem que o ensino deve se enquadrar ao tipo de homem que temos na sociedade. Desta forma, facilitará a ação pedagógica, a aquisição do conhecimento e a proposta de avaliação que atenderá aos objetivos propostos que visam superar as necessidades educacionais e promover o conhecimento científico.

Nesse contexto, os processos avaliativos levantam o seguinte questionamento: - Qual é a melhor maneira para se avaliar?

Para responder à problemática apresentada buscaram-se os estudos de Zabala (2010) que faz algumas conceituações sobre como avaliar e ensinar. O autor classifica as avaliações de aprendizagem em:

atitudinal, conceitual e procedimental.

Quanto à avaliação dos conteúdos procedimentais, Zabala (2010) coloca que ela implica no saber fazer.

Para aprender um conteúdo procedimental é necessário ter uma compreensão do que representa como processo, para que servem, quais são os passos ou fases que o configuram, e mais, devem ser atividades abertas, feitas em aula, que permitam um trabalho de atenção por parte dos professores e a observação sistemática de como cada um dos alunos transfere o conteúdo para a prática (ZABALA, 2010, p. 207).

A definição apresentada pelo autor aponta que a avaliação procedimental é a habilidade de associar os conteúdos teóricos à realidade prática. Essa caminhada é um processo que vai se concretizando a partir do momento em que os conceitos são estruturados e internalizados.

Outra forma de avaliação empregada pelo autor consiste na avaliação atitudinal que contemplará os seguintes critérios: sociabilidade e trabalho em equipe, postura ética e cidadã, pontualidade na entrega de trabalhos. Sobre esta avaliação, Zabala (2010) enfoca que o problema da avaliação dos conteúdos atitudinais não está na dificuldade de expressão do conhecimento, mas na dificuldade de aquisição deste conhecimento.

[...] e que a fonte de informação para conhecer os avanços na aprendizagem de conteúdos atitudinais será a observação sistemática de opiniões e das atuações nas atividades grupais, nos debates das assembleias, nas manifestações dentro e fora da aula, nas distribuições das tarefas e responsabilidades (ZABALA, 2010, p.209).

Para avaliar uma atitude educacional do aluno o professor deverá acompanhar seu desempenho, registrar no cotidiano as considerações sobre o grupo de trabalho de cada um dos alunos e, a partir das atividades desenvolvidas durante todo o trabalho pedagógico, avaliar seus desempenhos. Cabe ainda ao profissional tomar como parâmetros os

critérios formais da aprendizagem para observar: o nível de aprendizagem relacionado ao conhecimento; o interesse e a iniciativa do aluno para a leitura, estudos, pesquisa; qualidade do conteúdo elaborado e da linguagem utilizada; a sistematização e ordenação das partes relacionadas à produção individual; a qualidade da elaboração em conjunto com outros alunos; a capacidade crítica, a criatividade; a capacidade de reconstrução própria e de relacionar os conteúdos das diversas áreas do conhecimento. As considerações e opiniões dos próprios alunos deverão também ser anotadas e analisadas pelo professor.

Desta forma, compreende-se que a avaliação atitudinal não é o presente do professor ao aluno, mas envolve a ação do discente frente às suas responsabilidades com a sua aprendizagem.

Outra classificação avaliativa conforme Zabala (2010) refere-se à avaliação dos conteúdos conceituais. O autor coloca que, infelizmente, não podem ser simples, pois os conteúdos conceituais são mais abstratos, eles demandam compreensão, reflexão, análise, comparação.

Diante do posicionamento do autor, define-se que as condições necessárias para a aprendizagem dos conteúdos conceituais envolvem atividades que desencadeiam um processo de construção pessoal, que privilegiem atividades experimentais, que acionem os conhecimentos prévios dos alunos promovendo a atividade mental.

[...] As atividades que podem garantir um melhor conhecimento do que cada aluno compreende implicam a observação do uso de cada um dos conceitos em diversas situações e nos casos em que os alunos utilizam em suas explicações espontâneas. E que, quando os conteúdos de aprendizagem são limitados. Podendo ter um conhecimento mais profundo e elaborado (ZABALA, 2010, p. 204 - 205).

O autor apresenta diferentes estratégias para a observação dos resultados da aprendizagem, destacando metodologias possíveis de serem realizadas no contexto escolar. Compreende-se que a avaliação conceitual refere-se à internalização e a ação do discente mediante ao processo de

aprendizagem de novos conhecimentos.

Pensar em avaliação requer rever a forma como o professor apresenta e trabalha os conteúdos curriculares e, principalmente, como o aluno compreende e internaliza esses conhecimentos. Falar em estudantes acadêmicos do Ensino Superior é reportar-se à Faculdade de Jandaia do Sul e o seu sistema de avaliação que segue a proposta analisada por Zabala (2010).

Neste contexto, apresenta-se o seguinte questionamento: Como os acadêmicos compreendem o sistema de avaliação da Faculdade de Jandaia do Sul – FAFIJAN?

Diante do desafio, estuda-se a Resolução do COEPE Nº 05/2009 da FAFIJAN (nome fantasia da Faculdade de Jandaia do Sul) que amparada pelo Regimento Interno em seu Art. 91, Deliberação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (COEPE) que aprovaram as Diretrizes de Avaliação do Desempenho Acadêmico, tendo como aspectos a serem avaliados para a atribuição de notas os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

Mediante a problemática apresentada, e em busca de respostas aos desafios de compreender como os acadêmicos do Curso de Pedagogia identificam as etapas avaliativas do seu aprendizado, elaborou-se um questionário com sete questões, sendo duas perguntas abertas e cinco perguntas fechadas. Este instrumento teve como objetivo levantar dados para o referido estudo.

## 2. A PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida junto aos acadêmicos do curso de Pedagogia da Faculdade de Jandaia do Sul – PR em um total de trinta e três acadêmicos, sendo trinta e um do sexo feminino e dois do sexo masculino. A faixa etária dos acadêmicos de Pedagogia é de dezoito a cinquenta anos de idade aproximadamente.

A pesquisa teve como objetivo verificar como os estudantes do curso em questão compreendem o sistema avaliativo empregado nas diversas disciplinas da grade curricular. O primeiro passo consistiu em levantar



dados sobre o conceito que os alunos possuem a respeito dos critérios das avaliações.

O ponto inicial da pesquisa foi a definição do problema: Os acadêmicos têm clareza sobre o processo de avaliação ao qual são submetidos e compreendem como são avaliados? Esse problema motivou as pesquisadoras a visitarem as salas de aulas para aplicar o instrumento elaborado.

## 2.1 Da pesquisa de Campo

A pesquisa consistiu em aplicar um questionário como instrumento para levantamento de dados. Com os dados em mãos, foram realizados tabulação dos mesmos, chegando-se aos seguintes resultados:

**Tabela nº 1** - Como você classifica as avaliações das etapas do Curso de Pedagogia?

FÁCIL	COMPLEXA	CONFUSA	LINGUAGEM SIMPLES E CLARA	NÃO RESPONDEU
1	7	5	17	1

Observamos que, para os acadêmicos, as avaliações apresentam uma linguagem simples e clara e, em um índice menor, acreditam serem confusas e complexas.

**Tabela nº 2** - Justificativa da questão um.

Respostas dos acadêmicos	Estimativa	%
As avaliações estão dentro do conteúdo trabalhado	18	66,67
Linguagem simples e clara e outras complexas	3	11,11

Não consigo entender o que os professores perguntam	3	11,11
Conteúdo diferente	1	3,70
Nível de ensino superior	1	3,70
Tumultuado e em cima da hora fazendo com que fique corrido	1	3,70
TOTAL	27	100

As justificativas apresentadas na tabela acima apontam que a classificação das avaliações como clara e simples se deve ao fato de estarem embasadas nos conteúdos trabalhados em sala de aula. Seis alunos não fizeram suas justificativas.

**Tabela nº 3** – Escreva o tipo de avaliação mais adequada para o Curso de Pedagogia:

Consulta	Múltiplas escolhas	Perguntas abertas	Outras
9	5	15	1

Os acadêmicos do curso de Pedagogia demonstraram preferências pelas provas com questões abertas, fato que é justificado pela facilidade de lembrarem-se dos conteúdos discutidos e analisados em sala de aula.

**Tabela nº 4** – Das avaliações aplicadas, qual você considera adequada para a verificação dos conhecimentos adquiridos?

Perguntas abertas	16	51,61%
Consulta	2	6,45%

Seminário	2	6,45%
Avaliação conceitual	1	3,23%
Trabalhos e menos provas	1	3,23%
Palestra, opinião e trabalhos	1	3,23%
Debate	2	6,45%
Não respondeu	2	6,45%
Observações para trabalho todos os conhecimentos de todas as disciplinas	1	3,23%
As procedimentais onde o aluno demonstra o que aprendeu	1	3,23%
Avaliação atitudinal	1	3,23%
As que posso expressar minha opinião	1	3,23%

Ao analisarmos a tabela número 4, verificamos a ausência de justificativas de dois alunos. Observamos o maior destaque pelas questões abertas.

**Tabela nº 5** – O que você compreende por avaliação atitudinal?

Participação ética e responsabilidade	13
Avaliação do professor	9
Comportamento do aluno	3
Participação em sala de aula	4
Seminário	2
Responsabilidade do aluno	2

Os resultados apresentados indicam oscilações sobre o que venha a ser avaliação atitudinal, pois alguns acadêmicos atribuíram as responsabilidades ao professor, ao próprio aluno e às atividades desenvolvidas em sala de aula.

**Tabela nº 6** – Defina a Avaliação Conceitual.

Não sei dizer	5
Conhecimento demonstrado pelo educando, conceitos e noções	15
Não respondeu	4
Matérias que gostam de estudar	4
Avaliação do professor durante o ano	3
Alunos que entregam trabalhos na data certa	2

Os alunos apresentaram dificuldades em definir o que venha a ser avaliações conceituais. Apontaram-na como conhecimentos demonstrados por eles sem dar uma resposta de cunho científico.

**Tabela nº 7** - Escreva o que você compreende por Avaliação Procedimental.

Não sei definir	6
Conjunto de ações em que o educando demonstra habilidade com métodos e práticas	1
Não respondeu	4
Seminário	4
Trabalhos, avaliações que o aluno faz	2
Ética, respeito, cooperação e participação	1

Os resultados apresentados apontam que vários alunos apresentaram as mesmas respostas para classificar as três formas de avaliação o que demonstra a necessidade de maiores esclarecimentos sobre como e a forma como são avaliados em cada etapa de sua formação acadêmica.

**Tabela nº 8** – Qual é a contribuição na aquisição de novos

conhecimentos ou aprimoramento quando a avaliação ocorre em forma de pesquisa?

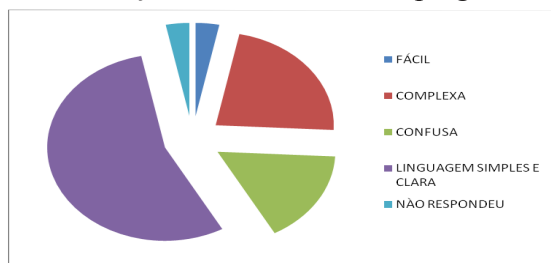
<b>Serve como apoio</b>	<b>1</b>
Contribui para o desenvolvimento da leitura buscando adquirir conhecimento	13
Oportunidade de ter contato com o texto	5
Aprimorar o conhecimento	3
Compreender as questões	2
Auxílio para conseguir desenvolver e responder as perguntas da avaliação	3
Valores éticos, participação e cooperação dos acadêmicos	3

Observamos que os alunos demonstraram não compreender a questão, pois suas respostas não atenderam aos objetivos da pesquisa que consistia em conhecer a importância da avaliação na visão do acadêmico.

### 3 ANÁLISE DOS RESULTADOS

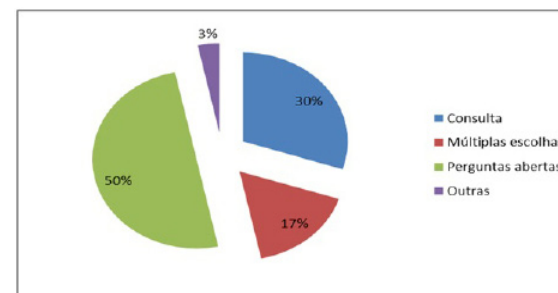
Neste momento, apresentamos a análise dos resultados que expressam o pensamento dos acadêmicos do curso de Pedagogia em forma de porcentagem. Para melhor visualização dos resultados, transformamos as informações em gráficos.

**Fig nº 1** - Tabulação dos resultados da pergunta número um.



De acordo com a pesquisa realizada pode-se constatar que 67%, dos respondentes mencionaram que as avaliações estão dentro do conteúdo trabalhado pelo docente; 18% dos acadêmicos apontaram as avaliações como complexas. Nesta visão, 12% dos alunos que apontaram as avaliações como confusas, o que dificulta sua obtenção de melhores notas. 1,5% não emitiram suas opiniões e 1,5 % colocaram que as avaliações são fáceis.

**Fig. 2** - Escreva o tipo de avaliação mais adequada para o curso de Pedagogia.



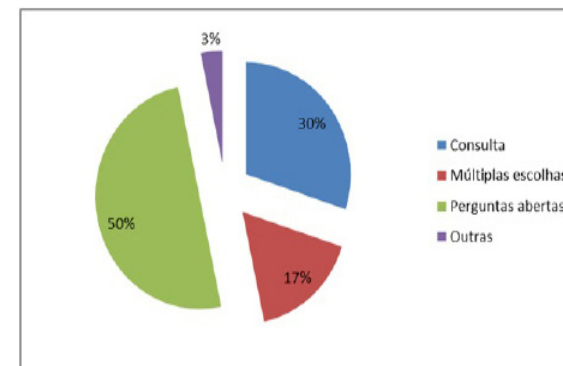
No que diz respeito ao tipo de avaliação mais adequada para o Curso de Pedagogia, a maioria dos alunos respondeu que preferem a prova de consulta, pois são tratadas, em um mesmo assunto, várias disciplinas. Justificaram suas preferências ao apresentar os seguintes motivos: apenas um acadêmico respondeu que as matérias são bem parecidas umas com as outras e podem confundir; dois relataram que são vários conteúdos com muitos autores, portanto a avaliação com consulta é a ideal; três disseram que ajuda a desenvolver mais as respostas e quatro responderam que, consultando os textos, lendo e relendo, torna-se mais fácil elaborar as respostas.

Em relação às avaliações de múltiplas escolhas, cinco acadêmicos relataram que a preferem “porque às vezes na hora da prova sabemos a resposta, mas o nervosismo faz com que não lembramos as respostas”. Mencionaram que, por meio do método de eliminatória, conseguem

chegar à resposta correta. Desta forma, é possível eliminar as alternativas erradas até chegar às corretas. Um aluno relatou que a escolha pelo tipo de avaliação dependerá da disciplina, do ensino e da aprendizagem.

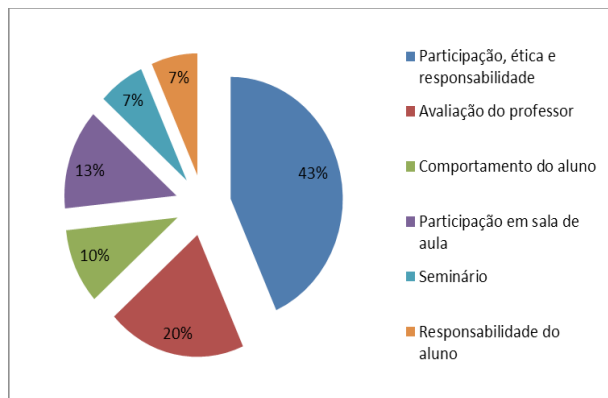
Quanto às questões abertas, quinze acadêmicos mostraram preferência, argumentando que “assim todos podem participar, fazendo com que as lembranças das aulas retornem aos poucos e dá-nos oportunidade de responder corretamente”. Um relatou que prefere questões abertas, principalmente quando podem debater o tem, o que torna mais fácil o esclarecimento das dúvidas sobre o assunto. Outros preferem perguntas abertas porque elas trazem os conteúdos trabalhados e debatidos em sala de aula, o que se pode confirmar com a fala de um dos acadêmicos: “É bem melhor quando a gente pode pôr aquilo que achamos e não tem que se preocupar em colocar exatamente o que o professor quer”. Outro entrevistado colocou que: “Por meio de perguntas abertas podemos tirar dúvidas, expor idéias, opiniões etc”. Outro respondeu: “Porque às vezes a gente sabe o conteúdo, mas com as nossas palavras”. “Perguntas abertas, pois assim além de conseguir avaliar se realmente conseguimos compreender o conteúdo, para nós fica mais claro ao responder”. “São perguntas com a possibilidade de expor opiniões, algo essencial para o senso crítico dos alunos”. “Com as respostas abertas todos entenderão melhor, pois cada um tem sua forma própria de pensar”. “Para revisão e maior compreensão dos acadêmicos”. “As que estejam de acordo com o conteúdo que o professor trabalhou em sala de aula independente do tipo”. “Porque é mais fácil escrever o que a gente entendeu do que foi estudado”. “Gosto muito dessa opção, pois em discussão aberta acredito que se aprende mais”. Pelas respostas apresentadas, percebe-se que os acadêmicos apontam as questões abertas como uma oportunidade de responderem as avaliações sem grandes preocupações com a formação de conceitos, pois apontam as recordações das aulas e não do tempo dedicado aos estudos.

**Fig. nº 3** - Das avaliações aplicadas, qual você considera adequada para verificação dos conhecimentos adquiridos?



Os dados analisados na figura 3 apontam que 50% dos sujeitos da pesquisa têm preferência por avaliações com questões abertas, por oportunizar que o acadêmico disserte livremente a respeito do conteúdo trabalhado e trazer para o presente as informações adquiridas durante a exposição das aulas. Seguindo por 30% dos entrevistados que definiram como melhor forma de avaliação as questões de consultas tendo como justificativa que elas exigem leituras e, ao mesmo tempo, favorecem o reaprender dos conteúdos trabalhados, pois mesmo sendo de pesquisa o aluno lê, interpreta e assimila o conteúdo sem pressão psicológica. As questões de múltiplas escolhas obtiveram 17% de preferências entre os acadêmicos do curso de Pedagogia que, de acordo com os alunos, favorecem realimentação e torna-se mais fácil a sua compreensão. Para finalizar os dados do estudo, 3% dos acadêmicos apresentaram outras formas de avaliações como: debates em sala de aula, palestras, seminários, trabalhos e avaliações orais. Estas formas de verificação do conhecimento causa bem estar no aluno e favorece a expressão dos conteúdos assimilados.

**Fig nº 4** - A avaliação do curso de Pedagogia apresenta três critérios: atitudinal, procedimental e conceitual. O que você compreende por avaliação atitudinal?



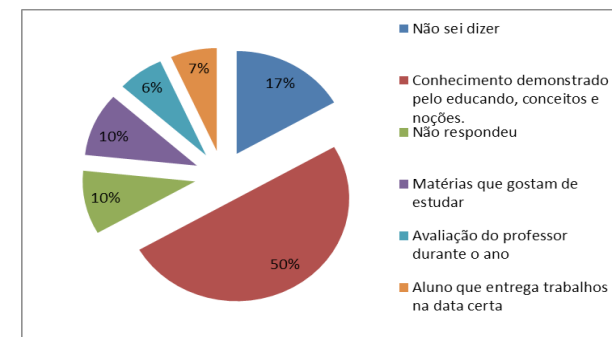
Os resultados apresentados na figura 4 destacam que 43% dos acadêmicos compreendem a avaliação atitudinal de acordo com o pensamento de Zabala (2010) que representa as atitudes de responsabilidade e ética do aluno em relação aos conteúdos trabalhados.

Na contramão, 20% definiram como de responsabilidade do professor ao colocarem que é a avaliação realizada pelo profissional em sala de aula e, 13% destacaram que esta avaliação está em sua atuação em sala de aula. 7% entendem que avaliação atitudinal se dá em forma de seminário.

Percebemos que esses acadêmicos precisam de maiores informações sobre o que venha a ser avaliação atitudinal que está relacionada diretamente às suas ações e compromissos com o conteúdos trabalhados e com a sua formação profissional.

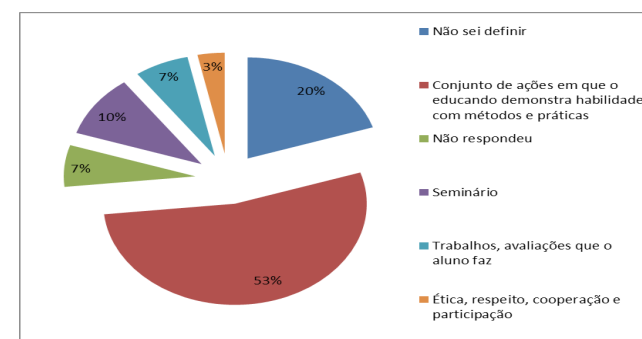
Dos demais entrevistados, 10% compreendem a avaliação atitudinal como comportamento do aluno em sala de aula e 7% a compreendem como estando relacionada às suas responsabilidades. Se unirmos as duas definições compreenderemos que as respostas atingem o objetivo da avaliação.

**Fig nº 5** - Defina a avaliação conceitual



No que diz respeito à definição sobre Avaliação Conceitual, os dados apresentados colocam que 50% dos acadêmicos a compreendem como avaliação dos conhecimentos, fato que se efetiva pelas seguintes palavras: *é o conhecimento demonstrado pelo educando*, conceitos e noções internalizados em relação aos conteúdos trabalhados. Os dados apresentados apontam que 17% dos acadêmicos não sabem o que é avaliação conceitual e, desta forma, se posicionaram. Os 33% restantes responderam de forma evasiva e incoerente.

**Fig. nº6** Escreva o que você compreende por avaliação procedimental.



Os resultados computados sobre a Avaliação Procedimental indicam que 53% dos acadêmicos fizeram tentativas de definições

que não efetiva sua real função, pois colocaram que é um conjunto de ações em que o educando demonstra habilidades com métodos e práticas. Para Zabala (2010), essa avaliação consiste nas habilidades necessárias ao aluno para articular a teoria com a prática, associando-as aos conhecimentos já adquiridos em sua cultura com os conteúdos trabalhados em sala de aula. Alguns acadêmicos fizeram tentativas de respostas de forma ingênua totalizando 20% dos entrevistados. Outros simplesmente colocaram que não sabiam responder a questão ou a deixaram em branco perfazendo um total de 27% dos acadêmicos.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos citar como considerações finais os Parâmetros Curriculares Nacionais, que ao definir a avaliação, coloca que devemos considerar os Conteúdos Conceituais, Procedimentais e Atitudinais como componentes que promovem as capacidades cognitivas, de autonomia, de relação interpessoal e de inserção social.

Destacamos o papel do professor que, em sua prática pedagógica, deve ter como objetivo principal a formação das dimensões avaliativas como objetos de aprendizagem que estão presentes em todas as atividades acadêmicas. Elas contribuem para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois o aluno aprende a trabalhar com os conteúdos conceituais em sua prática social, objetivando a participação ativa e transformadora o que se efetiva a avaliação procedimental.

Desta forma, definimos como avaliação dos conteúdos conceituais os fatos e princípios que possam conduzir o aluno à representação da realidade, operando através de símbolos, idéias, signos e imagens. Para isso, o acadêmico precisa adquirir informações e vivenciar situações-problema que lhe permitam a aproximação de novos conhecimentos, que o conduza à construção de generalizações parciais e que, ao longo de suas experiências, possibilitar-lhe-ão a elaboração de conceitos mais abrangentes.

Ao se pensar em conteúdos procedimentais os acadêmicos deverão compreender que serão avaliados em sua autonomia para analisar e criticar

os resultados obtidos e os processos colocados em ação para atingir as metas a que se propõem nas atividades escolares. Esta avaliação permite incluir conhecimentos como documentação, organização, comparação dos dados, argumentação, verificação, revisão de textos escritos, dentre outros tantos e inumeráveis fatores.

E, finalmente, analisamos os conteúdos procedimentais que desenvolvem normas e valores que permeiam todas as ações educativas. A não percepção desses valores pelos educandos os levará a não compreenderem o porquê lhes são cobrados boas atitudes.

Nesses conteúdos é possível e necessário identificar as dimensões procedimentais, atitudinais e conceituais, com a finalidade de que o processo de ensino e aprendizagem não se restrinja ao módico processo de reprodução das coisas.

Os resultados apresentados no transcorrer da pesquisa e análise de dados destacam a necessidade de maiores informações aos acadêmicos do curso de Pedagogia da FAFIJAN sobre as múltiplas formas de avaliação e os seus objetivos.

Os destaques deste estudo consistem em conhecer o pensamento do acadêmico a respeito da avaliação e do estilo de sua preferência que são as avaliações com questões abertas, tendo como justificativa a liberdade de dissertar sobre o tema e a facilidade em lembrar-se dos conteúdos trabalhados pelo professor em sala de aula.

O estudo terá sequência no Trabalho de Conclusão de Curso – TCC onde a pesquisadora irá dar enfoque comparativo entre o Curso de Pedagogia e o Curso de Letras. Os dois cursos serão entrevistados e os resultados serão analisados à luz da teoria Histórico-Cultural.

#### 5. REFERÊNCIAS

BRASIL, PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais. SEED/BRASIL, 1997.

DEMO, P. *Universidade, Aprendizagem e Avaliação* – Horizontes reconstrutivos. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

HAYDT, R. C. *Avaliação do processo Ensino-Aprendizagem*. São Paulo: Ática, 1988.

HOFFMANN, J. *Pontos & Contrapontos – do pensar ao agir em avaliação*. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2006.

PERRENOUD, P. *Avaliação Entre duas Lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RAPHAEL, S. H. *Avaliação Escolar*. São Paulo: Brasiliense, 1998.

ZABALA, A. *A Prática Educativa: Como Ensinar*. Reimpressão 2010, Porto Alegre: Artmed, 1998.

Recebido para publicação em 05/07/2011.

Aprovado para publicação em 01/03/2012.