

UNIVERSO **PEDAGÓGICO**

V. 01 - N. 02
JANEIRO A JUNHO - 2013
ISSN 2317-644X



UNIVEN



UNIVERSO
PEDAGÓGICO

UNIVERSO PEDAGÓGICO

Faculdade Capixaba de Nova Venécia – UNIVEN
V. 01 n. 02 Jan/Jun. – 2013 - Semestral

Diretor Executivo

Tadeu Antônio de Oliveira Penina

Diretora Acadêmica

Eliene Maria Gava Ferrão

Diretor Geral/Coordenador Financeiro/Administrativo

Fernando Bom Costalonga

Coordenadora Acadêmica

Kessya Pinitente Fabiano Costalonga

Coordenadora de Graduação

Alcione Cabaline Gotardo

Coordenação de Curso

Administração

Sabryna Zen Rauta Ferreira

Ciências Contábeis

Alcione Cabaline Gotardo

Direito

Maxwilian Oliveira

Subcoordenação de Direito

José Junior de Oliveira Silva

Engenharia da Produção/Engenharia Civil

Giuliana de Angelo Ferrari

Engenharia Ambiental

Talita Aparecida Pletsch

Enfermagem

Ivan Paulino

Educação Física

Dayane Graciele de Jesus Miranda

Pedagogia

Letras

Suelen Alves Seglia

Psicologia

André Mota do Livramento

Serviço Social

Cristiane Olios

Bibliotecária

Alexandra Barbosa Oliveira

Presidente da Comissão Editorial

Eliene Maria Gava Ferrão

Comissão Editorial

Eliene Maria Gava Ferrão

Kessya Pinitente Fabiano Costalonga

Alcione Cabaline Gotardo

José Junior de Oliveira Silva

Endereço para correspondência

Biblioteca Pe. Carlos Furbetta

Rua Jacobina, 165 – Bairro São Francisco

29830-000 – Nova Venécia – ES

e-mail: alexandraeluniven.edu.br

Capa

Alex Cavalini Pereira

Universo Pedagógico / Faculdade Capixaba de Nova Venécia / – Nova Venécia:
Cricaré, (Jan/Jun. 2013).

Semestral
ISSN 2317-644X

1. Produção científica – Faculdade Capixaba de Nova Venécia. I. Título

UNIVERSO PEDAGÓGICO

SUMÁRIO

ARTIGOS

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| OS PCNS DE LÍNGUA PORTUGUESA 3º E 4º CICLOS X REALIDADE: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE..... | 06 |
| Caroline Bortolotti Lohayne Breda Marylia Fraga Alves | |
| PRODUÇÃO TEXTUAL: UM OLHAR CRÍTICO SOBRE METODOLOGIA, APLICAÇÃO, LEITURA E COMPREENSÃO..... | 15 |
| Adelson Couto De Oliveira Anílton Almeida Purcino Jocely Fonseca De Souza Nathiele Castro | |
| OS ÍNDICES PREDITIVOS REALMENTE PREDIZEM SUCESSO NO DESMAME? REVISÃO DA LITERATURA..... | 28 |
| Thales Guimarães Sampaio | |
| EDUCAÇÃO FÍSICA E A MOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... | 33 |
| Edileuza Aparecida dos Santos Magalhães | |
| QUALIDADE DE VIDA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA..... | 41 |
| Oséias Silva Costa | |
| APÓSTROFE, HIPÉRBOLE E ONOMATOPEIA: RECURSOS ESTILÍSTICOS NA CONSTRUÇÃO DE CHARGES..... | 52 |
| José Junior de Oliveira Silva Giuliana de Angelo Ferrari | |

EDITORIAL

É missão de uma Instituição de Ensino Superior (IES) o ensino, a extensão e a pesquisa. Quanto ao ensino, os Cursos de Licenciaturas da Faculdade Capixaba de Nova Venécia – UNIVEN funcionam regularmente. No fazer da extensão universitária, onde nossos acadêmicos de Licenciatura participam de projetos comunitários e solidários, destacamos nossa participação em ações globais, com parcerias diversas, cursos e projetos de extensão. No momento, estamos inserindo nossos acadêmicos na iniciação científica, procurando o despertar dos discentes na pesquisa científica em Licenciatura e nessa messe, fazemos a publicação de nossa segunda **REVISTA PEDAGÓGICA**.

Em nosso primeiro número, apresentamos alguns artigos originais, que nos foram encaminhados, pelos docentes e discentes da Faculdade Capixaba de Nova Venécia – UNIVEN.

Nossa proposta é de um periódico semestral, com a divulgação de artigos, projetos, pesquisas e relatos de experiência diversos, etc.

Estamos abertos para contribuições diversas, críticas, que muito nos ajudarão na melhoria do trabalho acadêmico. Que tenhamos todos uma boa leitura.

OS PCNS DE LÍNGUA PORTUGUESA 3º E 4º CICLOS X REALIDADE: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE

Caroline Bortolotti¹
Lohayne Breda²
Marylia Fraga Alves³

RESUMO

O desenvolvimento deste trabalho tem como objetivo apresentar as propostas e objetivos dos PCNs de Língua Portuguesa 3º e 4º ciclos bem como o de investigar e relatar o insucesso de sua aplicabilidade em sala de aula, apresentando os principais fatores que levam a tal fenômeno. Utilizou-se o emprego da pesquisa exploratória, descritiva, bibliográfica para a averiguação dos fatos. Para a obtenção de dados empregou-se o método de entrevistas com alunos e professores do ensino fundamental. A análise das entrevistas se fez por meio do estudo qualitativo. Através de questionários e pesquisas bibliográficas adquiriram-se dados comprobatórios para a fundamentação do artigo. Os resultados revelam a total negligência no que se refere ao uso dos PCNS, com também se verifica a realidade escolar precária no ensino fundamental, onde vários fatores são relevantes dos quais se destacam a questão cultural, familiar, social e a estrutura da escola em si.

PALAVRAS CHAVES: PCNs. Ensino Fundamental. Realidade Escolar.

ABSTRACT

The development of this paper aims to present the proposals and objectives of PCNs Portuguese Speaking 3rd and 4th cycles as well as to investigate and report the failure of its applicability in the classroom, presenting the main factors leading to this phenomenon. We used the employment of exploratory, descriptive literature to investigate the fatos. Para obtaining data we used the method of interviews with students and elementary school teachers. The data analysis was done by means of a qualitative study. Through questionnaires and literature searches were acquired evidentiary proof to substantiate the article. The results show the total neglect with regard to the use of PCNS, with reality checks also precarious in primary school, where several factors are important among which are the subject cultural, familial, and social structure of the school itself.

KEYWORDS: PCNs. School Teachers. Reality School.

¹ Estudante do 4º período do curso de Graduação em Letras/Português/Inglês da faculdade Capixaba de Nova Venécia/ES. E-mail para contato: carolina.bortolotti@gmail.com.

² Estudante do 4º período do curso de Graduação em Letras/Português/Inglês da Faculdade Capixaba de Nova Venécia/ES. E-mail para contato: lohaynebreda@hotmail.com.

³ Estudante do 4º período do curso de Letras/Português/Inglês da Faculdade Capixaba de Nova Venécia/ES. E-mail para contato: maryliafraga@hotmail.com.

1 INTRODUÇÃO

A educação hoje é foco de várias discussões a cerca de seu sistema de ensino ineficaz. Em meio a esse universo que engloba a educação brasileira, está os PCNs (parâmetros curriculares nacionais). Focando em particular o PCN de Língua Portuguesa 3º e 4º ciclos aprofunda-seas propostas de ensino apresentadas, bem como a sua utilização na realidade vivenciada hoje em sala de aula.

Pretende-se com este artigo esclarecer sobre a utilidade do PCN de Língua Portuguesa, o objetivo por ele proposto e as dificuldades da sua aplicabilidade. Chamando a atenção ao desperdício de um material muito útil perante a um sistema educacional atrasado.

A análise se faz perante pontos cruciais: Quais os objetivos dos PCNs de língua Portuguesa Terceiro e quarto ciclos; que fatores influenciam sua utilização. A partir desse eixo central que o presente artigo discorrerá pretendendo assim dar mais ênfase a essa falha na educação, buscando trazer novas informações e perspectivas para o esclarecimento e dissolução do problema em questão.

Inicia-se o artigo com uma breve apresentação dos PCNs de Língua Portuguesa Terceiro e Quarto Ciclos demonstrando seu objetivo, e logo após sua visão sobre o ensino da Língua Portuguesa. A seguir faz se uma enumeração dos fatores que interferem diretamente na aplicação dos PCNs em sala de aula. Levando em consideração os aspectos sociais e culturais.

E finalizando a pesquisa, com o uso do método qualitativo através de entrevistas/questionários se utilizou os dados coletados como meio comprobatório do problema em questão. Os informantes são uma amostra de indivíduos que participam ou já participaram do ambiente escolar.

2 CONHECENDO OS PCNS DE LÍNGUA PORTUGUESA TERCEIRO E QUARTO CICLOS

A criação dos PCNS (Parâmetros Curriculares Nacionais) de Língua Portuguesa bem como os das outras áreas de ensino tinha como objetivo, disponibilizar a professores e os demais profissionais da área da educação uma base para auxiliar na eficácia do sistema educacional. Material hoje, de conhecimento obrigatório para tais profissionais.

[...] os Parâmetros Curriculares nacionais foram elaborados com a intenção de ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade e dê origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro. (Parâmetros Curriculares Nacionais de língua Portuguesa, terceiro e quarto ciclos, 1998, p.5).

O objetivo a ser alcançado com a sua criação é muito relevante. Não é a intenção deste artigo desmerecer as propostas por eles citadas nem suas intenções. O que se procura aqui, não é criticar as partes boas, mas sim apontar as falhas decorrentes do âmbito de sua criação até sua chegada em sala de aula.

O PCN de Língua Portuguesa do ensino fundamental é dividido em duas partes: apresentação de língua portuguesa, e língua portuguesa no terceiro e no quarto ciclos. A segunda parte é a que se tem foco neste trabalho.

Já com relação à segunda parte dos PCN de ensino fundamental para terceiro e quarto ciclos, o que mais chama a atenção é a maneira como são apresentadas as diferentes práticas de trabalho com a linguagem, cujo objetivo é desenvolver no aluno o domínio da expressão oral e escritas em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao destinatário); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical (Leonor Wernek dos Santos, em o ensino de Língua Portuguesa e os Pcn).

O papel da escola bem com do professor tem como objetivo preparar o aluno para a vivência social tendo como base a Língua materna.

Ainda, de acordo com os parâmetros, a escola deve oferecer aos alunos não só a oportunidade de estudar a língua materna, mas também introduzir e reforçar conceitos como cidadania e trabalho, que farão parte de um futuro próximo e inevitável, e, assim, torná-los mais preparados para as exigências de toda uma vida. Isso significa dizer que o ensino da língua materna deve levar os alunos a uma reflexão sobre o seu uso no dia-a-dia, ao contrário do que ainda predomina nas salas de aula: um estudo totalmente descontextualizado.

A língua não deve ser abordada como algo fechado em si, sem possibilidade de uso, e sim como ferramenta para a aquisição de conhecimento e desenvolvimento das capacidades cognitivas do aluno, além de conferir maior capacidade comunicativa no seu dia-a-dia. O professor deve, assim, privilegiar um trabalho de preparação do aluno para situações reais de uso da linguagem. (Leonor Wernek dos Santos, em o ensino de Língua Portuguesa e os Pcn).

3 A VISÃO DOS PCNS

Os terceiros e quartos ciclos compreendem-se entre a idade de 11 a 15 anos, da quinta a oitava série. Segundos os PCNs de língua portuguesa terceiro e quarto ciclos (1998, p. 45) “é o período da vida em que o desenvolvimento do sujeito é marcado pelo processo de (re)constituição da identidade, para o qual ocorrem transformações, corporais, afetivo emocionais, cognitivas e socioculturais”.

Essa idade compreende o período da passagem da infância/criança para a adolescência, fase onde passam por várias mudanças, e também se torna mais difícil de manter a disciplina. Partindo desse conceito os PCNs argumentam que para se trabalhar a linguagem de forma eficaz é necessário levar em conta todas essas mudanças.

[...] é indispensável o conhecimento de novas formas de enxergar e interpretar os problemas que enfrenta, o trabalho de reflexão deve permitir-lhe tanto o reconhecimento de sua linguagem e de seu lugar no mundo quanto à percepção das outras formas de organização do discurso, particularmente daquelas manifestas nos textos escritos. (Parâmetros Curriculares Nacionais Terceiro e Quarto e ciclos, 1998, p.47).

[...] é fato que há toda uma produção cultural, que vai de músicas á roupas voltada para o público jovem. O papel da escola, no entanto, diferentemente de outros agentes sociais, é o de permitir que o sujeito supere sua condição imediata. (Parâmetros Curriculares Nacionais Terceiro e Quarto e ciclos, 1998, p.47).

Como é visível o papel do professor é crucial no ensino/aprendizagem na sala de aula, principalmente em língua Portuguesa, uma matéria extensa e complexa que exige muita atenção e participação por parte dos alunos.

A mediação do professor nesse sentido cumpre o papel fundamental de organizar ações que possibilitem aos alunos o contato crítico e reflexivo com o diferente e o desvelamento dos implícitos das práticas de linguagem, inclusive sobre os aspectos não percebidos inicialmente pelo grupo [...] articulado ao conhecimento dos recursos discursivos e linguísticos. (Parâmetros Curriculares Nacionais terceiro e quarto ciclos, 1998, p. 48).

[...] a boa situação da aprendizagem é aquela que apresenta conteúdos novos ou possibilidades de aprofundamento dos conteúdos já tematizados, estando ancorada em conteúdos já constituídos. Organizá-la requer que o professor tenha clareza das finalidades colocadas para o ensino e dos conhecimentos que precisam ser constituídos para alcançá-las. (Parâmetros Curriculares Nacionais terceiro e quarto ciclos, 1998, p. 48).

Os PCNs do terceiro e quarto ciclos focam a leitura e a produção textual do aluno, aprendendo por si só a análise linguística. Propõem objetivos a se alcançar através de tarefas participativas e dinâmicas. [...] “a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem”. (PCN de Língua Portuguesa, 1998, p. 49)

Tais propostas não são absurdas nem impossíveis, ao contrário são muito educativas, e que trariam bons resultados. Porém como se trabalhar ideias de um país de primeiro mundo, em um de terceiro? A análise a seguir irá expor os diferentes obstáculos/motivos para que os PCNs de língua Portuguesa não sejam trabalhados efetivamente no terceiro e quarto ciclos.

4 PCN X REALIDADE: FATORES QUE INFLUENCIAM

A realidade da educação brasileira é alarmante. Os alunos que deixam o 1º e 2º ciclos (1º a 4º séries) chegam à segunda fase do fundamental mal sabendo escrever. É de conhecimento público a precariedade do ensino. E a área mais afetada é a língua portuguesa. Prova disso são os resultados do ENEM onde o índice de pontuação são insuficiente em linguagens e códigos, e as redações são desconexas (ALDERI, 2011).

As propostas de trabalho apresentados pelos PCNs são interessantes, e de fato poderiam trazer uma mudança significativa ao ensino. O problema está na estrutura escolar precária. O objetivo dos PCNs é “criar condições, nas escolas que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania”. (PCNs terceiro e quarto ciclos, 1998, p. 5)

O problema não está no material proposto, mas sim em como aplicá-lo. É fácil para o governo criar um livro de ensino com ideias inovadoras, mas eles não levaram em conta a realidade das escolas. As escolas estão mais preocupadas em atingir as estatísticas de aprovação do que com a aprendizagem de fato. Não há uma estrutura suficiente em termos de espaço nem de corpo docente capaz de aplicar ao pé da letra as propostas de ensino. Isso exigiria um investimento altíssimo por parte do governo, o qual não está disposto a fazer.

Professores quando questionados sobre a realidade do ensino citaram como obstáculo a estrutura escolar [...] “as condições não são favoráveis, pois não há uma área onde as crianças possam aprender um pouco mais brincando, com computadores para que os trabalhos de língua Portuguesa sejam realizados”. (Carla PizettaZani, professora de Língua Portuguesa)

Partindo da estrutura física da escola, chega-se aos profissionais que ali trabalham. Os professores sem dúvida são o alicerce da escola. No PCN de língua portuguesa terceiro e quarto ciclos há muita referência ao papel do professor e como ele pode trabalhar um ensino mais produtivo.

O professor, ao planejar sua ação, precisa considerar de que modo às capacidades pretendidas para os alunos ao final do ensino fundamental são traduzidas em objetivos no interior do projeto educativo da escola.

[...] o professor pode se constituir em referência para o aluno, além de ser quem ensina, pela maneira como se relaciona com o texto e com o outro, o valor que a linguagem e o outro têm para si.(PCN de Língua Portuguesa Terceiro e Quarto Ciclos, p. 65)

Essa visão do professor fica somente nos PCNs, pois na realidade, o que se vê são profissionais incapacitados e desmotivados. Muitos estão por obrigação, outros por não conhecerem outra forma de se trabalhar e ainda os que tentam melhorar, mas são barrados pelo próprio sistema escolar.

Aqueles que conhecem os PCNs tem consciência da dificuldade de se trabalhar suas propostas. “As propostas são muito boas, mas muitas vezes não temos condições e nem tempo para leva-lo para a sala de aula e apresenta-lo ao aluno”. (Carla Pizetta Zeni, professora de Língua Portuguesa)

E ainda se indagados sobre se trabalhar as propostas:

Depende, por um lado sim, pois é um livro ótimo para uma sala cheia de cabecinhas funcionando a todo vapor, apresentando tudo de bom que nele contém, mas por outro não, pois o tempo em sala de aula é pouco, e o conteúdo tem que ser aplicado durante o ano letivo, podendo assim atrasar o conteúdo didático do aluno. (Carla Pizetta Zeni, professora de Língua Portuguesa)

Motivo frequente da desmotivação dos professores em se empenharem em aplicar aulas mais objetivas e dinâmicas, é a questão salarial, que embora tenha melhorado nos últimos anos, ainda é pouca em relação à carga horária e a importância desse profissional na sociedade. Como cita Rute Almeida e Silva (2009, p.125), em seu artigo PCN de língua Portuguesa: do real ao necessário: “O arrocho salarial, muitas vezes, obriga o professor a viver uma jornada exaustiva de trabalho, pois, para se sobressair economicamente, ele se desdobra, trabalhando em várias escolas, nos três períodos para garantir um salário melhor”.

Contudo a dificuldade das propostas não se limita a escola e seus professores. O aluno hoje é muito disperso. Deixando aqui bem claro que ele não é o culpado. Isso acontece por causa de um sistema educacional errôneo, pelos diversos eletrônicos ao alcance e tantas “propostas” de diversão que iludem os adolescentes. Começando pela família, os pais tem muita influência sobre os filhos, o que se reflete na sua educação. Os alunos do terceiro e quarto ciclos são adolescentes, fase de muitas mudanças e descobertas. Se o aluno não possui uma relação saudável com sua família isso se refletirá na escola, é necessário que o educando tenha seu

psicológico sem grandes distúrbios, dessa forma sua atenção não será desviada. O incentivo por parte dos pais, sem cobrança exagerada possibilita um bom desenvolvimento do aluno e consequentemente mais aberto e apto a novas propostas de ensino.

Em relação à família observa-se que as altas ou baixas expectativas que são projetadas nos filhos, muitas vezes por desconhecimento da capacidade dos mesmos, ou ainda por projeções baseadas inconscientemente em suas próprias experiências escolares, causando-lhes vivências impotentes e baixa estima, quando não conseguem corresponder. É bastante comum referências de pais sobre similaridades de história de fracassos na leitura e escrita, suas e de seus filhos, estabelecendo desta forma uma identificação de modelos atávicos. (FREITAS)

Como citado anteriormente às novas tecnologias têm sido um obstáculo árduo a ser ultrapassado nas escolas. Os PCNs de língua portuguesa para o terceiro e quarto ciclos propõem a utilização desses meios de comunicação de forma produtiva, de modo a auxiliar na aprendizagem, mas de nenhuma forma substituir ou atrapalhar os esquemas de ensino.

Um outro aspecto interessante é a possibilidade de , estando conectado com alguma rede, poder ensinar os textos produzidos a leitores reais, ou interagir com outros colegas, também via rede ampliando as possibilidades de interlocução por meio da escrita e permitindo acesso online ao conhecimento acumulado pela sociedade (PCN de Língua Portuguesa Terceiro e Quarto Ciclos p. 91).

Além das possibilidades de trabalho com a programação, associadas ao videocassete gravando ou reproduzindo um programa específico, a TV pode introduzir ou complementar os conteúdos trabalhados por meio do substrato-cultural da programação, como também abrir espaço para discutir temas que o veículo projeta para a sociedade, desenvolvendo a construção de valores que permitam recepção mais crítica. (PCN de Língua Portuguesa Terceiro e Quarto Ciclos p. 91).

Por fim o governo tem sua parcela de culpa na ineficácia da utilização de forma concreta dos PCNs, com certeza a maior parcela de culpa. Pois todo o sistema escolar é comando pelo governo. Não se faz aqui referência a esse ou aquele governo, embora uns tenham sido mais empenhados do que outros, mas a todos desde quando o Brasil ainda era colônia de Portugal. Anos, após anos foi-se deixando de lado a educação, sem investimentos de fato significativos nessa área. A Criação dos PCNs por volta dos anos 90 foi uma boa iniciativa, porém não se foi levado em conta à realidade do sistema escolar. Primeiro era necessário se ter criado condições para que tais propostas de ensino fossem aplicadas, e não apenas criar um material e o inserir em um sistema escolar atrasado.

5 ANÁLISE DOS FATOS

No tópico anterior foi exposta a realidade do ensino, bem como as barreiras que impedem que os PCNs sejam trabalhados de forma eficaz. Partindo de outro âmbito com base em questionários, livros e artigos de procedência comprovada, irá se propor uma nova visão para se trabalhar os PCNs.

O ensino da língua portuguesa no ensino fundamental deveria ser muito eficiente, pois ao chegar ao ensino médio espera-se que o aluno tenha pleno conhecimento das bases

linguísticas. A leitura e a escrita devem fluir naturalmente sem nenhum esforço. Contudo a realidade é outra.

Faz-se necessário que a escola tenha propostas pedagógicas que visem estimular a curiosidade intelectual e a aprendizagem do adolescente, permitindo-lhe trazer para dentro da sala de aula suas particularidades, suas verdades, seus medos, suas expectativas e seus interesses. (Silva, 2009, p.126)

Com base em todos os obstáculos apresentados a realidade em sala de aula dificulta muito a inserção de novas ideias. Mas não é impossível. Com a ajuda do governo, em mais investimentos, contratação de profissionais capacitados, mais estímulo à educação, os PCNs seriam uma realidade. Como uma mudança dessa magnitude não acontece da noite para o dia, uma forma rápida seria promover uma maior divulgação dos PCN de língua portuguesa, para que os profissionais os conheçam de forma aprofundada e possam de alguma forma aplicá-lo em sala de aula. As escolas poderiam apresentar novas didáticas deixando para trás o ensino tradicional, dando espaço para que o PCN de Língua Portuguesa possa desempenhar seu papel que é o de propiciar uma boa formação na língua materna. Como cita (PCN, 2002, p.85) “as rupturas efetivas de antigos paradigmas dependem sem dúvida da conscientização e da vontade de mudar dos profissionais envolvidos”.

O ensino da Língua portuguesa não é algo que se possa deixar de lado. Ela é à base de toda a estrutura escolar do aluno. É através dela que toda a vida social, cultural e econômica do indivíduo vai girar. A falta de interesse pela Língua materna é o que acarreta toda essa problemática. O ensino insuficiente no fundamental é o que gera jovens no ensino médio incapazes de criar uma boa redação, apresentando grande deficiência na leitura e na escrita. Segundo SILVA (2009, p.127) “coloca-se no espaço escolar nova necessidade de rever os métodos tradicionais buscando resignar-se o ensino, ou seja, torna-lo eficiente, assumindo o compromisso com a transformação social”.

Há profissionais da área que conscientes da situação escolar procuram criar materiais de auxílio ao professor de Língua Portuguesa. O livro de Ana Tereza Napolini, intitulado Tijolo por Tijolo é um bom exemplo. Sua didática e propostas de atividades em conjunto com o PCN de Língua Portuguesa terceiro e quarto ciclos seriam uma boa forma de mudar essa realidade. Em seu Livro Napolini foca os aspectos relacionados à leitura e a escrita, valendo-se de muitos exemplos.

6 METODOLOGIA

Para elaboração do presente artigo, utilizou-se a pesquisa exploratória/descritiva com o objetivo de proporcionar uma maior familiaridade e esclarecimento do problema. Também foram realizadas pesquisas bibliográficas em diversos materiais, como livros e artigos. Focando o ambiente escolar do ensino fundamental, os indivíduos foram selecionados com caráter intencional. Participaram da pesquisa, alunos que cursam o ensino fundamental e professores que atuam nesta mesma área. Não se considerou o sexo dos informantes, bem como não se levou em conta se a escola a qual frequentam ou trabalham é pública ou particular. Os alunos informantes que ainda estudam têm idades entre 11 e 15 anos. Os professores idades acima de 18.

Os indivíduos consentiram em participar da pesquisa, bem como de expor os dados coletados no presente artigo. A análise foi realizada em caráter social, econômico, e familiar. Levando em consideração os fatores sociais, e todo o ambiente escolar, que é o foco da pesquisa.

Através da elaboração de questionários com perguntas abertas em uma amostra de dois estudantes do ensino fundamental. Por meio de outro questionário, com perguntas abertas, dois professores foram pesquisados. Todos os informantes estão ligados direta ou indiretamente com a questão da utilização dos PCNs de Língua Portuguesa do Terceiro e Quarto Ciclos.

Por fim a junção dos dados coletados através dos questionários e das entrevistas, com o conhecimento teórico coletado através da pesquisa bibliográfica, constituiu o conteúdo trabalhado.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problemática exposta no presente artigo tinha como foco a distância entre a realidade das escolas e a realidade encontrada nos PCNs de Língua Portuguesa do 3º e 4º ciclos. A partir da análise dos dados e de toda a pesquisa em si verificou-se que o trabalho realizado em sala de aula está muito longe daquele proposto pelos PCNs. Embora o foco deste trabalho seja os 3º e 4º ciclos que englobam os anos do ensino fundamental, pode se perceber que as mesmas problemáticas enfrentadas nessa fase também aparecem no ensino médio e em toda a vida escolar do indivíduo.

É indiscutível o valor educativo que os parâmetros curriculares nacionais possuem. Material indispensável a qualquer profissional que deseje trabalhar na área da educação. As propostas por ele apresentadas são de muita relevância, e se aplicadas da forma correta trariam ótimos resultados. Porém como se pode verificar a realidade brasileira não condiz com tais propostas. O objetivo dos PCNs é o de propiciar um material educativo que sirva como base para toda a trajetória escolar de professores e alunos.

Mas, como exposto no presente artigo existem inúmeras dificuldades para que isso aconteça. A estrutura escolar é precária e os professores são mal capacitados, nos anos que englobam o ensino fundamental o ensino deveria ser muito eficaz para formar o alicerce de conhecimento que o aluno necessitará ao longo da vida. A matéria de Língua Portuguesa é sem dúvida a mais importante, pois, é a língua materna, mas a que mais exige dos alunos, por todos esses fatores é que não se vê um uso eficaz dos PCNs.

REFERÊNCIAS

PARÂMETROS curriculares nacionais – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental MEC, 1998.

SANTOS, Leonor Werneck. **O ensino de Língua portuguesa e os PCNs**.s.d.Disponível em :<<http://www.leonorwerneck.com/media/textos/estrategiadeleitura-leonorwerneck>>. Acesso em : 20 ago.2012.

SILVA, Rute Almeida. PCN de Língua Portuguesa: do real ao necessário. **Revista de linguagens Boca da Tribo**, v.1, n.1, p.123-133.Abr.2009. ALDERI. Enem 2010- Escolas privadas x escolas públicas. Blog do Alderi, [S.l], 16 set. 2011. ALUNO pode estudar 20 dias a mais por ano. **A Gazeta**, Vitória, 22 set. 2011, p. 6.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (Inep). Resultados preliminares Pisa 2009. Brasília (DF), 2010.

ZILBERMAN, Regina. **Leitura** - perspectivas interdisciplinares.2.ed. São Paulo: Ática, 1999.

SILVA, José Neubauer da. **Analfabetismo e subescolarização**: ainda um desafio.2.ed.São Paulo: Cortez, 1990.

GERALDI, João W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

ALDERI. Enem 2010- **Escolas privadas x escolas públicas**. Blog do Alderi, [S.l], 16 set. 2011. ALUNO pode estudar 20 dias a mais por ano. **A Gazeta**, Vitória, 22 set. 2011, p. 6.

FREITAS, Luiz Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**.3.ed.Campinas: Papyrus, 2000.

**PRODUÇÃO TEXTUAL: UM OLHAR CRÍTICO SOBRE METODOLOGIA,
APLICAÇÃO, LEITURA E COMPREENSÃO**

Adelson Couto De Oliveira⁴
Anílton Almeida Purcino⁵
Jocely Fonseca De Souza⁶
Nathiele Castro⁷

RESUMO

O presente artigo é resultado de uma pesquisa bibliográfica que procurou encontrar respostas na área da produção de textos nas escolas. Toda pesquisa foi feita com referência a autores renomados no campo de Língua Portuguesa e também baseada nos métodos de ensino que os PCN's impõem. Foi observada uma falha no que se refere à aplicação e no que se diz quando se relaciona aluno e suas preferências com a questão tempo e trabalho eficaz por parte do professor. Contudo as falhas notadas não ficam consequentemente na responsabilidade dos professores, pois o estado que realça normas e quer que elas sejam seguidas à risca não permite que alunos reprovem e assim são jogados sem conhecimento algum para as próximas séries, o que em outros termos pode ser chamado de crime contra o conhecimento infantil que refletirá na vida adulta.

PALAVRAS-CHAVE: Texto; Produção; Interpretação; Metodologia.

ABSTRACT

This article is the result of a literature that has tried to find answers in the production of texts in schools. All research was conducted with reference to renowned authors in the field of Portuguese and also based on the teaching methods that the PCN's pose. Failure was observed regarding the implementation and that when said relates pupil and preferences to the issue time and labor effective by the teacher. But the flaws are not noticeable consequently the responsibility of teachers because the state that emphasizes standards and want them to be followed strictly does not allow students rebuke and so are played without any knowledge to the next series, which in other terms can be called a crime against children that reflect knowledge in adulthood.

WORD-KEY: Text; Production; Interpretation; Methodology.

⁴ Estudante do curso de Letras Português/Inglês da Faculdade Capixaba de Nova Venécia.

⁵ Estudante do curso de Letras Português/Inglês da Faculdade Capixaba de Nova Venécia.

⁶ Estudante do curso de Letras Português/Inglês da Faculdade Capixaba de Nova Venécia.

⁷ Estudante do curso de Letras Português/Inglês da Faculdade Capixaba de Nova Venécia.

1 INTRODUÇÃO

Colocar princípios de uma boa produção textual nos alunos é um dos maiores (senão o maior) desafio na vida do professor de Língua Portuguesa, pois convencer o aprendiz dos conceitos e métodos para uma efetiva concretização do adquirido nas aulas durante anos de escola necessitará de tempo e paciência por ambas as partes. Escrever seria um processo crítico e meticuloso, capaz de salientar pontos descritos, enaltecer ideias já formuladas e identificar conceitos desconhecidos. Com a prática de produção, o estudante é inserido num campo de pesquisa e descoberta e aos poucos novas informações serão arquivadas no seu campo cognitivo e assim, as potencialidades para ser um bom leitor e escritor são geradas.

O presente artigo irá mencionar as práticas atuais de gestão escolar, a fazer referência dos Parâmetros Curriculares Nacionais da educação e suas contribuições e indicações para o desenvolvimento do ensino no Brasil. Analisando fatos e situações advindas da rede escolar são possíveis afirmar a precariedade que muitos alunos avançam as séries, porém são incapazes de estarem naquele estágio de ciclo educacional. Há ainda uma queixa maior quando dos professores se dá pelos alunos não conseguirem refletir a partir de um texto proposto e ficam dispersos de uma análise. O Brasil contemporâneo desviou do discente a capacidade de pensamento crítico, astuto, laborioso, perspicaz e principalmente da reflexão sobre diversos valores da vida e da escola.

A leitura associada com a prática da escrita evidenciará o verdadeiro potencial do aluno no seu trabalho. A escola que não valoriza a leitura e priva as crianças e jovens a esta prática corrompe com todo o futuro profissional destes. Muito universitários são infelizes atualmente em seu desenvolvimento intelectual, pois não conseguiram se afirmar em tais bases no processo de educação inicial. Consta-se que, ler por ler (sem reflexão), apenas fará do aluno um ser mecânico e sem vontade no momento de criar o seu enredo particular.

É importante ressaltar o tipo de literatura aplicada em sala de aula, pois dependendo do nível de intelecto que os educados apresentam, a temática proposta não se adequará ou será o suficiente para atender as urgências daqueles estudantes. Os diversos gêneros literários existentes, associados com os mais diferentes métodos de prática de ensino possibilitarão a clareza e a compreensão do aluno para a efetivação do conhecimento assimilado.

O presente artigo ainda relacionará sobre um bom conhecimento gramatical que deve estar presente em cada estudante, pois uma boa noção de gramática associado à produção de texto, implica em um texto coerente e coesivo. A aplicação das normas da Língua Portuguesa não é querer reverter o aluno a uma gramática cristalizada ou imparcial perante as divergências científicas existentes, entretanto é, adaptá-lo a ideia reflexiva e concisa de verificar as possíveis soluções para que seu trabalho textual tenha efeito garantido. Contudo é importante salientar que, a leitura sagaz provoca mudanças na escrita e na conduta de uma pessoa para com o que ele requer da vida.

2 A METODOLOGIA COMO FATOR INICIAL NA PRODUÇÃO TEXTUAL

Na relação de aprendizado entre professor e aluno pode-se observar que uma das funções que mais tem que auxiliar o docente é a metodologia, ela é o marco inicial que irá construir uma série de etapas para a formação de uma boa aula, e conseqüentemente um bom aprendizado. Os conceitos pragmáticos para serem retirados de um texto só irão se concretizar dependendo

da forma que o professor se preparar e se esforçar para ter um melhor sucesso. Contudo é necessário analisar as propostas metodológicas, onde se firmar e em que se apoiar para que haja uma resposta em relação à aprendizagem dos alunos.

No que diz respeito ao ensino da Língua Portuguesa nas escolas brasileiras há uma importância no que se refere aos métodos, eles são importantes desde o início da alfabetização, essa importância se dá porque o que se aprende em regras de português deve ser levado para fora das salas, Barbosa diz que:

“...desde que se entenda por alfabetizado o indivíduo que, através do ensino ministrado, adquire o hábito de oralizar a língua escrita, pois este é o comportamento que as metodologias da alfabetização se propõe a realizar. Aliás, parece que esse foi, desde sempre, o objetivo que a escola dos rudimentos da capacidade de ler, escrever e contar buscou atingir”. (BARBOSA, pág. 30. 1994)

Na premissa lançada por Barbosa (1994) verifica-se que os métodos aplicados devem ser eficazes e façam o interesse e o aprendizado virem à mente dos alunos, e ele continua “A difusão da alfabetização garantiu, então, a expansão de certa modalidade de leitura à grande maioria do corpo social” (pág. 30) a gama de recursos que se têm quando se aprende a ler é enorme, basta pensar como seria se o português fosse aplicado corretamente na forma que requer a disciplina. Mas e quando é pego um campo inicial (o começo da alfabetização) e a base foi fraca, será um pouco complicado reverter isso dos interesses que o docente do ensino fundamental terá daí em diante haverá um esforço maior por parte do professor ou então o aprendizado do aluno continuará fraco. Como fazer um aluno que não gostar de ler ou não teve um bom ensino primário aprender sobre todas as regras gramaticais que a Língua Portuguesa apresenta?

Baseados nos motivos do aprendizado será observada a eficácia dos métodos apresentados nos PCNs que estão em posse de boa parte das escolas públicas brasileiras. Ele, assim como a gramática traz regras a serem seguidas e trabalhadas pelo docente, e essas facilitam o trabalho e aumentam as chances de sucesso, pois a finalidade deles são “contribuir com técnicos e professores no processo de revisão e elaboração de propostas didáticas” (PCN, pág. 13. 1998).

O PCN tem como objetivo aplicar técnicas para o professor por em prática, para a melhoria de suas aulas. Junto com a escola eles vão amplificar a eficácia dos procedimentos, mas parece que não está havendo essa relação escola-pcn-professor, pois as didáticas estão ficando mais distantes que é observado nos parâmetros, dá um parecer que os mesmos estão ficando somente empoeirados nas estantes das bibliotecas.

Quando se olha para os PCNs é observada uma gama de recursos didáticos, que, se o professor não pode lançar mão, principalmente se tratando de Língua Portuguesa, umas das mais complexas disciplinas. Ele traz a importância de colocar textos contextualizados para a prática de ensino “As práticas de linguagem são uma tonalidade; não podem, na escola, ser apresentadas de maneira fragmentada, sob pena de não se tornarem reconhecíveis e de terem sua aprendizagem inviabilizada” (PCN, pág. 36. 1998).

Em relação ao ensino, um dos objetivos esperados é que:

“O aluno amplie, progressivamente, o conjunto de conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais envolvidos na construção dos sentidos do texto” (PCN, pág. 49. 1998).

Não se trata de ensinar o aluno a falar, pois como afirma Marcuschi (2008).

“... ao chegarem à escola, a criança, o adolescente ou o adulto já sabem a língua” (pág.54).

Marcuschi (2008), assim como tantos linguistas, enfatiza o ensino das regras gramaticais da língua, não de ensinar um indivíduo a falar, principalmente se tratando das séries iniciais ele retrata que “... há um deslocamento da função da escola como voltada exclusivamente para o ensino da escrita... o trabalho em língua materna parte do enunciado e suas condições de produção para entender bem o texto” (pág. 55). Nesse caso o autor preserva as condições dos métodos, pois as etapas escolhidas pelo professor devem atender esses quesitos olhar as necessidades dos alunos e completar as sentenças e conceitos dos objetos de estudo da gramática, já que a pragmática já está em virtude em quem começa os estudos, pois “Se alguém é falante de uma língua, ele domina as regras dessa língua”. (Marcuschi, pág. 56.2008).

Espera-se que nas séries iniciais o discente aprenda com muita destreza as regras gramaticais, pois elas são o começo para uma boa produção textual, como já frisado aqui, ele não necessitará aprender a falar, mas como consequência de uma boa aplicação da matéria pelo professor, além de escrever bem também irá começar a se comunicar melhor. Por isso deve haver a vontade dos professores se manterem nos métodos trazidos pelos PCN's.

O que se mostra afinal é um perspectiva de ensino melhorado, métodos são para serem trabalhados, mas será que realmente dá para levar em consideração o que é visto nos PCNs, lembrando que alguns alunos chegam ao ensino fundamental sem saber ler, então como o docente vai levar adiante as práticas elaboradas nos parâmetros curriculares? Deve haver uma liberdade além dos parâmetros e um trabalho menos forçado do governo em busca de notas mais altas e nada de conhecimento. A força de cima altera o que o educador poderia fazer por alguns alunos, a colocação metodológica tem que ser praticada, mas com certeza ele não pode fazer muito quando o estado quer somente estatísticas.

3 O HÁBITO DE LER E SUAS MELHORIAS NAS DISSERTAÇÕES

3.1 AS DIFICULDADES ENCONTRADAS PARA A FORMAÇÃO DE UM BOM ESCRITOR

Já é do saber de todos que, para ser um bom escritor é preciso ser um bom leitor. É nessa certeza que será levada essa seção, analisando a importância dos textos e as pragmáticas que os alunos percebem. Com base em Filipouski é analisada a qualidade de uma leitura crítica e como ela age no leitor fazendo-o pensar em tantas possibilidades que um escritor de poemas ou de prosas lhe permite tirar, segundo ela:

“A leitura crítica permite recuperar o contexto de produção: quem escreveu, com que intenção, quem era o interlocutor imaginado pelo poeta, etc., e fornece elementos para os alunos reconhecerem as escolhas feitas pelo poeta entre os discursos circulares, identificando, por exemplo, os usos da linguagem coloquial que são apropriados pela linguagem literária”. (FILIPOUSKI, pág. 104. 2009).

Tirar conclusões explícitas ou implícitas em uma obra só acontecerá com a leitura frequente, Filipouski na sua obra que ajuda e auxilia o professor na didática, sempre retoma as atividades após leituras, pois a base para construções vem delas e permanecem com o indivíduo. As

atividades de Ana Maria em um sentido geral buscam a melhoria e o aumento do interesse dos alunos pela literatura, porém não descarta as chances de criação de textos bem argumentativos, e se tratando de formas pedagógicas faz a seguinte afirmação:

“Atividades de construir sentidos conjuntamente estão sempre no centro da leitura que procura ampliar oportunidades de letramento. A reflexão sobre a língua com sistema, ainda que corresponda a uma especificidade da disciplina, está submetida à centralidade do sentido da leitura como ação, prática social”. (FILIPOUSKI, pág. 11. 2009)

Com toda essa importância da leitura para uma boa produção de texto, será que os professores estão levando a leitura para as salas de aula? No livro de Irandé Antunes é visto algumas respostas, mas que não partem dos professores e sim dos alunos, eles (os alunos) foram perguntados “se liam durante as aulas de português?” Ele obteve algumas das respostas abaixo:

“Nunca porque não sobrava tempo. Nunca porque não dá tempo. Nunca porque a professora achava que perderia muito tempo de aula. Pouco, porque nos primeiros anos escolares eu fiz é muito exercício. A professora dava a matéria, explicava e nunca deu uma aula de leitura. A gente lia apenas o livro da matéria. Os professores se preocupam com a gramática e com a redação”. (ANTUNES, pág. 29. 2003)

Em algumas respostas fica claro que nas aulas não sobra tempo para se trabalhar a leitura, mas em outros casos dá pra enxergar a falta de vontade dos professores em relação ao hábito de ler, isso em certo ponto atrapalha o eixo pragmático dos leitores do ensino fundamental, porque os conceitos das regras gramaticais irão entrar no contexto da aprendizagem, porém de certa forma ficarão vazias pela de leitura.

Outra resposta a se observar é a da professora que só fazia os alunos lerem o livro da matéria, o que de uma forma percebe-se que há uma leitura nas aulas, porém é uma leitura limitada, o que na maioria das vezes não atende as expectativas do discente, e que também percebe que o hábito de ler deve ser um círculo vicioso preparado pelo próprio professor, pois ele entende os alunos, é o detentor do saber e conhece as necessidades dos discentes como afirma Matta:

“Entretanto, não se pode esquecer de que, pela lógica, o professor detém um saber acumulado historicamente pela herança cultural do mundo da escrita e, assim, ele deve ser um “negociador” junto aos seus alunos na apreensão dos possíveis sentidos de um determinado texto, mostrando-lhes as pistas, mais evidentes ou implícitas, inerentes aos diferentes níveis que constituem a construção textual”. (MATTA, pág. 78. 2009).

E continua “Para atingir objetivos mais consistentes nas atividades de leitura, interessante é começar por textos que se identifiquem com a realidade da turma em que atuamos” (pág. 80. 2009), nessa perspectiva observa-se que ele não pode recuar, mesmo sabendo das dificuldades, porque a falta de leitura traz falta de conhecimento, e esse por sua vez se torna um castigo para os alunos.

Ainda analisando as respostas obtidas por Antunes em sua pesquisa, é de suma importância relatar as respostas abaixo, essas dadas quando perguntaram aos alunos “Por que não há tempo para leitura em sala de aula?”

“Porque tinha que ir com a matéria pra frente. Porque foram poucos os professores que mandaram ler. Porque se lêssemos não ia dar tempo para aprender toda a matéria. Porque atrapalha o professor em suas explicações. Porque não é possível

perder uma aula de português para ler um livro. Porque as aulas eram mais importantes. Porque a professora acha que não estamos preparados para ler livros”. (ANTUNES, pág. 30. 2003)

Observando essas respostas começa-se a ter uma visão ilimitada da escassez de uma política de ensino mais apropriada e voltada para a leitura. Note que por um lado há alunos demonstrando as características dos docentes, citando que há muita pressa, relatando sobre o atraso nas explicações e em uma atitude severa dizendo que os alunos não estão preparados para lerem, não sabendo que a responsabilidade de formar bons leitores e do próprio professor, como é visto nos PCNs “No processo de textos escritos, espera-se que o aluno leia, de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tenha construído uma familiaridade” (pág. 49,50 1998).

É de total importância salientar sobre o recurso da leitura e que ela é um elo que contribui na progressão do pragmatismo, e traz recursos para melhorias nas produções textuais, mas considerando as respostas dos discentes fica a questão do por que ela não está sendo inserida nas aulas, e conseqüentemente não faz que o hábito de ler seja rotina na vida dos alunos.

Contudo “Formar leitores é algo que requer condições favoráveis, não só em relação aos recursos materiais disponíveis, mas, principalmente, em relação ao uso que se faz deles nas práticas de leitura” (PCN, pág. 71. 1998), o princípio de leitura não se limita à sala de aula, nessa premissa será de extrema importância salientar que, não somente haverá uma visão das obras trabalhadas (que reúnem verossimilhança e inverossimilhança), como também um censo crítico e os alunos terão uma grande inteligência em relação à observação e ao entendimento, e juntando essa gama de recursos haverá um manejo de escrita e conseqüentemente a formação de bons textos.

A produção textual de um aluno refletirá o que ele entende dos textos e obras trabalhadas na classe. Certamente ele será como um cientista que quanto mais procura provas, mais argumentos têm em seu favor. O pré-conhecimento do que será escrito e totalmente relevante, e o método que Alexandre explica é feito e com muita frequência nas aulas, produções e estilos (que com pouca frequência) são trabalhados em classe, neles os professores deveriam desafiar os discentes a ler para ter uma melhor escrita, Raposo afirma que:

"Para escrever qualquer coisa, vocês antes precisam ter o que dizer. Para fazê-lo, precisam analisar o objeto de seu texto, enumerar os seus elementos de modo metódico e tê-los muito claros em sua mente antes de começarem a redigir o texto final". (Apud, MONTEIRO, 2005)

3.2 TIPOS DE TEXTOS QUE CAUSAM REFLEXÃO E MELHORIAS NO PROCESSO DE CRIAÇÃO DE REDAÇÃO

Quais gêneros textuais trabalhar na classe escolar? Bem, essa é uma pergunta que deve ser frequentemente feita pelos docentes, pois os textos devem dar uma base para os alunos, para que os mesmos através deles tenham uma forte característica de criação. Maria Helena Neves salienta a necessidade trabalhar enunciados que geralmente causam uma reflexão, segundo ela (Pág. 203. 2010) “Uma sentença que presumivelmente contenha apenas informação semântica e que não apresente função pragmática realmente não existe na comunicação, apenas pode representar um segmento isolado de seu contexto, para fins de análise”. Fica claro que, o que os alunos veem em classe é fundamental para expandir o seu ambiente crítico, e que se os

enunciados forem transmitidos sem que haja o pragmatismo (ou uma base de entendimento acessível à idade) não haverá repasse de criatividade discursiva.

Os estilos literários são uma realidade nas escolas públicas, e é por isso que vêm sendo ensinado há tanto tempo, mas será que eles suprem as necessidades dos alunos que estão estudando? Será que os alunos realmente entendem toda a religiosidade do homem barroco, as mulheres idealizadas da primeira fase do romantismo ou então toda a busca de morte da segunda geração desse mesmo estilo? Esse que é o fato a ser discutido, obras enormes para serem trabalhadas (obrigatoriamente colocada no currículo educacional do ensino fundamental) e que os discentes mal leram alguns desses textos.

João Torto toca nesse assunto, dizendo que:

“Afim, os livros didáticos, o material apostilado e a lista de livros dos vestibulares – que servem de referência para a seleção dos textos presentes no material didático--decidem e impõem o que deve ser lido na escola e os textos que podem circular nesse espaço... mesmo que dispunham de materiais já prontos, os professores costumam se interrogar se devem escolher textos mais “fáceis” ou mais “difíceis”. (TORTO, 2012)

Esse pensamento de Torto pode ter uma melhora argumentativa com o pensamento de Possenti, que diz de uma forma clara sobre os textos curtos nas escolas, porém para ele não pode ser qualquer obra e de qualquer autor, mas de algo com características finas e que eleva o entendimento e desta forma contribui para a criação de outros, Possenti diz o seguinte:

“Tenho insistido na leitura de textos curtos na sala de aula. Não de quaisquer textos, mas daqueles com determinadas características, tanto de forma quanto de sentido, que obrigam a uma descrição e a uma interpretação um pouco mais fina”. (POSSENTI, 2012)

Os textos curtos serão bem vindos e aproveitados pelos professores e também pelos alunos. Porém esses escritos devem ser objetivos, assim todas as áreas literárias serão abrangidas de forma concisa. Essa nova forma adotada pelas escolas, vem contribuindo com o interesse pela leitura. Já que a cada dia os alunos deixam o prazer de ler para fazer coisas que não contribuem para o crescimento intelectual deles.

A escola tem que formar pessoas críticas, cidadãos aptos a se colocarem perante um tema e escreverem perfeitamente sobre ele, mas não serão somente os textos literários que terão essa serventia, os PCNs enfatizam que, os textos também devem conter conteúdo de imprensa como notícia, artigo, carta do leitor, entrevista, e também de divulgação científica como relatório de experiências e esquema e resumo de artigos ou verbetes de enciclopédia (Pág. 57. 2008), isso tudo é porque essa formação vai além das formas e características dos estilos de época e Raymundo Lima ressalta isso, para ele:

“... não basta insistir-se num ensino pretensamente crítico só porque leva o aluno a repetir as frases de efeito proferidas pelo professor contra o isto ou aquilo, no fundo, visando ser incluído num grupo social supostamente mais conscientizado. É preciso aprofundar o saber sobre o que é formar um cidadão crítico hoje, que difere sobre ser crítico na época da ditadura militar. Hoje, o propósito de construir um sujeito crítico deve vir junto com a construção de um “sujeito-leitor-critico”, com seu direito de se posicionar de modo independente e formular um pensamento consistente e estilizado sobre o que leu, tanto oral como escrito”. (LIMA, 2007).

Voltando para Marcuschi (2008) que trata esses gêneros como algo que vai recebendo a partir da vida cotidiana. Para ele o que se reproduz em cada texto comunicativo são gêneros que não surgem naturalmente, mas se constroem na interação comunicativa e são fenômenos sociointerativos. A questão é sobre a reflexão e o que ela ajuda na produção, o que para Neves (Pág. 173. 2010) “as piadas são textos particularmente provocadores de reflexão e instigantes”, porém nos PCNs não há uma linha teórica prática para aplicação desse gênero, visto que haveria de ter, pois as piadas também entram no campo de gêneros que se constroem na interação comunicativa, abordado por Luís Antônio Marchuschi.

Contudo é necessário observar que deve haver uma diferenciação de trabalho entre textos literários (e suas narrativas) e os textos dos demais gêneros, pois esses são apenas títulos para facilitação de enunciados, o que Filipouski diz com clareza:

“Assim como nos demais gêneros, os aspectos da teoria da narrativa são instrumentos de análise crítica do professor, mobilizados, em trabalhos de socialização das leituras, como recursos de compreensão estética, e não devem ser confundidos com conteúdo do ensino de literatura”. (Filipouski pág. 19. 2009).

Os estilos literários juntamente com os gêneros dramático, lírico e narrativo devem ser colocados no cronograma estudantil, isso é claro e evidente, eles em si na visão de Filipouski (2009) trazem expressão de competência linguística e oferece visões peculiares do homem e do mundo, o que faz com que o leitor questione o mundo e faça perguntas para ele mesmo, e dessa maneira traga respostas e melhorias para a vida cotidiana. No entanto as piadas e as crônicas são gêneros que focalizam o que acontece em nosso meio, o que pode acontecer a qualquer momento com qualquer pessoa no mundo, esses gêneros trazem riqueza e de uma forma mais abrangente chamam a atenção do estudante.

Qual aluno não iria querer relatar algo que aconteceu com ele? Qual aluno não iria gostar de contar uma piada e fazer a classe toda rir? Então porque não dá essa liberdade, não utilizar essa característica em prol de melhores produções de texto? Não se trata de deixar os estilos de época de lado, não é para colocar as obras clássicas nas estantes, porque elas têm papéis importantes tanto na formação de cidadão quanto na recepção de perguntas na sociedade, como foi argumentado no parágrafo anterior. Todavia, há uma grande vontade das crianças contarem (escrito ou oralmente) suas experiências de vida, e Juvêncio menciona isso:

“Toda criança tem um repertório de conhecimentos acumulados e organizados no decorrer de sua experiência de vida. E esse acervo de conhecimentos funciona como um esquema de assimilação, como uma teoria explicativa do mundo”. (JUVÊNCIO. Pág. 71. 1994).

Deve-se usar esta temática de textos para apenas complementar o que os alunos já têm em mente, seria algo desnecessário pedir a eles para sintetizar escritas de obras literárias ou fazer textos parecidos, a realidade deles não se enquadra claramente nas várias figuras de linguagem que tais obras trazem. A ideia aqui não é fazer com que os aprendizes criem crônicas e piadas pelo resto da vida, mas que por meio delas seja possível acrescentar qualquer outra tipologia textual. Pois o domínio discursivo “não abrange um gênero em particular, mas dá origem a vários deles, já que os gêneros são institucionalmente marcados” (Marcuschi. Pág. 155. 2009).

O que se mostra afinal são dois pontos em foco: o primeiro se dá pelo fato de que as obras literárias dos estilos de época são pertencentes aos estudos nas escolas públicas, elas têm seus

valores e devem ser trabalhadas, pois mostram um marco histórico-social, já que elas possuem características peculiares e trazem conhecimento histórico, mas por outro lado essas mesmas são recheadas de figuras de linguagem, o que na gramática de hoje podem ser consideradas um bicho papão, sem falar das subjetividades e das tantas informações que ficam implícitas. Certamente é para ser abordado nos ensinamentos, porém com menos cobrança que se tem hoje, porque “a leitura depende não apenas do contexto linguístico do texto, mas também do contexto extralinguístico de sua produção e circulação” (Antunes, pág.77. 2003). Mas por outro lado temos os gêneros causadores de reflexão, e que de uma maneira se relaciona com a vida dos estudantes. É evidente que um aluno se interessará muito mais por escrever algo engraçado ou o que já ocorreu na sua vida do que buscar toda uma retórica da periodização literária, ainda mais quando está se falando de alunos do ensino fundamental.

4 MÉTODOS PROFICIENTES E RELAVANTES PARA UM MELHOR DESENVOLVIMENTO TEXTUAL

Considerar uma boa produção textual é ter em mente um bom conhecimento gramatical, não adianta enfatizar os métodos aplicados e a leitura sucessiva. A gramática tem a influência de exibir os conceitos das partículas dela mesma, evidenciar as formas corretas de construir um texto (ou período) e desenvolver o pragmatismo. A gramática vai ditar normas e técnicas para a funcionalidade da morfossintaxe, que seria de mais importante na produção textual, já que ela é o estudo da língua que combina a morfologia e a sintaxe para analisar ou descrever enunciados ou fenômenos linguísticos.

O texto tem a função de transmitir um significado, ou melhor, transmitir uma comunicação, ele deve possuir critérios que se assimilam para que o pragmatismo esteja presente, e como diria Marcuschi (2009) “Um texto é uma proposta de sentido e ele só se completa com a participação do seu leitor/ouvinte” (pág. 94), o que traz esse sentido começa pelo autoconhecimento que o escritor tem do que ele vai produzir e vai até a organização de suas frases, o que é chamado de coesão e coerência.

O processo de coesão é o fator que implica na correta sequência de enunciados, ele também é responsável por deixar o texto formal e com características totalmente corretas, os termos sintáticos são organizados e postos por ele. Contudo a produção de um texto não fica limitada somente a coesão, acima de tudo deve ser respeitada e trabalhada, Marcuschi afirma que:

“Se, por um lado, podemos realizar enunciados completos e explica-lo com gramática de frase [...], quando postos em sequência imediata, podem não formar uma sequência aceitável. Isso quer dizer que um texto não é uma simples sequência de frases bem formadas. Essa sequência deve preencher certos requisitos. A Coesão é justamente a parte da LT que determina um subconjunto importante desses requisitos de sequencialidade textual. (Marcuschi, pág. 100.2009).

Ainda no processo de criação outro elemento que deve permanecer fixo é a coerência, que para Beaugrande (1980) a “coerência subsumi os procedimentos pelos quais os elementos do conhecimento são ativados, tais como a conexão conceitual” (apud Marcuschi, pág. 119), portanto ela é a relação de sentido é a responsável pela continuidade de um texto, trazer os significados e também é responsável se algo fica explícito ou implícito. Essa configuração de sentidos é ministrada de muitas formas, ela é responsável pelo que o leitor interpreta mesmo não estando no texto, e a relação de significados e significantes junto com a forma com que o enunciado é projetado dá a liberdade para tirar os supostos fatos escondidos no que foi escrito.

O escritor quando começa a escrever algo, já deve ter em mente o que ele quer inferir e a quem ele deseja que a obra seja distribuída, não se pode começar a escrever sem ter em mente o que quer relatar ou sobre o que relatar, isso se chama intencionalidade. Marcuschi (2009) diz que ela “é a intenção do locutor de produzir uma manifestação linguística, coesiva e coerente, ainda que essa intenção nem sempre se realize na sua totalidade, especialmente na conversação usual” (pág. 127). Mas ainda há um ponto que trata quando relata sobre intencionalidade para ele há um problema quando é direcionada a um sujeito e o que ele subentende, nisso volta-se ao tópico anterior quando se referiu às piadas, crônicas e obras literárias clássicas, observando o que fica mais evidente nessas leituras e o que o aluno está apto a ler, e o que ele consegue produzir por meio dessas leituras.

Continuando nas teorias de Marcuschi será analisada a situacionalidade, que é o relacionamento textual à situação. Para escrever um texto é necessário ter uma situação (social, cultural, ambiente) isso ainda seguindo os passos de Marcuschi (2009) que afirma “a situacionalidade não só serve para interpretar e relacionar o texto ao seu contexto interpretativo, mas também para orientar a própria produção” (pág. 128). A importância desse recurso vai além do que parece, o texto deve ser algo relevante, ter ações e situações relevantes, usando esse recurso é possível colocar o texto com ações controladas e orientadas. A dura observação feita pelo renomado autor (2009) de que “Se um texto não cumprir os requisitos de situacionalidade, não poderá de ‘ancorar’ em contextos de interpretação possíveis, o que o torna pouco proveitoso” (pág. 129).

Quanto aos recursos agora será observada a intertextualidade, que é a presença de um texto em outro texto. Ela coopera para que haja uma coerência textual. Destaca-se que uma obra para surgir é necessária ser abrangida por outros textos, o efeito é de transmissão de ideias, trata o texto de uma forma geral com comunhão de discursos e não como uma escrita que vem do nada. Concluindo, fica instituído o conceito de Koch (1991) “a intertextualidade seria a relação de um texto com outros textos previamente existentes, isto é, efetivamente produzidos” (apud Marcuschi, pág. 131).

O que se mostra afinal é a importância das correlações entre todos esses recursos, o que chega ao final de uma obra é o que é aplicado e ensinado para os alunos, é impossível obter uma melhoria textual no ensino fundamental caso não lancem projetos e programas para efetivarem todo esse conhecimento. Esses artifícios serão usados para que os alunos saibam ler, escrever e resolver problemas, não se pode escrever para o nada, visando impactar o nada, mas isso será visível se os alunos lerem, lerem e lerem a não auferirem nada do que estão lendo. Vale lembrar o conceito de Filipouski (2009) que “leitura e produção textual são acompanhadas de várias provocações para que os alunos pensem no uso da língua portuguesa como recurso para a constituição dos textos que leem e dos que produzem” (pág. 64).

5 O SABER INICIAL QUE CONSTA NA MENTE DO ALUNO

Os tópicos que aqui serão abordados dizem respeito ao papel do aluno, como também do professor, é o que se refere a três esferas do saber na visão de Heinemann (1992) saber linguístico, saber enciclopédico e o saber interacional (apud Marcuschi, pág. 187). Esses saberes são o marco inicial, o que envolve o pragmatismo, a vivência e campo intelectual dos aprendizes. O reconhecimento de uma tipologia textual se dá logo no início, quando ela começa a ser lida ou ouvida Gulich diz que é facilmente identificadas formas como:

- *“era uma vez...” (abertura de narrativa)*
- *“prezado amigo” (abertura de uma carta)*
- *“conhece aquela do português que...” (piada)*
- *“o tema de hoje será a Revolução francesa” (conferência)*

Na visão de Marcuschi (2009) “muitas delas são fórmulas históricas surgidas ao longo do tempo e de práticas sociais que têm suas características específicas tanto na fala como na escrita” (pág. 188), essas fórmulas são evidências de que um aluno pode decorar e aprender gêneros textuais, pois não causam estranhamento e sim relações que por meio do pragmatismo já trazem a interação linguística juntamente com o saber enciclopédico. Quando começa a ser observado esse aspecto, começa a se refletir, que se o aluno tem a capacidade de fazer essas leituras ele também é capaz de repassar isso de alguma forma para o papel.

Esse conceito de conhecimento de gêneros revela um ponto extremo de duas verdades. A primeira diz respeito ao saber que os estudantes têm posse, observa-se que se ele já entende qual vai ser o tipo de escrito a partir das primeiras palavras, mesmo se tratando de tipologias textuais como cartas, piadas, etc. é possível mantenha uma relação de conhecimento entre outros gêneros, e assim conhecendo os escritos de obras do Barroco, Romantismo, Realismo, etc. lançando essa premissa retira o conceito colocado nos discentes de que eles não têm capacidade de uma evolução de aprendizado em retóricas literárias.

Já a segunda é que se pode chamar de divergência, porque há diferenças entre os textos de comunicação e os textos de ficção, um que é verdade e útil e outro que é uma abrangência da mente de um escritor, mesmo estando em um campo histórico-social e defendendo princípios de uma determinada classe, em relação a isso Yunes diz que “os contos de fada que hoje lemos à luz da psicanálise e da sociologia, apresentam 'reações' distintas diante de um e outro instrumental Independente de Freud” (pág. 71). Contudo, esse fator conhecimento de obras e estilos, vai ser difundido por meio da escola, e colocar o saber necessário que cada aluno deve ter, retirando a complexidade e influenciando saber literário, pois Yunes continua a citar que “qualquer texto é possível de análise. Mas a análise exige recursos e instrumentos próprios. Exige preparo, metodologia, posturas teóricas” (pág. 73).

O que se mostra afinal é uma particularidade do aluno, o que ele sabe e entende e o que ele nunca ouviu falar. E em oposição observa a coletividade pedagógica para manter um padrão de ensino e referências da literatura. Pois o referente conhecimento por parte do discente não é totalmente eficaz para análise de textos literários e absorção dos significados dos mesmos, pois um conto de fada é simplesmente reconhecível, assim como uma piada, porém essa facilidade não é a mesma quando se trata de textos do Barroco, Romantismo entre outros estilos de época. Contudo, os significados e os jogos de palavras, juntamente com a temática permitem essa percepção de obras e estilos pertencentes, assim como um conto de fadas, elas poderão ser um pouco menos complexas e reconhecíveis, contribuindo para a recepção e aceitação por parte dos estudantes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em última estância é preciso reconhecer todo tipo de necessidade e dificuldade no aluno e no professor, no que diz respeito à produção textual. Colocar em xeque a responsabilidade das

falhas de produção em qualquer deles seria injusto, mas é de saber de todos que não está formando bons leitores no Brasil, o que conseqüentemente atrapalha a forma de escrever.

Aqui há uma necessidade de retorno aos PCNs e analisamos alguns pontos. O primeiro deles é que “a produção textual é uma atividade que se situa em contextos da vida cotidiana e os textos são produzidos para alguém com um objetivo” (pág. 108), retorna o termo da socialização de manuscritos e que eles devem chegar às pessoas com intuito de trazer algum ensino (no mais uma reflexão), pois aqui é outra instância em que se coloca os três saberes de Heinemann lado a lado novamente. “Com isso, o aluno se prepara para enfrentar as situações reais da vida diária, pois a seleção de gêneros deve estar atenta para esse lado da vida diária” (pág. 108), e por fim fica a necessidade de se expandir os módulos que enfatizam problemas e liberam os discentes para uma maior valorização do que eles produzem nas escolas.

Em contrapartida Juvêncio (1994) trata de um tema que causa estranhamento segundo ele:

“Um dos motivos que pode levar a criança a não querer aprender a ler é o risco que toda aprendizagem supõe. O medo de enfrentar uma situação desconhecida, o receio de não ser capaz, a percepção de que na situação em que está colocada ela não está autorizada a errar, tudo isto pode desenvolver um bloqueio na dificuldade de aprendizagem... a dupla aprendizagem – o sim ou o não – pode impedir a criança de formular uma hipótese sobre o que lhe propõe que faça”. (JUVÊNCIO, pág. 135)

Então entra em jogo o professor para romper com esse paradigma, e guiar os alunos rumo à coragem, para Juvêncio (1994) ele “deixa de ser um mero transmissor de conteúdo e técnicas e assume o papel de orientador, de facilitador da aprendizagem” (pág.137). Mudando o roteiro e testando novas hipóteses, pois para Juvêncio é de extrema importância o professor ao ver que o aluno não está se interessando pela leitura, buscar métodos para que chame a atenção dele. Pois a leitura deve ter uma utilidade é de suma importância que o educado consiga compreender o início de gêneros simples, saber quando se trata de uma historinha ou uma receita médica, os saberes de Heinemann ainda devem permanecer concisos, e com o tempo eles vão sendo aprimorados, de acordo que o discente vai tendo mais contato com eles.

Contudo uma boa produção textual é efetivada com programas panorâmicos que devem seguir toda uma metodologia e buscar princípios que se focalizem nas necessidades de quem está aprendendo, saber que existe um campo interacional, que não pode se restringir as salas de aula. Entretanto é notório saber que o aluno já tem um pré-conhecimento, e esse precisa ser avaliado, dessa forma criando um campo acessível para melhores condições de trabalho e vendo o que o aluno gosta e tem interesse de estudar. As melhores condições não caem do céu, porém podem ser encontradas em livros auxiliares e de fácil acesso.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização E Leitura**: Coleção Magistério. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual**: Análise de Gêneros e Compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MATTA, Sozângela Schemin da. **Português: Linguagem e Interação**. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro Ltda, 2009.

ANTUNES, Irandé. **Aula De Português: Encontro e Interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

FILIPOUSKI, Ana Maria Ribeiro, MARCHI, Diana Maria. **A Formação Do Jovem Leitor: Temas e Gêneros da Literatura**. Erechim, RS: Edelbra, 2009.

PINHO, Ribamar. **Língua Portuguesa: O Ensino de Gramática em uma Perspectiva Textual**. Disponível em <<<http://www.artigonal.com/linguas-artigos/lingua-portuguesa-o-ensino-de-gramatica-em-uma-perspectiva-textual-4988350.html>>>

POSSENTI, Sírio. **Língua Portuguesa**. Ano 7. Nº 75: Segmento, janeiro de 2012.

MONTEIRO, Dilson Lages. **A disciplina da percepção**. Verdes Trigos. 09 Fev. 2005. Disponível em <http://www.verdestrigos.org/sitenovo/site/cronica_ver.asp?id=574> Acesso em 27 Jun. 2012

TORTO, João. **Língua Portuguesa**. Ano 7. Nº 75: Segmento, janeiro de 2012.

LIMA, Raimundo. Para ler e compreender. **Revista Espaço Acadêmico**. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/071/71lima_ray.htm>. Acesso em: 10 julho. 2012

OS ÍNDICES PREDITIVOS REALMENTE PREDIZEM SUCESSO NO DESMAME? REVISÃO DA LITERATURA

Thales Guimarães Sampaio⁸

RESUMO

Introdução: Pacientes internados em unidades de terapia intensiva sob suporte ventilatório invasivo, estão sujeitos a complicações quando por ocasião do desmame (processo de interrupção da ventilação mecânica). O momento adequado para submeter um doente ao desmame é produto de parâmetros preferencialmente estáveis dos exames clínicos diários e desempenho pulmonar. É desejável ter medidas objetivas e preditores de desmame a fim de identificar se realmente o paciente é capaz de retomar e manter a ventilação espontânea. Os índices preditivos ajudam a evitar o prolongamento desnecessário do período de suporte ventilatório, entretanto, conforme demonstrado no estudo, não há unanimidade quanto às metodologias. Um dos métodos mais úteis de julgar a probabilidade de sucesso do desmame é a realização de um exame físico cuidadoso no momento em que o paciente está respirando espontaneamente; para que isso ocorra, há de se realizar o teste de respiração espontânea, consenso em toda a literatura pesquisada. **Objetivo:** apresentar algumas ponderações encontradas através da revisão literária sobre os índices preditivos e sua relação com o sucesso no desmame. **Método:** Foram realizadas pesquisas em artigos publicados na língua inglesa e português utilizando-se como estratégia de busca os termos weaning/desmame, extubation/extubação e weaning indexes/índices de desmame.

PALAVRAS-CHAVE: Ventilação Mecânica, Desmame , Índices Preditivos, Sucesso.

ABSTRACT

Introduction: Patients in intensive care units in invasive ventilatory support, are subject to complications when at weaning (process of weaning from mechanical ventilation). The appropriate time to refer a patient to weaning product is preferably stable parameters of clinical performance and daily lung. It is desirable to have objective measurements and predictors of weaning in order to really identify if the patient is able to resume and maintain spontaneous ventilation. The predictive indices help to avoid unnecessary prolongation of the period of ventilatory support, however, as demonstrated in the study, there is no unanimity regarding methodologies. One of the most useful methods of judging the likelihood of successful weaning is to perform a careful physical examination at the time the patient is breathing spontaneously, for this to occur, one has to realize the spontaneous breathing trial, consensus across literature. **Objective:** to present some considerations found by reviewing the literature on the predictive indices and their relationship with successful weaning. **Methods:** We conducted research articles published in English and Portuguese using as search strategy terms weaning / weaning, extubation / extubation and weaning indexes / indices weaning.

KEYWORDS: Mechanical Ventilation, Weaning, Predictive Index, Success.

⁸ Pós Graduando em Fisioterapia Intensiva ISECENSA Campos dos Goytacazes-RJ.

1 INTRODUÇÃO

A ventilação mecânica (VM), prática relativamente recente, não curativa, é utilizada como suporte para preservação da vida quando demandas naturais não satisfazem às necessidades do paciente devido a alterações nas condições de funcionais da respiração, como insuficiência respiratória aguda ou crônica agudizada (MACINTYRE, 2001).

Podendo ser invasiva ou não invasiva é conseguida com a aplicação de pressão positiva nas vias aéreas: a primeira faz uso de um tubo introduzido na via aérea (tubo oral ou nasotraqueal) ou uma cânula de traqueostomia; já na ventilação não invasiva conecta-se o ventilador artificial ao paciente através de uma máscara (GOLDWASSER, et al., 2007).

O desmame da ventilação mecânica (DVM) é o processo intermediário de retirada do suporte mecânico para a respiração espontânea fazendo-se necessário que haja uma avaliação criteriosa para adoção da prática, tendo em vista que, segundo estudos realizados por especialistas, a utilização da impressão clínica é uma forma inexata para prever o desfecho do desmame (ELY et al., 1996).

Na literatura estudada percebe-se que não há um consenso sobre índice ou parâmetro preditivo para o DVM, sendo que alguns critérios básicos foram encontrados em grande maioria para que seja o paciente considerado apto ao DVM, tais como: resolução ou estabilização da doença de base, adequada troca gasosa, estabilidade hemodinâmica e capacidade de respirar espontaneamente (MACINTYRE, 2001).

Desta forma, o presente artigo objetiva apresentar algumas ponderações encontradas através da revisão literária sobre os índices preditivos e sua relação com o sucesso no desmame. Para tanto foram realizadas pesquisas em artigos publicados na língua inglesa e portuguesa utilizando-se como estratégia de busca os termos weaning/desmame, extubation/extubação e weaning indexes/índices de desmame.

2 DESENVOLVIMENTO

A ventilação mecânica tem sido um recurso bastante utilizado como facilitador das funções respiratórias em pacientes que sofreram algum tipo de trauma, ferimentos ou lesões pulmonares e no pós-operatório, causando-lhes a síndrome do desconforto respiratório agudo (SDRA).

Podendo ser invasiva ou não, a VM mantém e/ou modifica a troca gasosa pulmonar, além de aliviar, reverter ou evitar o trabalho da musculatura respiratória, possibilitando a redução do consumo de oxigênio e conseqüentemente o desconforto respiratório através da aplicação de pressão positiva nas vias aéreas (BARRETO, 2000).

Salvo exceções dos casos da falência cardiorrespiratória, para se decidir pelo procedimento deve-se observar algumas indicações clínicas importantes como o quadro de insuficiência respiratória aguda em que estejam constatadas alterações gasométricas, trabalho respiratório excessivo com fadiga da musculatura respiratória e não reação aos tratamentos clínicos, ou seja, situações em que o organismo seja incapaz de manter valores adequados de O₂ e CO₂ sanguíneos, determinando um gradiente (ou diferença) alvéolo-arterial de O₂ [(PA-a)O₂] e outros indicadores da eficiência das trocas gasosas alterados (HESS, 2001).

Mesmo sendo uma valiosa aliada para casos em que há risco de vida imediato para o paciente, a VM incorre, frequentemente, em complicações graves, sendo, portanto, indicada em caso extremo e com retirada o mais precoce possível (JUBRAN e TOBIN, 1999).

Nos pacientes ventilados mecanicamente, podem ocorrer algumas anomalias como: presença do tubo orotraqueal, períodos de hipoxemia, desidratação, umidificação inadequada do ar ventilado e imobilidade no leito, que contribuem muito para a depuração inadequada de muco (SARMENTO, 2006).

A ventilação mecânica invasiva (VMI) fornece um sistema de ventilação e oxigenação para manter a adequada ventilação alveolar, restaurando o equilíbrio ácido-básico e reduzindo o trabalho respiratório (BUSS, 2003). Entretanto, os pacientes submetidos a essa intervenção estão propensos a acumular secreções em seu sistema respiratório, devido ao prejuízo do transporte mucociliar, podendo levar a obstrução total ou parcial das vias aéreas, acarretando em atelectasias, aprisionamento de ar e hiperdistensão pulmonar (KONRAD et al., 1994).

A grande polêmica da utilização do recurso ventilatório está no processo de retirada deste, conhecido como o desmame da ventilação mecânica (DVM), tendo em vista as inúmeras variáveis para identificar se um paciente está apto para o processo de interrupção da ventilação artificial (MACINTYRE, 2001).

O desmame torna-se uma tarefa de difícil previsão para o resultado satisfatório, com índices fisiológicos imprecisos para prever, acurada e reprodutivelmente, o sucesso da ação (MILIC-EMILI, 1986; VALLVERDÚ, 2002).

Os pacientes que são reintubados têm maior complicação e risco de mortalidade (GIL, FRUTOS-VIVAR e ESTEBAN, 2003).

Alguns preditores foram considerados relevantes pelo American College of Chest Physicians para o sucesso do DVM: melhora clínica, oxigenação adequada, máxima pressão inspiratória durante um teste de oclusão e estabilidade hemodinâmica (ESTEBAN et al., 2000).

Em estudo realizado em hospitais do Distrito Federal, sobre os parâmetros utilizados para possibilitar o processo de desmame da ventilação mecânica obteve-se o seguinte percentual entre os profissionais entrevistados: frequência respiratória (FR) - com 98,8% ; volume-corrente (VC)- 97,5%; e a saturação periférica de oxigênio (SpO₂) - 92,5% (GONÇALVES et al., 2007).

Consenso também encontrado em estudo realizado nos Hospitais da cidade de São Paulo, onde se obteve a FR como parâmetro referência entre os fisioterapeutas no processo de desmame (RODRIGUES et al., 2005).

Os parâmetros a serem utilizados para o sucesso do desmame devem ser aplicáveis clinicamente, eficazes e simples (YANG, 1992).

Há certa concordância em relação à frequência respiratória e o volume-corrente serem os parâmetros mais propensores ao sucesso no processo de desmame (SOO HOO e PARK, 2002).

Diversos estudos apontam para a necessidade do teste de respiração espontânea (TRE) realizado uma vez por dia com duração aproximada de trinta minutos (NEMER, 2009).

O índice de respiração rápida e superficial (IRRS) também apresenta melhor valor preditivo quando avaliado 30 minutos após a desconexão do paciente (JACOB , CHATILA e MANTHOUS, 1997).

Importante dizer que existem parâmetros facilmente identificáveis para interrupção do TRE, o que tende a preservar as sequelas advindas de uma interrupção drástica em paciente grave: frequência respiratória menor que 35 rpm; saturação de O² maior que 90%; frequência cardíaca menor que 140 bpm; e pressão arterial sistólica maior que 90mmHg ou menor que 180mmHg.

3 CONCLUSÃO

Ao concluir o estudo percebe-se uma quase unanimidade quanto às limitações do uso da VM em decorrência da complexidade existente para o desmame.

É consenso também que a melhor maneira de avaliar se pacientes estão aptos ao desmame é através do teste de respiração espontânea (TRE). Demonstrou-se que, ao fazer isso, o processo de desmame pode ser acelerado (desmame fácil).

REFERÊNCIAS

BARRETO, Sérgio Saldanha Menna; et al. **Indicações de ventilação mecânica invasiva com pressão positiva**. In: II Consenso Brasileiro de Ventilação Mecânica. I Pneumol. 26 (Supl 2) – Maio/2000.

BUSS, P. M. **Uma introdução ao conceito de promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendências**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2003.

ELY E.W.; BAKER, A.M.; DUNAGAN, D.P.; BURKE, H.L.; SMITH, A.C.; KELLY, P.T.. **Effect on the duration of mechanical ventilation of identifying patients capable of breathing spontaneously**. N Engl. J Med. 1996;335(25):1864-9.

ESTEBAN Andres; Anzueto Antonio; et al. **How is mechanical ventilation employed in the intensive care unit? An international utilization review**. Am J Respir Crit Care Med. May/ 2000.

GIL, B., FRUTOS-VIVAR, F.; ESTEBAN, A.. **Deleterious effects of reintubation of mechanically ventilated patients**. Clin Pulm Med, 2003.

GOLDWASSER, Rosane; FARIAS, Augusto; et al. **Desmame e interrupção da ventilação mecânica**. J. Bras. pneumol., vol. 33, suppl. 2. São Paulo, Jul/ 2007.

GONÇALVES, Juliana Quixabeira; et al. **Características do processo de desmame da ventilação mecânica em hospitais do Distrito Federal**. Rev. bras. ter. intensiva, vol.19, nº 1. São Paulo Jan./Mar. 2007.

HESS, Dean. **Ventilator modes used in weaning**. American College of Chest Physicians, 2001,

YANG, K.L. . **Reproducibility of weaning parameters**. A need for standardization. Chest, 1992.

JACOB; B. ; CHATILA, W.; MANTHOUS, C. A. **The unassisted respiratory rate/tidal volume ratio accurately predicts weaning outcome in postoperative patients**. Crit Care Med. 1997.

JUBRAN, AMAL; TOBIN, Martin J.. **Methods of discontinuing mechanical ventilation**. New York. Sep.03th1999.

KONRAD F. et.al. **Mucociliary transport in ICU patients**. Chest. 1994.

MACINTYRE, Neil R.. **Evidence-Based Guidelines for Weaning and Discontinuing Ventilatory Support**. American College of Chest Physicians. Volume 120 / Number 6 / December, 2001. Supplement.

MILIC-EMILI, J. **Is weaning an art or a science?** Am Rev Respir Dis. 1986.

NEMER, Sérgio N.; et al. **Evaluation of maximal inspiratory pressure, tracheal airway occlusion pressure, and its ratio in the weaning outcome**. J Crit Care. 2009.

RODRIGUES, Michelle Machtura; et al. **Variações na Mensuração dos Parâmetros de Desmame da Ventilação Mecânica em Hospitais da Cidade de São Paulo**. RBTI- Revista Brasileira Terapia Intensiva. Volume 17 - Número 1 - Janeiro/Março 2005.

SARMENTO G. **Fisioterapia em UTI: Avaliação e Procedimentos**. São Paulo: Ed. Atheneu, 2006.

SOO HOO, G.W.; PARK, L.. **Variations in the measurement of weaning parameters: a survey of respiratory therapists**. American College of Chest Physicians, 2002.

VALLVERDÚ, I. M.J. **Weaning criteria: physiologic indices in different groups of patients**. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag; 2002.

EDUCAÇÃO FÍSICA E A MOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Edileuza Aparecida dos Santos Magalhães⁹

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar sobre o movimento humano, compreendendo que ele é inato, sendo assim, a escola não possui a função de ensinar movimentos para os alunos, mas sim de possibilitar a compreensão deste movimentar e sua relação com o mundo. Esta função somente pode ser compreendida quando entendemos mais sobre a motricidade humana e como se realiza seu processo de desenvolvimento. Na educação infantil a atenção principal se volta para as estruturas capacitativas (capacidades físicas). Neste nível de educação é imprescindível que os alunos compreendam sobre força, equilíbrio, dominância lateral, entre outros conteúdos voltados para esta temática, pois é por meio das estruturas capacitativas que o sujeito passa a se relacionar com os movimentos culturalmente construídos, que são fundamentais em nossas manifestações culturais (jogos, dança, lutas, ginástica e esporte). Porém esta compreensão somente será consolidado com uma estruturação adequadas de aulas. Para tanto, torna-se fundamental o conhecimento sobre organização curricular e planejamento de aulas.

PALAVRAS CHAVES: Motricidade, Educando, Educação Física.

ABSTRACT

This article aims to analyze human movement, realizing that it is innate, so the school does not have the function of movement to teach students, but to gain a better understanding of this move and its relation to the world. This function can only be understood when we understand more about human movement and how it conducts its development process. In early childhood education major attention turns to the capacitive structures (physical abilities). At this level of education is essential that students understand about strength, balance, lateral dominance, among other content focused on this issue, because it is by means of capacitive structures that the subject comes to relate to the movements culturally constructed, which are fundamental our events (games, dance, wrestling, gymnastics and sport). However this understanding will only be consolidated with a suitable structuring of classes. Therefore, it becomes essential knowledge about curriculum organization and lesson planning.

KEYWORD: Motricity, Educating, Physical Education.

⁹ Professora da Faculdade Capixaba de Nova Venécia - UNIVEN – Formada em Licenciatura em Educação Física (UFES); Pós-Graduada em Educação Física Escolar (FIJ); Pós-Graduada em Nutrição Humana e Saúde (UFLA) e Pós-Graduada em Orientação, Supervisão e Inspeção Escolar (UCB).

1 INTRODUÇÃO

O movimento humano é inato e, por ser inato, não é função do professor ou professora ensinar este movimento. Mas é função do docente possibilitar que o educando promova a reelaboração deste movimento e propiciar que este movimento torne-se significativo e significante para este sujeito, ou seja, devemos possibilitar em nossa ação docente a compreensão do homem em movimento.

Por meio de análise histórica, a busca da compreensão de nossa motricidade sempre foi uma preocupação do homem e que, no desenvolvimento da disciplina de educação física no sistema escolar brasileiro, foram criadas varias concepções pedagógicas para dar a devida base científica para a ação docente. É possível perceber que algumas abordagens reforçam a questão do fazer sem reflexão e outras apresentam a necessidade da reflexão para a necessidade compreensão deste movimentar e a sua relação com a nossa realidade.

Na atualidade a disciplina de educação física é obrigatória na educação básica desde a promulgação da LDB 9.394/96 e que também é entendida como área do conhecimento pela câmara de educação básica. Sendo assim, esta disciplina não pode ter mais o enfoque de atividade pura e simplesmente, mas sim ser compreendida como área de conhecimento e que, para tanto, necessita ser pautada em bases científica que lhe permitam compreender como sujeito aprende e possibilitar a este sujeito uma aprendizagem significativa de sua motricidade, para que possa compreender a sua realidade e agir com adequação nesta.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA E A MOTRICIDADE HUMANA

Quando dedicamos a investigar o processo de ensino e de aprendizagem, não podemos nos esquecer de tratar das questões relacionadas aos conteúdos, ou seja, conhecimentos produzidos pela sociedade e organizados pelo pensamento científico, em determinada área, que são entendidos como algo de valor e, por isso, importantes para a sociedade Estes saberes, que serão organizados e estudados na escola, tem o intuito de elucidar a realidade do sujeito, isto é, entendê-la para que possa agir sobre ela de maneira adequada e ampliar a sua compreensão, em um movimento constante, cada vez mais complexo.

Em relação à especificidade da disciplina de educação física, quais são os conhecimentos considerados importantes e que devem ser ensinados na escola, para responder essa indagação, os fundamentos na proposta da motricidade humana e da educação motora (SÉRGIO, 1996, p. 20) o autor nos apresenta o seu entendimento sobre a motricidade humana desta maneira:

[...] a motricidade humana invoca a totalidade humana (corpo, espírito, natureza, sociedade), não só no desenvolvimento motor [...] a motricidade humana é estado e processo porque dele emergem um código genético, uma estratégia bioquímica, um sistema nervo um nível energético de base e também os fatores culturais, de aprendizagem e afinal tudo que constitui a praxidade humana.

Neste movimento de transcendência da motricidade humana, o autor apresenta à necessidade de trazer à área da educação física à integração da dança, o desporto, a ergonomia, a educação

especial, a reabilitação e as estruturas capacitativas e perceptivas. Saberes específicos, a serem ensinados na disciplina no âmbito escolar, estão relacionados às manifestações da nossa cultura corporal (jogo, dança, esporte, luta, ginástica) e a construção e funcionamento das estruturas capacitativas do movimento.

Para que efetivamente haja educação, tais conteúdos devem ser pensados pelo professor não só na dimensão do domínio (ação), mas também da compreensão (reflexão). Isto significa dizer que o fato de o sujeito dominar uma habilidade motora qualquer de nossa cultura corporal não significa que ele tenha compreendido esta ação.

No contexto escolar, o professor de educação física deverá criar condições de ensino e de aprendizagem que promovam, junto aos educandos, a construção e a compreensão de sua motricidade. Isto poderá ser feito, elaborando situações que provoquem o conflito cognitivo e que possa promover a tomada de consciência dos mecanismos empregados na ação (análise, reflexão e abstração).

O referencial Curricular Nacional para educação infantil (BRASIL, 2002), no capítulo destinado ao movimento humano, nos apresenta a importância desta dimensão humana para o desenvolvimento de nossa cultura. Este documento oficial traz em seu texto, de uma maneira muito clara, o movimento humano como sendo inato do ser humano e que, em seu desenvolvimento, as crianças vão paulatinamente ampliando a sua motricidade humana e conjuntamente a sua relação com sua realidade em um processo de interação.

O movimento humano, portanto, é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuar sobre o ambiente humano mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo (BRASIL, 2002, p. 15).

O Referencial Curricular é claro ao apresentar que, por meio da motricidade, a criança se expressa, se comunica, relaciona-se.

No sistema educacional brasileiro, principalmente na educação infantil, encontramos uma diversidade de ações pedagógicas, que apresenta diferentes concepções em relação ao movimento humano. Uma destas concepções mais correntes é a de suprimir o movimento em favor da garantia de um ambiente com mais ordem e com mais harmonia, o que possibilita assim uma melhor condição para a aprendizagem.

Outra concepção também bastante difundida é a de utilizar a disciplina de educação física como uma válvula de escape, na qual as crianças seriam submetidas atividades corporais (jogos e brincadeiras) para gastar suas energias e voltar para uma imobilidade (este termo é usado para expressar a falsa ideia que somente se os educandos estiverem quietos, parados no lugar, poderão aprender) nas demais disciplinas consideradas mais importantes ou de cunho cognitivo, na qual o motor não participa desta relação e nem o cognitivo participa do momento da ação motora.

Cabe neste momento uma reflexão sobre estas duas concepções mais difundidas na educação infantil.

Pensar que a contenção motora irá favorecer a aprendizagem é ter uma visão dualista de homem, é pensar em uma cabeça que pensa e em um corpo que faz. Ao pensar desta maneira,

vemos um corpo que é movimento e que atrapalha uma cabeça que é pensamento (dualismo corpo e mente).

Se desejarmos ir além do senso comum, temos que pensar em um homem pautado em uma totalidade, o homem pensa e faz, não é divisível, não é complicado, mas sim complexo, e por ser complexo exige ser pensado de maneira complexa, não de uma forma linear.

Acreditar também que a disciplina de educação física promove o gasto de energia, e com isso as crianças voltam para a imobilidade exigida para aprender, é cair em erro, pois esta disciplina, assim como as demais, é área de conhecimento, e como tal deve promover aprendizagens significativas, possibilitando, assim ao educando a compreensão de sua realidade por meio de sua motricidade. O movimento humano é a primeira forma de linguagem e também a primeira forma de relação com o mundo. No nascimento a criança age por meio dos reflexos. Em nossa herança genética, enquanto espécie, nascemos com os reflexos e com os cinco sentidos, e a partir destes instrumentos que iniciamos nossa relação com o mundo. Esta relação se torna individual e necessariamente é dependente de nossa ação, ou seja, de nossa capacidade de movimentar (que é inata do ser humano).

Piaget (1977) apresenta a ação como o primeiro processo de interação entre o sujeito e o objeto (objeto aqui entendido como tudo que não é o sujeito). Em seu livro intitulado Tomada da consciência, este autor apresenta o quanto à criança é ação e a necessidade desta ação para conhecer o mundo. Em outra obra intitulada o nascimento da inteligência na criança Piaget estuda o desenvolvimento da criança até as ações intencionais, e apresenta com muita propriedade a ação como a gênese de relação e interação do sujeito com o mundo.

A motricidade humana apenas existe à medida que admite o ser humano na totalidade das suas potencialidades e funções, cuida de preservar a dignidade humana, assegura-se como orientação e sentido e acima de tudo, é movimento intencional e, portanto aquele que se movimenta, busca, sobretudo viver (SÉRGIO, 2005, p. 25).

Cabe destacar que:

A Motricidade Humana supõe o desenvolvimento das estruturas componentes do sistema nervoso central; mantém a regulação, a execução e a integração do comportamento; traduz a apropriação da cultura e da experiência humana, conferindo, como intencionalidade operante, especial relevo ao projeto, ou seja, o ser não só de razão, mas também possuído de imaginação (TOJAL, 2005, p.49).

O referencial para a educação infantil aponta a importância do movimento para a dimensão do desenvolvimento e da cultura humana e ressalta que a criança ao brincar, jogar, imitar entre outras ações, utiliza o repertório da cultura corporal ou motora da qual pertence. Os jogos, as danças, por exemplo, são os conhecimentos que pertencem a esta cultura motora que devem ser abordados pela disciplina de educação física na busca de possibilitar uma efetiva compreensão da motricidade humana pelos educandos.

Qualquer jogo empregado pela escola aparece sempre como um recurso para a realização das finalidades educativas e, ao mesmo tempo, um elemento indispensável ao desenvolvimento infantil. [...] qualquer jogo empregado pela escola, desde que respeite a natureza do ato lúdico, apresenta o caráter educativo e pode receber também a denominação geral do jogo educativo. [...] Embora a distinção entre os dois tipos de jogos esteja presente na prática usual dos

professores, pode-se dizer que todo jogo é educativo em sua essência. Em qualquer tipo de jogo a criança sempre se educa (KISHIMOTO, 2002, p.22-23).

Não se pode pensar em desenvolvimento integral da criança sem incorporar o corpo. Como pensar em integrar emoções, contatos sociais e relações pensando em um homem dicotomizado (este termo tem o sentido de separado, bifurcado, dividido em mente e corpo. Refere-se a um pensamento cartesiano, dualista) não é possível pensar em ações cognitivas sem o motor e da mesma forma o motor sem o cognitivo. O corpo se integra na representação e no brincar da criança, quando o faz de conta acontece em um ambiente dotado de materiais e brinquedos similares ao ambiente natural em que vivem estas crianças assim, a integração entre este sujeito que é uno se processa pela ação no mundo, e esta ação que em seu início não chega a uma conceituação vai progressivamente possibilitando o educando a conhecer a sua realidade como ela é.

Os saberes podem ser sistematizados e organizados no recinto escolar, unindo conhecimentos que resultem em processos educacionais que atinjam a plenitude do ser humano, estimulados em um ambiente fértil do fazer e do compreender. A escola é um espaço favorável em que a criança pode desenvolver a imaginação e a criatividade em busca do seu desenvolvimento. O mundo da escola teria que ser transformado em um mundo concreto de coisas que tem significado para a criança. Isto, no entanto, só pode ser feito através do movimento. No âmbito da escola, os corpos das crianças desejam por manifestações livres, pelo brincar, pela diversão, alegria, atenção e afeto (FREIRE, 1991, p. 55).

Segundo o Referencial Curricular para a educação infantil (BRASIL, 2002) o ensino na educação infantil deve tornar acessível às crianças os aspectos fundamentais para o seu desenvolvimento e inserção social, definindo uma direção a seguir através dos conceitos, procedimentos e valores que criam as condições de aprendizagem das capacidades de convivência, aceitação e respeito de si mesma e dos outros.

A partir da compreensão da educação física enquanto disciplina curricular e também como área de conhecimento, faz-se necessário à organização e a estruturação da ação pedagógica, de forma que o conhecimento (conteúdo) específico desta disciplina seja compreendido, construído e reconstruído enquanto conhecimento que constitui o acervo cultural de nossa sociedade, possibilitando sua constatação, ampliando e aprofundamento.

A educação Física na educação infantil deve configurar-se como um espaço que a criança brinque com a linguagem corporal, utilizando-se do movimento com o intuito de compreender o homem em movimento e não o movimento do homem. Para tanto, além de dar ênfase nas estruturas capacitativas como: equilíbrio corporal, velocidade corporal, resistência corporal, dominância lateral, lateralidade corporal, entre outras. Criar também situações nas quais a criança entre em contato com diferentes manifestações da cultura corporal, sobretudo aquelas relacionadas aos jogos, ginásticas, danças, lutas e esporte, que são as cinco áreas clássicas da disciplina de educação física.

A organização de uma prática escolar da Educação Física com possibilidades de respeitar, investigar e enriquecer a construção sociocultural da criança e seu próprio corpo traz subjacente a ampliação das relações sociais que ela estabelece com a cultura, com a casa, com a rua e com a própria escola. “As crianças estão na escola, e também lá realizam as suas estripulias corporais. Que a Educação Física vá ao encontro delas” (VAGO, 1997, p. 62).

Estas relações são necessárias ao desenvolvimento da criança da educação infantil somente se realizarão mediante uma ação docente fundamentada em uma teoria de conhecimento que possibilite a este docente agir adequadamente, ou seja, o fazer dentro de uma práxis. É de obrigação docente saber estruturar um plano de aula, sempre partindo do conteúdo (conhecimento), após traçar os objetivos desta aula ou das unidades de aula, e somente após buscar a atividade que dará conta dos objetivos traçados. O que geralmente acontece é o professor pensar primeiro na atividade, qual joguinho vou dar hoje na aula.

Este pensamento equivocado certamente levará a aula a estar pautada somente na atividade pela atividade, não possibilitando assim que os educandos construam o processo de tomada de consciência de sua ação, processo este que é de fundamental importância na estruturação da motricidade humana.

A relação entre educação física e a sociedade passou a ser discutida nos últimos anos sob a influência das teorias críticas da educação. Desta forma, surgiu o questionamento do seu papel enquanto disciplina escolar e sua dimensão política. Atualmente se concede a existência de algumas abordagens para a disciplina de educação física no Brasil, que é resultado da articulação de diferentes teorias psicológicas sociológicas e concepções filosóficas. Essas abordagens tem ampliado o campo de ação e reflexão para área.

A educação física, nesse novo entendimento, nos apresenta a necessidade de um novo perfil da área. Antes era um papel de professor-técnico que priorizava o rendimento físico e de movimentos dentro de uma técnica desportiva de seus alunos, e estes eram avaliados segundo os padrões de movimentos (técnica) realizados pelos atletas de alto nível. Hoje, dentro desta nova visão da educação física, fica evidenciado o papel de educador e que a sua mediação durante as aulas possibilitará ao aluno a compreensão e reelaboração de sua motricidade.

Cabe-nos entender qual é a proposta que a ciência da motricidade humana nos apresenta sobre o sujeito que se movimenta, qual é o sentido desta motricidade. Nesta perspectiva o gesto técnico desportivista não é mais o enfoque desta disciplina, mas sim o conhecimento das possibilidades da motricidade do sujeito.

A questão da motricidade não é recente, porém Manuel Sérgio tem buscado mostrar que os fundamentos que regem a educação física não devem estar pautados numa visão dualista de corpo, nem tampouco ter o desporto como o eixo norteador desta disciplina.

Sergio (1996, p. 15) nos apresenta o seu entendimento sobre a motricidade humana desta maneira:

A motricidade humana, como ciência autônoma, estuda o ser humano no movimento da transcendência. Fenomenologicamente, o anseio de transcendência dá sentido ao movimento cada um de nós é um ente que, ao pretender transcender e transcender-se, se sabe contingente, limitando, mas capaz de ser mais.

Desta forma temos a motricidade humana como objeto de estudo, a cultura motora derivada da motricidade humana, e a conduta motora apresentada como um ramo da cultura motora, e esta última passa a ser o alvo dos conteúdos específicos da educação física.

Dessa forma, a educação física escolar, via a episteme da motricidade, não pode desconsiderar o humano no homem ao ensinar seus conteúdos específicos, não devendo mais possibilitar uma aprendizagem apenas dos movimentos mecânicos

para a realização dos exercícios físicos. Jogar, praticar esportes, dançar – tudo isso é mais do que treinar o corpo na repetição de movimentos. É movimentar-se no sentido da busca permanente das autonomias possíveis (MOREIRA e SIMÕES, 2006, p. 75)

No âmbito da educação física os conhecimentos construídos devem possibilitar a análise crítica que caminhe para a transformação de uma ciência de motricidade humana, que haja compreensão e a explicação das condutas motoras e que permita a construção eficiente de motricidade.

Para que isto aconteça torna-se necessário pensar a ciência da motricidade humana não como uma doutrina pré-fabricada, mas como algo que nasce da necessidade cultural do homem do nosso tempo.

3 CONCLUSÃO

Pensar em motricidade humana é pensar em termos rigorosos e sistemáticos, e com visão de ampliação do campo de estudo. É a busca da compreensão das possibilidades de ação do ser humano. Sem dúvida o movimento humano é o campo de estudo e de ação da educação física com base no desporto de rendimento é limitar e restringir o campo do conhecimento da motricidade.

Pensar a motricidade humana nestes termos apresentados requer uma ampliação do campo de estudo desta área do conhecimento. Requer pensar além das questões relacionadas à anatomia ou somente nas questões pedagógicas. É pensar o movimento de transcendência do sujeito, é ir além da repetição pura e simples é compreender o porquê deste movimentar, é tomar consciência do movimento.

Esta concepção de Educação Física tem como tarefa garantir o acesso dos alunos à compreensão da cultura corporal e condutas motoras, contribuindo para a construção do conhecimento de sua motricidade, e também oferecer instrumentos para que sejam capazes de apreciá-la criticamente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria do Ensino Fundamental - SEF.** Parâmetros Curriculares Nacionais, Educação Física, 2002.

FREIRE, J. B. **De corpo e alma: o discurso da motricidade.** São Paulo, Summus, 1991.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

MANUEL SÉRGIO. **Motricidade Humana – qual o futuro?** Movimento & Percepção, Espírito Santo de Pinhal, SP, v.5, n.6, jan./jun. 2005.

_____. **Educação Motora: o ramo pedagógico da ciência da motricidade humana.** In: De Marco, A. **Pensando a Educação Motora.** 2a edição. Campinas: Papirus, 1996.

TOJAL, J. B. A. G. Perspectivas da motricidade humana no Brasil – nas diretrizes curriculares, nos programas de formação profissional e nas relações e ações em saúde. Movimento & Percepção, Espírito Santo de Pinhal, SP, v.5, n.6, jan./jun. 2005.

VAGO, M. V. As escrituras à escola pública: a educação física nas séries iniciais do 1º grau. Discorpo, PUC-São Paulo: Revista do Departamento de Educação Física e Esportes, n°7, p.47-67, 1997.

QUALIDADE DE VIDA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Oséias Silva Costa¹⁰

RESUMO

Com o intuito de ampliar os conhecimentos dos profissionais do Centro de Atendimento Educacional Especial “Luz da Vida” localizado no município de Jaguaré, Espírito Santo sobre a qualidade de vida na educação inclusiva, esse estudo conceituou a qualidade de vida, a educação, a educação inclusiva, a saúde, assim como abordou os principais assuntos relativos ao processo de ensino-aprendizagem. Demonstrando as necessidades humanas em hierarquia, a pirâmide de Maslow foi utilizada como referência para um melhor consenso sobre qualidade de vida. Sobre a educação, um panorama decenal anterior e posterior é demonstrado seguindo as metas alcançadas no período de 2001 a 2010 e as estratégias traçadas para o período de 2011 a 2020. Autores consagrados como Piaget e Vygotsky foram utilizados como fundamentais para uma abordagem construtivista na educação atual brasileira. Por meio do conhecimento é possível alcançar com maior facilidade os objetivos propostos. Os assuntos relativos à qualidade de vida na educação inclusiva foram abordados em uma palestra que segundo os presentes, atendeu às expectativas referentes às dúvidas.

PALAVRAS CHAVES: Qualidade de vida, Educação, Educação inclusiva, Saúde, Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

Aiming to expand the knowledge of professionals from Special Educational Service Center “Luz da Vida” located in the town of Jaguaré, Espírito Santo, about the quality of life in inclusive education, this study conceptualized the quality of life, education, the inclusive education, health, and approached the main subjects related to the process of teaching-learning. The pyramid of Maslow was used showing the human need in hierarchy as reference to a better consensus about quality of life. When it comes to education, a decenal panorama of the front and rear is demonstrated following the goals achieved during the years of 2001 to 2010 and the strategies set out to a period of 2011 to 2020. Renowned authors like Piaget and Vygotsky were used as essential to constructivist approach in the actual Brazilian education. By means of knowledge, it is possible to achieve with bigger facility the proposed objectives. The subjects related to the quality of life in the inclusive education were approached in a lecture which, according to the public, met the expectations upon the doubts.

KEY-WORDS: Quality of life, Education, Inclusive education, Health, Teaching-learning.

¹⁰ Bacharel em Educação Física; Licenciado em Educação Física; Pós-graduado em Ciências do Esporte, Educação Inclusiva e em Gestão Escolar; Mestre em Ciências da Educação. Professor de Educação Física durante 02 anos na Pestalozzi de Jaguaré; atuou 03 anos como representante Técnico da Seleção Capixaba de Atletismo; 05 anos técnico e preparador físico nas categorias de base de futebol e handebol pelo município de Jaguaré; 01 ano como Coordenador de Esportes em Jaguaré; 06 meses como professor acadêmico pela CEUNES – Basquetebol; 1 ano professor acadêmico na Faculdade de Nova Venécia (UNIVEN) totalizando 12 anos e 6 meses de trabalho.

1 INTRODUÇÃO

Esse estudo foi desenvolvido para atender aos profissionais que atuam na educação inclusiva no CAEE² “Luz da Vida” com os conhecimentos necessários e referentes à qualidade de vida.

Os conhecimentos que norteiam o tema qualidade de vida na educação inclusiva podem refletir na melhor compreensão e busca de ações necessárias para que realmente se alcance a qualidade de vida.

O estudo atendeu aos questionamentos descritos pelos funcionários do CAEE “Luz da Vida” que nortearam os assuntos abordados em uma palestra os quais foram: a participação da família na educação; o tempo insuficiente para o alcance dos objetivos; os graves comprometimentos psicomotores; as diferenças; as potencialidades; os direitos educacionais.

A palestra atendeu de forma ampla aos temas, pois o intuito não era apresentar um modelo de trabalho pronto e sim o consenso de como melhorar a qualidade de vida através do conhecimento.

2 DEU-SE INÍCIO À PALESTRA

Todos do CAEE “Luz da Vida”, dentre eles a diretora, coordenadoras pedagógicas, professoras, cuidadores, especialistas e inclusive dois representantes do setor de inclusão da Secretaria Municipal de Educação de Jaguaré fizeram parte da palestra realizada no dia 03 de maio, totalizando aproximadamente vinte e cinco pessoas.

O primeiro tópico da palestra foi à conceituação sobre qualidade de vida. Falar de qualidade de vida muitas vezes se confunde com saúde e bem estar, o que não deixa de ter uma relação direta com o tema.

Os conceitos utilizados sobre qualidade de vida foram de Ferreira (2001, p.571) que de forma distinta a conceituou como “[...] atributo ou condição das coisas ou das pessoas que as distingue das outras e lhes determina a natureza.” Exemplos: um dote, virtude, condições sociais, entre outros. Ainda em Ferreira (2001, p. 710) o conceito de vida é o “conjunto de propriedades graças às quais animais e plantas se mantêm em contínua atividade; [...] o espaço de tempo que vai do nascimento à morte”.

Sobre o conceito segundo Herculano (2000, p. 04) não devemos analisar a qualidade de vida apenas como “um luxo (como o faz supor a publicidade em geral, sempre a vincular qualidade de vida a requinte e sofisticação, ao ‘detalhe que faz a diferença’) [...]”.

Levando em consideração o ser humano, algumas implicações conforme o quadro I são pertinentes na compreensão de dimensões humanas que podem auxiliar no processo de conhecimento sobre a qualidade de vida que possui uma relação direta com a cultura e que por vezes, define quais serão as escolhas, os esforços para o alcance dos ideais e objetivos.

² Centro de Atendimento Educacional Especializado.

| |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Só pode ser descrita pelo próprio indivíduo. |
| 2. É necessário levar em conta vários aspectos da vida. |
| 3. Está relacionada aos objetivos e às metas de cada indivíduo. |
| 4. A melhora está relacionada à capacidade de identificar e de atingir esses objetivos. |
| 5. A doença e seu respectivo tratamento podem modificar esses objetivos. |
| 6. Os objetivos, necessariamente, precisam ser realistas, já que o indivíduo precisa manter a esperança em atingi-los. |
| 7. A ação é necessária para diminuir a lacuna entre a realização dos objetivos e as expectativas. Essa ação pode se dar por meio do crescimento pessoal ou da ajuda dos outros. |

QUADRO I – Implicações necessárias para melhor compreensão da qualidade de vida.

FONTE: Ogata (2009, p. 05).

No quadro I são descritos sete itens indispensáveis e indiscutíveis quando falamos em qualidade de vida.

O item um possui um importante papel nesse estudo assim como para o ser humano pela sua relação com o princípio da individualidade biológica que segundo Bompa (2002, p. 39) ocorre quando o que vai ser desenvolvido como, por exemplo, o plano de aula, está “[...] de acordo com as características fisiológicas e psicológicas”.

Todos os outros itens se complementam, proporcionando uma melhor conceituação sobre a qualidade de vida.

O Centro de Promoção da Saúde da Universidade de Toronto conceitua a qualidade de vida sobre a análise de três domínios e três subdomínios que são:

| DOMÍNIOS | SUBDOMÍNIOS |
|-------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ser | 1. Físico: saúde física, higiene pessoal, alimentação, atividade física, aparência física geral. |
| | 2. Psicológico: saúde emocional, sentimentos, percepções, autoestima, autoimagem, autocontrole. |
| | 3. Espiritual: Valores, ética, padrões de conduta e crenças. |
| Pertencer | 1. Físico: moradia, ambiente de trabalho, estudo, vizinhança e continuidade. |
| | 2. Social: amigos, família, colegas, vizinhos e comunidade. |
| | 3. Comunitário: renda, serviço de saúde, suporte social, emprego, oportunidades de educação, lazer, atividades na comunidade. |
| Transformar | 1. Prático: atividades domésticas e remuneradas, atividades voluntárias. |
| | 2. Lazer: relaxamento e redução do estresse. |
| | 3. Crescimento: manutenção ou promoção de conhecimento e habilidades, adaptação às mudanças. |

QUADRO II – Avaliação da qualidade de vida seguindo o conceito utilizado pelo Centro de Promoção da Saúde da Universidade de Toronto.

FONTE: Ogata (2009, p. 06).

Os domínios ser, pertencer e transformar são imprescindíveis na vida humana, não importando a cultura do indivíduo.

A amplitude do conceito de qualidade de vida influencia em análises específicas que se refletem. Para melhor entender, em etapas onde todos os domínios são importantes, ampliando as possibilidades e diminuindo a distância para com os seus ideais.

Todos os conceitos abordados acima se referem à qualidade de vida e fazem parte da pirâmide de Maslow que a partir de estudos, define a hierarquia das necessidades humanas que são:



FIGURA 01 – Hierarquia das necessidades humana definidas pela pirâmide de Maslow.

FONTE: Adaptado de Neves (2009, p. 108).

Na pirâmide de Maslow é possível identificarmos de forma hierárquica as necessidades humanas que, enumeradas de forma crescente, teremos: as necessidades fisiológicas que dizem respeito às prioridades naturais primárias do corpo humano como a respiração, a alimentação, o sono, a homeostase, a excreção entre outras; as necessidades de segurança que estão relacionadas à proteção do corpo, do emprego, de recursos, da moralidade, da família, da saúde, da propriedade, entre outras; às necessidades sociais que se relacionam com a amizade, a família, entre outras; as necessidades relacionadas à estima como a autoestima, a confiança, a conquista, o respeito dos outros, o respeito aos outros, entre outras e a última necessidade que, segundo Maslow relaciona-se com a autorrealização ou realização pessoal associada à moralidade, a criatividade, a espontaneidade, a solução de problemas, entre outras.

A qualidade de vida visualizada por uma abordagem educacional possui uma estreita relação com a educação e com a saúde.

2.1 EDUCAÇÃO E SAÚDE

Sobre a educação segundo Ferreira (2001, p. 251 grifo nosso) educar é “promover o desenvolvimento da capacidade intelectual, moral e física de (alguém), ou de si mesmo”.

O conceito de educação inclusiva segundo Barbosa (2003, p. 154), “abrange crianças deficientes e superdotadas, bem como aquelas pertencentes a grupos marginalizados ou em situação de desvantagem [...]”.

Sobre a saúde, Ferreira (2001, p. 625) a conceitua como sendo o “estado daqueles cujas funções orgânicas, físicas e mentais se acham em situação normal”.

A definição de saúde segundo a OMS (Organização Mundial de Saúde) é o “estado de completo bem-estar físico, psíquico e social e não apenas a ausência de doença ou enfermidade”.

Para se atingir as propostas conceituais de educação e saúde há a necessidade de maior participação da família assim como a responsabilidade e compromisso de todos que a envolvem como sociedade e estado. Os planos de aulas devem ser úteis e condizentes com as necessidades que são individuais.

O cotidiano do CAEE “Luz da Vida” na educação inclusiva é muito importante, sendo que os atendidos que são mais dependentes demandam mais trabalho. Isso é uma realidade que somente com o conhecimento é possível minimizar o stress, a ansiedade e as angústias por resultados que parecem distantes e, às vezes, até impossíveis.

Um exemplo para esse questionamento se reflete no esquema abaixo sobre a necessidade de se trabalhar mais.



FIGURA 02 – Quarto desorganizado e organizado.

Analisaremos a figura 02 sobre o seguinte aspecto: se fosse necessário organizar o quarto, ou seja, trabalhar: qual quarto daria mais trabalho; qual quarto demandaria mais tempo para ser arrumado; qual quarto precisaria de mais intervenção.

Levando em consideração que o atendimento inclusivo vai de encontro à mesma concepção, refletir é necessário, pois não há como fugir do compromisso; os profissionais vão precisar trabalhar mais, utilizar bem o seu tempo e intervir da melhor forma possível usando o conhecimento. Os comprometimentos dos atendidos no CAEE “Luz da Vida” são físicos e mentais.

O não respeito às diferenças, a falta de compreensão de que os humanos são diferentes impossibilita que a educação atenda a todos com igualdade, sendo que a educação inclusiva precisa de objetivos e metas específicas para que as pessoas com deficiência não sejam prejudicadas e excluídas.

2.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM FOCO

Com relação aos direitos voltados à educação inclusiva, temos as seguintes definições dispostas na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu art. 6 e art. 205 (BRASIL, 1988, p. 10, grifo nosso):

Art. 6. São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (EC nº 26/2000 e EC nº 64/2010)

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Ao utilizarmos a Constituição Federal de 1988 como base para a compreensão da educação, nos deparamos com a certeza de que ela é um direito e precisa atender as necessidades a que ela própria propõe que é o desenvolvimento da pessoa.

Em 2010 houve a CONAE (Conferência Nacional da Educação) que definiu propostas, objetivos, planos e metas para o decênio de 2011 a 2020.

Esse Plano Nacional de Educação permite a tomada de iniciativas no Brasil como, por exemplo, a promoção e melhor acessibilidade e propostas para ações inclusivas como:

“Integração/inclusão do aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino e, se isto não for possível em função das necessidades do educando, realizar o atendimento em classes e escolas especializadas” (PNE, 2010).

Um panorama da Educação Inclusiva pode ser observado no quadro V onde quantitativamente temos ações que vêm sendo desenvolvidas e que se refletem ano após ano de maneira positiva na melhoria da qualidade de vida na educação inclusiva.

| Indicadores Censo Escolar/INEP | 2000 | 2010 | Crescimento % |
|--------------------------------------------------------------------------|---------|---------|------------------|
| Municípios com matrículas de aluno público alvo da Educação Especial | 3.401 | 5.497 | 61,6% |
| Matrículas de alunos público alvo da educação especial na Rede Pública | 208.586 | 532.620 | 155,3% |
| Matrículas de aluno público alvo da educação especial no Ensino Regular | 81.695 | 484.332 | 492,8% |
| Escolas Comuns com matrículas de aluno público alvo da Educação Especial | 13.087 | 85.090 | 550% |
| Escolas públicas com acessibilidade | 6.770 | 28.650 | 323% |

QUADRO III – Censo Escolar referente à Educação Inclusiva.

FONTE: PNE (2010, p. 24).

Os dados do quadro V demonstram um crescimento significativo em um período de 10 anos, 2000 a 2010, que se refletem na criação do Plano Nacional de Educação de 2001 que definiu ações, metas e estratégias que estatisticamente fortalecem a educação principalmente em seus aspectos legais. As ações governamentais demonstram uma hegemonia democrática e participativa.

Existente um novo Plano Nacional de Educação, suas ações, metas, estratégias entre outros devem ser analisadas para que de fato a educação juntamente com a inclusão ocorra. O Plano é decenal e será vigente no período de 2011 a 2020. Algumas metas já foram estabelecidas e podem ser observadas nos objetivos a serem alcançados por esse Plano.

2.3 A DEFICIÊNCIA NO MUNDO E NO BRASIL

A deficiência não é uma opção e sim uma situação que pode se tornar a realidade de qualquer indivíduo. No mundo segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS) estima que 610 milhões de pessoas possuam algum tipo de deficiência que tem como características físicas ou mentais.

No Brasil aproximadamente 14,5% da população possuem algum tipo de deficiência sendo que 10.000 pessoas se tornam deficientes físicas, a cada mês (SANTANA, 2012, p. 103) Ao analisar esse dado quantitativo alarmante, percebemos uma falha no atendimento ao deficiente presente na sociedade e que ele deve ser melhor atendido.

Dados do atendimento educacional referente a matrículas no ano 2000 de (208.586) e em 2010 de (532.620) aponta um crescimento. Mesmo assim, em 10 anos, apenas 22% dos que deveriam estar na escola são atendidos, segundo o Plano Nacional de Educação.

Uma projeção é definida no Plano Nacional de Educação que se configura com os seguintes dados estimativos:

| ANO | TRAJETÓRIA ATUAL | META DO PNE (2011 A 2020) |
|------|------------------|---------------------------|
| 2010 | 22% | - |
| 2011 | 25% | 28% |
| 2012 | 27% | 36% |
| 2013 | 30% | 44% |
| 2014 | 34% | 52% |
| 2015 | 38% | 60% |
| 2016 | 42% | 68% |
| 2017 | 47% | 76% |
| 2018 | 52% | 84% |
| 2019 | 59% | 92% |
| 2020 | 66% | 100% |

QUADRO IV – Percentual de matrículas de alunos público alvo da Educação Especial em relação à projeção da população de 04 a 17 anos de idade com deficiência.

FONTE: Plano Nacional de Educação (2010, p. 25).

Nota: Dados obtidos no gráfico do percentual de matrículas.

Essa projeção demonstrada no quadro VI assume um papel de compromisso enorme para com a educação inclusiva no Brasil e a tomando como base nessa pesquisa, acreditamos que a qualidade de vida está envolvida diretamente nesse processo. Os dados demonstram os objetivos a serem alcançados segundo o Plano e suas estratégias a serem utilizadas que são descritas no Plano Nacional de Educação (2010, p. 26) que são:

Implantação de salas de recursos multifuncionais nas salas comuns para ampliação da oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes da rede pública de ensino; fomento à formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado e práticas educacionais inclusivas; articulação entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado realizados em salas de recursos multifuncionais ou em instituições especializadas; acompanhamento do acesso e permanência na escola dos Beneficiários de Prestação Continuada – BPC por meio de ação intersetorial; investimento na adequação arquitetônica dos prédios escolares para a acessibilidade nas escolas públicas; garantia de transporte acessível; disponibilização de material didático acessível; e educação bilíngue Língua Portuguesa/Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS nas escolas.

Entre as estratégias que serão utilizadas pelo Plano Nacional de Educação, o Centro de Atendimento Educacional Especializado “LUZ DA VIDA” já recebe e possui algumas ações do tipo, como o transporte adaptado que atende com qualidade aos deficientes. Todas as ações são pertinentes e fundamentais na obtenção de 100% nas matrículas referentes à educação inclusiva no decênio do Plano Nacional de Educação 2011 a 2020.

2.4 VISÃO CONSTRUTIVISTA

Sobre as abordagens pertinentes ao tema qualidade de vida na educação inclusiva Piaget e Vygotsky podem contribuir muito com seus estudos. Utilizando abordagem na visão construtivista, eles vão de encontro aos conhecimentos que podem contribuir no processo educacional, como a melhor atuação dos profissionais e intervenções que possam proporcionar o desenvolvimento integral proposto pela educação.

Como integrantes a essas teorias podemos destacar: assimilação e acomodação; desenvolvimento real, desenvolvimento potencial e zona proximal de desenvolvimento.

Sobre a assimilação Lima diz que (1984, p. 17, grifo nosso) “o processo vital – sendo um sistema aberto - caracteriza-se pela assimilação (incorporação de elementos do meio à estrutura do organismo)”.

Quando os elementos do meio levam a uma assimilação dificultada, ocorre um desequilíbrio. O equilíbrio é a acomodação segundo Piaget onde o ser humano constrói seu mundo a partir da assimilação e acomodação (LIMA, 1984, p. 17).

EX.:

A folha da árvore é de cor verde. (equilíbrio) – (verdade ou mentira)

A folha da árvore é amarela. (desequilíbrio para algumas pessoas) – (mentira ou verdade)

Através do conhecimento (aprendizagem) o desequilíbrio e equilíbrio, assimilação e acomodação levam a um novo conhecimento.

As folhas podem ter colorações variadas: verde, amarela, marrom entre outras.

O conhecimento somente ocorre por meio da aprendizagem.

Ao se tratar de Piaget, fases são determinadas identificando algumas atitudes do ser humano desde seu nascimento e vão de encontro à aprendizagem. O período sensório-motor é compreendido de 0 a 2 anos da seguinte forma segundo Lima (1984, p. 60-61) “[...] sensório (perceber e compreender a realidade) e o motor (agir sobre o meio para colocá-lo à nossa disposição)”.

Por volta de um período entre 2 a 7 anos, tem como manifestações o domínio da linguagem, caracterizado pelo animismo (LIMA, 1989, p. 102).

Sobre a fase sensório-motora, compreendendo aproximadamente de 0 a 2 anos, segundo Almeida (1998, p. 42) “nessa fase, a criança desenvolve seus sentidos, seus movimentos, seus músculos, sua percepção e seu cérebro. Olhando, pegando, ouvindo, apalpando [...]”.

Piaget identifica uma fase simbólica compreendida aproximadamente de 2 a 4 anos. Em Almeida (1998, p. 45) essa fase se define como:

É uma das mais importantes para a vida da criança [...]. Além dos movimentos físicos, a criança passa a exercitar intencionalmente movimentos motores mais específicos, utilizando para isso as mãos. Adora rasgar, pegar no lápis, mexer com as coisas, encaixar objetos nos lugares, montar e desmontar coisas, dando aos exercícios uma intenção inteligente e uma evolução natural de sua coordenação.

De 4 a 7 anos ocorre uma fase intuitiva onde Almeida (1998, p. 47) a descreve como sendo “[...] a fase em que, sob a forma de exercícios psicomotores e simbolismo, a criança transforma o real em função das múltiplas necessidades do ‘eu’”.

No período entre os 6/7 anos até os 11/12 anos a criança desenvolve-se para algumas compreensões como (comprimento, peso e lógico-matemático), correspondendo a um pensamento mais abstrato (LIMA, 1989, p. 35 -115 passim).

A partir dos 12 anos a criança/adolescente já possui estruturas cognitivas capazes de compreender de forma mais complexa no que diz respeito ao lógico-matemático, segundo Lima (1989, p. 43) “[...] Piaget afirma que a inteligência é o ápice do processo de adaptação (por não ser especializado)”.

No que diz respeito ao desenvolvimento, temos que a teoria de Vygotsky se torna um importante conhecimento a ser aprendido.

Como forma de explicar a mediação, Vygotsky determinou que existe uma zona descrita por ele como zona proximal de desenvolvimento, conceituando-a como:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se pode determinar pelo modo como a criança resolve sozinha os problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, que permite determinar a maneira como ela resolve os problemas quando é mediada pelo adulto ou em colaboração com colegas mais adiantados (SOUZA, 2004, p. 140).

A zona proximal de desenvolvimento determina um momento na qual a criança adquire a aprendizagem, que somente irá desenvolver-se através da estimulação. As estimulações podem ser melhores desenvolvidas ao serem interpretadas quantitativa e qualitativamente à zona proximal de desenvolvimento, que se caracterizam, segundo Souza (2004, p. 141) como:

Qualitativamente, indica as funções cognitivas que estão ausentes quando a criança age por si mesma, e que só se manifestam quando ela é mediada. Quantitativamente, essa zona é uma média da diferença de rendimento da criança sem e com ajuda. Pode ser concebida como uma zona em que os conceitos científicos, que são introduzidos pelos professores, interagem com os conceitos espontâneos, já existentes no educando.

Os aspectos qualitativos e quantitativos independem se são motores ou psicológicos. O que importa e o que Vygotsky declara com convicção é que é preciso mediar, pois sem o mesmo a educação não atingirá suas metas.

3 CONSIDERAÇÕES AO FINAL DA PALESTRA

Assim como aprender é algo possível por toda a vida, o conhecimento não termina ao final da palestra e sim se inicia outro podendo ter havido somente a assimilação ou chegar ao momento mais crucial do conhecimento segundo Piaget que é a acomodação, ou seja, um novo conhecimento, novas ideias, novas perspectivas, uma nova forma de pensar e agir.

Os tópicos referentes ao tema qualidade de vida na educação inclusiva foram norteadores para que a palestra atendesse de fato as angústias e questionamentos pertinentes ao dia a dia dos profissionais do CAEE “Luz da vida”.

As abordagens conceituais, legais, teóricas e a utilização de parâmetros como os quadros sobre as perspectivas da educação brasileira fizeram da palestra um momento de atualização no ambiente educacional onde cada profissional pode se situar com relação às responsabilidades que muitas das vezes não saem do papel.

As teorias de Piaget e Vygotsky contribuíram significativamente para a compreensão de todo processo de desenvolvimento e as necessidades de adequação das atividades às concepções que são conhecimentos fundamentais para que os objetivos na educação inclusiva possam ser alcançados em se tratando de qualidade de vida.

A palestra não teve a intenção de oferecer “uma receita de bolo” ou um modelo que seja o melhor ou mais correto a ser adotado; o principal foco dos conteúdos da palestra foi o de utilizá-los para que a qualidade de vida na educação inclusiva seja uma realidade.

Outros estudos e conhecimentos são importantes para melhor compreensão do que seja qualidade de vida, principalmente no que se refere à educação inclusiva. Precisa-se dar ênfase à qualidade de vida na educação inclusiva para que todos tenham vasta referência na realização de um trabalho que proporcione a amplitude de conhecimentos sobre o tema.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica:** técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Formação de educadores:** desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

BOMPA, Tudo O. **Periodização:** teoria e metodologia do treinamento. São Paulo: Phorte Editora, 2002.

BRASIL. **Constituição:** República Federativa do Brasil 1988. Ministério da Educação. Brasília, 1989.

_____. **Plano Nacional de Educação (2001).** Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001. 186p.

_____. **Ministério da Educação**: Plano Nacional de Educação 2011-2020, metas e estratégias. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 03 Maio. 2013.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI Escolar**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FIGURA. **Quarto Desorganizado**. Disponível em: <http://www.ministeriodeartesfreedom.com/artes/?attachment_id=709>. Acesso em: 03 Maio. 2013.

_____. **Quarto Organizado**. Disponível em: < <http://www.ig10.net/estante-para-quarto.html>>. Acesso em: 03 Maio. 2013.

HERCULANO, Selene. **Qualidade de Vida e Riscos Ambientais**. Niterói: Eduff, 2000.

LIMA, Lauro de Oliveira. **A construção do homem segundo Piaget**: uma teoria da educação. São Paulo: Summus, 1984.

NEVES, Ricardo. **Tempo de pensar fora da caixa**: a grande transformação das organizações rumo à economia do conhecimento. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

OGATA, Alberto. **Guia prático de qualidade de vida**: como planejar e gerenciar o melhor programa para a sua empresa. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

OMS. **Classificação internacional das deficiências, incapacidades e desvantagens (handicaps)**. Lisboa: Secretaria Nacional de Reabilitação, 1995.

SANTANA, Nara Maria Carlos de. **Turismo entre diálogos**: interpretações sobre gestão, política, cultura e sociedade. Rio de Janeiro: E-Papers, 2012.

SOUZA, Ana Maria Martins de. et al. **A mediação como princípio educacional**: bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

APÓSTROFE, HIPÉRBOLE E ONOMATOPEIA: RECURSOS ESTILÍSTICOS NA CONSTRUÇÃO DE CHARGES

José Junior de Oliveira Silva¹¹

Giuliana de Angelo Ferrari¹²

RESUMO

A estilística é um campo de estudo da linguística que visa estudar as variações das palavras e o significado para a sua utilização, ou seja, a estética da palavra no contexto empregada. No entanto o recurso estilístico visa à estruturação da linguagem, para quem fala e escreve a opinar conteúdos e formas emotivas e intuitivas com as palavras. Portanto, no presente Artigo o alvo de estudo são as figuras de linguagem: Apóstrofe, Hipérbole e Onomatopeia, como recursos de estilo na construção de charges. A pesquisa proporciona como resultado a importância de se reconhecer os Recursos Estilísticos utilizados para a captação, retenção e emotividade no contexto em que o leitor está sendo inserido, procurando a melhor maneira de atendê-los e satisfazê-los na leitura por meio dos recursos estilísticos.

PALAVRAS-CHAVES: ESTILÍSTICA. FIGURA DE LINGUAGEM. PRODUÇÃO DE SENTIDOS. FUNCIONALIDADES.

ABSTRACT

The Stylistic is a field of study that aims to study the linguistic variations of words and meaning for their use, ie, the aesthetic of the word used in context. However the stylistic resource aimed at structuring of language, who speaks and writes to opine content and emotional and intuitive ways with words. Therefore, in this article the target of study are the figures of speech: Apostrophe, Hyperbole and Onomatopoeia, as resources in the construction style of cartoons. The research provides as a result the importance of recognizing the Stylistic Features used for capture, restraint and emotion in the context in which the reader is entering, looking for the best way to serve them and satisfy them in reading through the stylistic features .

Keywords: Stylistics. Figure of language. Production of senses. Features.

¹¹ Graduado em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa, Inglesa, Espanhola e suas respectivas literaturas, Professor Universitário (Faculdade Capixaba de Nova Venécia – UNIVEN), pós-graduando em Gestão Escolar – habilitação em Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção escolar, Didática do Ensino Superior e Graduando em Pedagogia.

¹² Graduada em Engenharia Civil, Mestre em Engenharia Civil, pós-graduanda em Didática do Ensino Superior, Professora Universitária (Faculdade Capixaba de Nova Venécia – UNIVEN) e Coordenadora do Curso de Engenharia Civil e Engenharia de Produção (Faculdade Capixaba de Nova Venécia – UNIVEN).

1 CARACTERIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

Cientes de que todo o processo de criação científica precisa de uma fundamentação teórica e prática, aliando o conhecimento intelectual com a realidade, este artigo tem por objetivo analisar e investigar o processo do recurso estilístico dentro de um contexto. Para o desenvolvimento do artigo serão utilizadas referências teóricas, com auxílio de livros, artigos e pesquisas digitais, bem como a análise das charges propostas para o questionamento prático do conteúdo apresentado.

Durante a realização da pesquisa, quando destinada a artifícios técnicos pode ser caracterizada como bibliográfica. Desta forma, para ter maior aprofundamento sobre o tema estudado é preciso recorrer a dados já publicados e comprovados. Perante a informação anterior, podemos partir do pressuposto de Gil (2007, p.44), pois:

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisa desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas.

Desta forma, através da comprovação de referencial teórico, podemos realizar uma pesquisa e fazer a investigação da mesma, onde iremos comprovar, com dados recolhidos, o referencial prático (análise das charges).

2 INTRODUÇÃO

Desde os tempos antigos já existia a necessidade de manipular a linguagem. A retórica (denominada nos séculos passados) foi uma arte de referência literária e uma norma, ou seja, artifícios de crítica de estilos próprios e da arte de literários renomados na época. Dessa forma,

[...] a retórica é a faculdade de ver teoricamente o que, em cada caso, pode ser capaz de gerar a persuasão. Nenhuma outra arte possui esta função, porque as demais artes têm, sobre o objeto que lhes é próprio, a possibilidade de instruir e de persuadir; por exemplo, a medicina, sobre o que interessa à saúde e à doença; a geometria, sobre as variações das grandezas; a aritmética, sobre o número, e o mesmo acontece com as outras artes e ciências. Mas a Retórica parece ser capaz de, por assim dizer, no concernente a uma dada questão, descobrir o que é próprio para persuadir. Por isso, dizemos que ela não aplica suas regras a um gênero próprio e determinado. (VOILQUIN; CAPELE *apud* CITELLI, 2002, p.10)

No decorrer da evolução da retórica, Guiraud relata que,

O conjunto dos processos do estilo constituía; entre os antigos, objeto de um estudo especial, a retórica, arte da linguagem, técnica da linguagem considerada como arte e simultaneamente, gramática da expressão literária e instrumento crítico para a apreciação das obras. Transmitida da Antiguidade à Idade Média, renovada na época clássica, constitui uma estilística que é ao mesmo tempo ciência da expressão e ciência da literatura, tal como podia ser entendida na época. (GUIRAUD, 1970, p.18).

Bem como, nos tempos primórdios a retórica teve uma nova estruturação, de acordo com as novas expectativas da linguagem e da arte. Pela necessidade de novos paradigmas surge a

“Estilística”, estudo da ciência da expressão da linguagem e uma crítica dos pensamentos individuais.

No entanto, a estilística é a ciência que estuda a utilização expressiva dos recursos de estilos, ou seja, a capacidade de emocionar uma pessoa através das palavras. Este estilo não define somente o estilo de escrever, mas um jeito próprio do escritor. Com isso, “A Estilística [...] não é mais que o estudo da expressão linguística; e a palavra estilo, reduzida a sua definição básica, nada mais é que uma maneira de exprimir o pensamento por intermédio da linguagem”. (GUIRAUD,1970, p.11).

Os estudos do artifício de estruturação da linguagem onde as pessoas que falam e escrevem exprimem sua identidade e necessidade intuitiva e emotiva através das palavras, tornam-se cada vez mais utilizados, ou seja, os recursos estilísticos estão presentes a cada momento, seja no contexto verbal ou não-verbal.

Contudo, sabendo que as línguas têm estudos voltados para a fonética e fonologia, morfologia, sintaxe e semântica, a Estilística também tem o seu campo de estudo. De acordo com Mattoso Câmara Júnior as áreas são: Estilística Fônica ou fono-estilística, Estilística Léxico-semântica ou léxico-estilística e Estilística Sintática.

A estilística Fônica é uma das características da linguagem poética, que consiste em ultrapassar a arbitrariedade linguística, estruturando-o através da estética. O jogo da ambiguidade predomina na linguagem, principalmente por ser conotativo. Para tanto, Sant’Anna relata que “também chamada de fonoestilística, trata dos valores expressivos da natureza sonora observáveis nas palavras e nos enunciados” (2008, p. 45). Sendo assim, demonstra a emotividade fônica nos vocábulos.

Com estilo diferente a Estilística Léxicosemântica trata das palavras eruditas ou populares, fenômenos de conotação e polissemia. Como observa Marques,

O vocábulo Semântica foi utilizado pela primeira vez, em 1883, por Michel Bréal, para designar uma nova ciência que, ao lado da Fonética e da Morfologia, preocupadas com a análise do corpo e da forma das palavras, estudaria as mudanças de sentido, a escolha de novas expressões, o nascimento e a morte das locuções (1976, p. 16).

A preocupação do autor é a seleção das palavras para compor o seu trabalho e as mudanças de sentido que elas poderão ocasionar no corpo textual.

Em contra partida, a Estilística Sintática é a composição sintática, que possibilita várias estruturações, que de acordo com Palmieri (2006) a estilística sintática causa o efeito apresentado pela relação das palavras em um contexto. As palavras juntam-se em uma forma natural, que são marcadas por formas livres, assim sendo, maior contraste estilístico.

Para cada área de estudo existe um termo estilístico específico, seja do judiciário ao jornalismo, existem formas específicas para cada área de trabalho, mas todas têm o mesmo objetivo, que é a emotividade da expressão linguística.

3 DESENVOLVIMENTO

3.1 FIGURAS DE LINGUAGEM COMO RECURSOS ESTILÍSTICOS

No decorrer de nossos dias percebe-se vários estilos de textos, com um único objetivo, de proporcionar comunicação com os leitores. Por sua vez, esses estilos possuem uma intenção, seja ela; orientar, convencer, humor ou informar.

Assim sendo, quando menciona-se texto poético ou de conteúdo publicitário, existem vários recursos que o autor cria para despertar a atenção dos leitores. Por isso, a estilística torna-se m recurso primordial, pois:

[...] é a chave para penetrar no mundo da arte literária, fruir os aspectos estéticos que o autor imprime em sua obra. É também um passaporte para chegar aos textos que extrapolam o formal, o literário, porque alcançam uma grandeza maior: retratam a condição humana no seu cotidiano, na sua imprevisibilidade, na sua dramaticidade e na sua sublimidade. (ANDRADE, 2008, p. 11)

Desta forma a estrutura do vocabulário revela a cada minuto de leitura subjetividade e emoção, possibilitando assim várias interpretações por parte do leitor.

Mediante isso, as figuras de linguagem são caracterizadas “[...] recursos estilísticos utilizados no nível dos sons, das palavras, das estruturas sintáticas ou do significado para dar maior valor expressivo á linguagem” (ABAURRE, PONTARA, 2006, p.82).

As figuras de linguagem são recursos de expressão e afetividade entre o conteúdo exposto, demonstrando as maneiras de falar e da escrita, com o objetivo de dar emoção, no leitor, na leitura do texto poético ou oferecer recursos estilísticos na palavra.

As figuras de linguagem utilizam recursos estilísticos que demonstram a autonomia dos signos linguísticos, ou seja, o vocabulário ganha novos significados e expressões de acordo com a intenção do autor, para intensificar a emoção no momento da leitura.

Desta forma o emitente utiliza alguns recursos para persuadir, os quais tem a finalidade de atribuir emoção na leitura. Esses recursos são denominados Figuras de linguagem, conotativa, ou seja, aquele que busca estimular o leitor. Desta maneira o locutor joga com as palavras, para impressionar com o seu texto.

Portanto, as figuras também podem ser utilizadas com recursos estilísticos, pois através de suas teorias, podemos estruturar ou até mesmo brincar com as palavras no contexto em questão. Deste modo estas figuras podem ser de palavras (tropos) nos estudos semântico, de construção, por transformação de sons e de pensamentos.

3.2 ESTUDO ISOLADO DE FIGURAS DE LINGUAGENS: APÓSTROFE, HIPÉRBOLE E ONOMATOPEIA

3.2.1 APÓSTROFE

É a interpretação direta e inesperada do orador a uma pessoa real ou fictícia. No entanto é uma figura de linguagem que é caracterizada pela evocação de determinada situação, que pode ser no contexto poético, profano ou sagrado. Para tanto, apóstrofe é utilizada para “[...] se dirigir a alguém fora do contexto em que se situa.” (MOISÉS, 2004. p. 34)

Caracteriza-se pelo chamado do receptor real ou não, ou seja, a apóstrofe cumpre com o papel do vocativo na frase, que é a expressão para invocar o receptor.

Exemplos: “Ó Maria”, onde estás?

“Meu Deus”, livrai-me de todo o mal.

3.2.2 HIPÉRBOLE

Hipérbole é uma figura de linguagem caracterizada pelo exagero, de forma dramática no texto. Ao informar certo conteúdo, o locutor coloca a emoção nas palavras, aumento o contexto do fato original. Para Fátima (2008, p. 40) afirma que a hipérbole é,

[...] definida como um arranjo linguístico que visa à expressão exagerada da natureza das coisas. O recurso, naturalmente usado pelos poetas, constitui uma figura de linguagem. A presença da hipérbole no texto é, portanto, uma marca de subjetividade.

Desta forma, quando aumentamos ou diminuímos exageradamente um fato, estamos usando um recurso estilístico, chamados Hipérbole.

Exemplos: Estou te esperando há um “século”.

“Rios te correrão dos olhos”, se chorares (...)” (Olavo Bilac)

3.2.3 ONOMATOPEIA

É um recurso estilístico que consiste em reproduzir um som com um fonema ou palavra. Simões (2002, p. 06) relata que “estes signos (ora ícones – quando imitativos; ora índices – quando sugestivos) prestam-se à construção sonoplástica das cenas, dando-lhe realces de verossimilhança e dinamizando o texto”.

Dessa maneira, os ruídos, som de animais, da natureza, barulho, sons de máquinas, o som da voz humana fazem parte dos estudos da onomatopéia.

Exemplos: aaaaai! – dor

Toc! Toc! – bater na porta

3.3 CORPUS DE TRABALHO / CHARGES

A charge é um tipo de ilustração que tem por objetivo satirizar, através de desenhos, um acontecimento atual. É muito além do que uma simples caricatura, abrange uma crítica político-social.

Para interpretar uma charge não é preciso ser uma pessoa de cunho social favorável, mas sim ser um leitor de mundo, estar atendo aos acontecimentos ao seu redor.

3.3.1 PRIMEIRA CHARGE - RECURSO ESTILÍSTO DA FIGURA DE LINGUAGEM APÓSTROFE



Autor – Junião / disponível em: <http://rizzolot.wordpress.com/2010/08/>

Na charge, acima ilustrada, de cunho político, demonstra-se a falta de consideração da política com a população. Quando a ganância ultrapassa a ética e a dignidade humana, os políticos pensam em si próprio.

Nesta charge, o autor busca demonstrar a humilhação da população, onde a cada momento os políticos, em ano de eleição, buscam somente favorecimentos pessoais, votos, utilizam altos investimentos financeiros, enquanto a população sofre com suas necessidades básicas para sobrevivência, com baixos investimentos para a sociedade, enquanto são gastos valores exagerados com eleições.

Com isso, o autor utiliza um recurso de estilo, figura de linguagem, denominada Apostrofe, que consiste em acentuar, dar ênfase sonora, nas palavras “água!” e “voto!”, mostrando que ambos estão almejando necessidades distintas e que as buscam com coragem e determinação. O ponto de exclamação (!) também demonstra a afirmação da frase, pois exprime uma emoção.

3.3.2 SEGUNDA CHARGE - RECURSO ESTILÍSTO DA FIGURA DE LINGUAGEM HIPÉRBOLE



Autor: Neo Correia / disponível em: <http://www.ctvclie.com/ccss/blog-29.03.2009.html>

Nessa charge, também de cunho político, é nítida a crítica contra o governo. Em anos eleitorais os políticos fazem promessas de vários benefícios à população. A necessidade deles é clara e objetiva, votos!

Contudo, o político com a promessa de beneficiar a sociedade com casas, não conseguiu cumprir com o combinado. Desta forma, como na História de Pinóquio, o nariz do político cresce com cada mentira contada.

Também nessa charge há a presença de um recurso estilístico, denominada Hipérbole. Com a promessa de um “milhão de casas” é notório pensar que não conseguiria dar à população. O exagero, da hipérbole, está presente nessa crítica à política, com a expressão “milhão”, quantidade anormal.

3.3.3 TERCEIRA CHARGE - RECURSO ESTILÍSTO DA FIGURA DE LINGUAGEM ONOMATOPEIA



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

6421

Autor: Maurício de Sousa / disponível em:

<http://2.bp.blogspot.com/F781Wtqn0/Sv1vzlp8I/AAAAAAAAAAk/arWbkYJ-8dE/s1600-h/tira35.gif>

Essa charge, de cunho humorístico, apresenta o entusiasmo de um menino para impressionar a sua mãe com uma mágica. O objeto que ele segura é um vaso chinês, possivelmente caro e raro, alvo de seu experimento. A mãe, visivelmente, parece estar curiosa com o espetáculo do filho.

Ao tentar realizar a mágica de desaparecer com o vaso, o menino deixa o objeto cair no chão e sua mãe fica assustada e brava quando vê o que aconteceu. Logo seu filho sai correndo, pois assim acredita que sua mãe irá brigar.

Da mesma forma com as charges anteriores, esta utiliza teorias de estilo para emocionar o leitor no contexto. É notório perceber que há a presença da figura de linguagem Onomatopéia, caracterizada pela reprodução de um som ou fonema.

Quando o vaso cai, a mãe abre o olho e ao lado tem um balão com a palavra “oh” caracterizando o susto quando o objeto quebra-se. Em seguida aparece outra palavra “crás” estimulando um som quando um objeto é quebrado. Logo após “puf” expressando o som de quando o menino corre para a mãe não brigar com ele.

Através deste estudo, com charges, é possível perceber que os autores também utilizam recursos estilísticos para aprimorarem suas obras. O objetivo é estimular, emocionar, criar um suspense com o leitor.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vista no que se foi apresentado concluí-se que para interpretar textos é necessário ser leitor de mundo, identificando os recursos utilizados e aprimorando a leitura do texto. Além de reconhecer significados de palavras e estruturas, temos que compartilhar com o autor do texto conhecimentos do mundo.

Nas charges analisadas quando tem-se o conhecimento dos recursos estilísticos empregados pelo autor, pode-se reconhecer no texto a emoção da leitura com detalhes que adentram nos pensamentos dos leitores e a ficção da imagem para aquela situação. Os recursos estilísticos são capazes de mover pensamentos para dentro do contexto.

São esses conhecimentos prévios que capacitam os leitores para reconhecer diferentes textos e sua adequação à situação comunicativa, dentre as várias possibilidades de interpretações.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ABAURRE, Maria Luiza M., PONTARA, Marcela. **Gramática: texto: análise e construção de sentido**. São Paulo: Moderna, 2006.
2. CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. **Estrutura da Língua Portuguesa**. 24ª edição. Petrópolis: Vozes, 1996.
3. _____, _____. **Contribuição á estilística portuguesa**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Ao livro Técnico, 1997
4. CAMPANATO JÚNIOR, J.A. **Retórica e literatura**. São Paulo: Scor Tecci, 2003.
5. DUBOIS, J. et.al. **Retórica geral**. Tradução de Carlos Felipe Moisés, Duílio Colombini e Elenir de Barros. Coordenação e revisão geral da tradução de Massaud Moisés. São Paulo: Cultrix, 1974.
6. DE ANDRADE, Antonio Carlos Siqueira. **Semântica e estilística**. Rio de Janeiro: UCB, 2008.
7. DE CARVALHO, Castelat. **A estilística e o ensino do português** □. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viiiicnlf/anais/caderno12-02.html>>. Acesso em: 2 abr de 2013.
8. DE FÁTIMA, Silmara. Um estudo sobre figuras de Linguagens. 2009. Disponível em: <http://www.unemat.br/caceres/letras/docs/discente/coletanea_nossos_escritos_2009_2.pdf#page=39>. Acesso em: 02 maio de 2013.
9. DUARTE, Vânia. **Figuras de Linguagem** □. [s.d.] Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/redacao/figuras-de-linguagem.htm>>. Acesso em: 2 abr de 2013.
10. GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisas**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

11. GUIRAUD, Pierre. **A Estilística**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.
12. PALMIERI, Gisele. **A estilística lexical e sintática aplicada a poemas**. 2006. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/soletras/11/01.pdf>. Acesso em: 02 maio de 2013.
13. JULIANO, Ana Cláudia Moraes. **Figuras de linguagem no discurso publicitário: análise de anúncios em revistas** □. 2005. Disponível em: <<http://www.unimar.br/pos/trabalhos/arquivos/e2a7790dca4f6f2ad618a452fb7d8047.pdf>>. Acesso em: 2 abr de 2013.
14. LIPA, Manoel Rodrigues. **Estilística da Língua Portuguesa**. 4^o edição. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1965.
15. MARQUES, Maria Helena D. **Estudos semânticos**. Rio de Janeiro: Grifo, 1976.
16. MOISÉS, Massaud. **Dicionário de Termos Literários**. São Paulo: Cultrix, 2004.
17. PARENTE, Maria Cláudia Martins. **O domínio da estilística: num convite a pesquisas e criações autônomas** □. [s.d.] Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/91679828/Artigo-O-DOMINIO-DA-ESTILISTICA-NUM-CONVITE-A-PESQUISAS-E-CRIACOES-AUTONOMAS>>. Acesso em: 2 abr de 2013.
18. SAUSSURE, F. **Curso de lingüística geral**. São Paulo: Cultrix, 1973.
19. SIMÕES, Darcilia. **Fonologia, estilo e expressividade**. 2002. Disponível em: <www.darciliasimoes.pro.br/textos/docs/texto09.doc>. Acesso em: 02 maio de 2013.