



## A PESQUISA QUALITATIVA COMO INSTRUMENTO DE RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Maria Aparecida Calado de Oliveira Dantas<sup>1</sup> Eianny Cecília de Abrantes Pontes; Izaías Serafim de Lima Neto

Universidade Estadual da Paraíba – E-mail: ap.calado@hotmail.com  
Universidade Estadual da Paraíba – E-mail: proenempombal@gmail.com  
Universidade Estadual da Paraíba – E-mail: izaiasserafimneto@outlook.com

**Resumo:** Pensar a escola do século XXI é pensar nos grandes desafios a serem enfrentados, considerando que encontramos-nos diante de um cenário educacional que exige cada vez mais do professor, que já não lhe compete apenas possuir conhecimentos teóricos, é preciso desenvolver uma prática que se efetive na busca e produção de novos saberes e novos conhecimentos. Neste sentido, a pesquisa qualitativa, que atende aos interesses dos programas de formação de professores, exerce preponderante papel, no sentido de contribuir efetivamente para que se investigue e interprete as ações que promovam o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos alunos. Desse modo, este trabalho tem o objetivo de contribuir com a discussão de que o professor poderá ser pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas que circundam o seu espaço social e de trabalho, apresentando de que modo a fala do aluno pode funcionar como objeto de pesquisa para se compreender o uso e a eficácia nas práticas com os gêneros orais nas aulas de língua materna. Uma pesquisa bibliográfica fundamentada nas concepções teóricas que norteiam os espaços da educação e da ciência, pontuadas por Alves (1999), Bortoni-Ricardo (2008), Severino (2007), Oliveira Netto (2008), Leite (2008), entre outros. O estudo aponta para a importância de discutir a escola enquanto lugar de transformação social e vasto espaço de investigação para o professor ressignificar a sua prática, tomando a escola como campo de pesquisa, os alunos, agentes colaboradores e a fala, objeto de estudo.

**Palavras-chave:** Ciência. Educação. Professor pesquisador.

### 1 INTRODUÇÃO

As mudanças ocorridas na sociedade contemporânea refletiram de forma bastante intensa na escola e, de forma mais acentuada, nas exigências quanto ao trabalho do professor. A esse profissional, já não cabe apenas ensinar, ele precisa articular saberes que garantam a formação intelectual e social dos sujeitos envolvidos, integrando-os e proporcionando o desenvolvimento de cidadãos construtores de seus discursos.

Nessa perspectiva, a sala de aula precisa assumir um caráter epistemológico, em que as práticas nela desenvolvidas e as ações empreendidas pelo professor, no sentido de

---

<sup>1</sup> Participa de dois grupos de pesquisa cadastrados no CNPq: LITERGE (Linguagem, interação e Gêneros Textuais/Discursivos), liderado por Dra. Simone Dália de Gusmão Aranha (UEPB) e Dra. Maria de Lourdes da Silva Leandro (UEPB) e TEOSSENO (Teorias do sentido: discursos e significações), liderado pelo Dr. Linduarte Pereira Rodrigues (UEPB).  
(83) 3322.3222



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

assegurar eficácia no processo de ensino e aprendizagem, funcionem como instrumentos de pesquisa possibilitando uma constante ‘ação-reflexão-ação’ que orientem o trabalho cotidianamente realizado.

Especificamente nas aulas de língua materna, essa ressignificação precisa partir de uma metodologia fundamentada no trabalho com os gêneros textuais, cuja aplicabilidade em sala de aula contribui para o desenvolvimento tanto da oralidade quanto da escrita. Para Bakhtin (2003), todos os campos da atividade humana, por mais variados que sejam, estão relacionados à utilização da língua, seja de maneira oral ou escrita, o que ressalta a importância da oralidade ser enfatizada na aprendizagem escolar, mesmo sendo algo tão intrínseco à vida das pessoas, principalmente por se caracterizar como uma prática social dos indivíduos. Fazer uso da modalidade oral é uma reafirmação da confiança do sujeito em sua capacidade crítico-discursiva, que se conquista em espaços que estimulam à manifestação do que se pensa, do que se sente, do que se é, enfim, em ambientes que auxiliam no processo de construção da identidade.

Considerando o exposto, este trabalho tem o objetivo de contribuir com a discussão de que o professor poderá ser pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas que circundam o seu espaço social e de trabalho, apresentando de que modo a fala do aluno pode funcionar como objeto de pesquisa para se compreender o uso e a eficácia nas práticas com os gêneros orais nas aulas de língua materna. Uma pesquisa bibliográfica fundamentada nas concepções teóricas que norteiam os espaços da educação e da ciência, pontuadas por Alves (1999), Bortoni-Ricardo (2008), Severino (2007), Oliveira Netto (2008), entre outros. O estudo aponta para a importância de discutir a escola enquanto lugar de transformação social e vasto espaço de investigação para o professor ressignificar a sua prática, tomando a escola como campo de pesquisa, os alunos, agentes colaboradores e a fala, objeto de estudo.

## **2 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **2.1 A EDUCAÇÃO ESCOLAR E AS DEMANDAS DA CONTEMPORANEIDADE**

Diante das transformações do mundo contemporâneo, a escola vem sendo questionada acerca de sua função social nesta nova sociedade que exige um novo tipo de sujeito, um sujeito plural, capaz de pensar e aprender constantemente, além de refletir sobre as dinâmicas que se diversificam, articulando saberes através das relações sociais estabelecidas.



# III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

Nessa perspectiva, o objeto essencial do ensino deve ser a condição humana, desenvolvendo conhecimentos, capacidades e qualidades para o exercício autônomo, consciente e crítico da cidadania. Nesse contexto, a educação precisa modificar seus objetivos e práticas pedagógicas em face desse acelerado avanço tecnológico, em que o conhecimento técnico-científico, de saberes prontos e acabados, cede lugar ao conhecimento técnico-informacional, que possibilita aos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem desenvolverem suas potencialidades a partir das interações que estabelece com o outro, mediados pela linguagem e pelos símbolos em situações reais, nos mais diversificados espaços sociais. Para Morin (2007, p. 31), nesse novo espaço “o conhecimento permanece como uma aventura para a qual a educação deve fornecer o apoio indispensável.”

Considerando o exposto, esse movimento “de aventura” exige a formação de um sujeito participativo que transforma e é transformado, produz conhecimentos e ressignifica conhecimentos existentes no contexto de suas relações sociais. Desse modo, faz-se necessário refletir a educação e o modelo de escola nesse processo de mudança, com vistas a transformá-la para atender a demanda social e cultural, considerando a materialização da aprendizagem institucionalizada nas relações sociais. Sobre essa questão, Morin (2007, p. 35) afirma que:

Para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo, é necessária a reforma do pensamento. Entretanto, esta reforma é paradigmática e, não, programática: é a questão fundamental da educação, já que se refere à nossa aptidão para organizar o pensamento.

Nesse sentido, é importante destacar a relevância da reflexão que o professor deverá dispensar sobre o seu fazer pedagógico, considerando a investigação primordial para o estabelecimento de uma retomada de postura com vistas à ressignificação de “modelos” existentes. De acordo com Severino (2007, p. 100) “Toda modalidade de conhecimento realizada por nós implica uma condição prévia, um pressuposto relacionado à nossa concepção da relação sujeito/objeto.” Assim, conceber que se está diante de uma nova concepção de escola, novos saberes e novos sujeitos, exige um novo olhar para esses espaços, desencadeando a necessidade de se compreender a realidade em toda a sua complexidade e, de acordo com Santiago (2006, p. 114):

A reflexão vai na direção dos sujeitos que instituem o trabalho docente, da relação docente-discente e da postura necessária àquela e àquele que vivenciam o trabalho educativo. Isto é, há um destaque para a atitude crítica do professor/a no exercício da profissão.



Essa nova postura incide num constante debate sobre a escola que temos e a escola que queremos, fazendo surgir aspectos convergentes e divergentes sobre a circulação das diferentes concepções do fazer pedagógico que permeiam a escola e suas relações com os sujeitos implicados, uma forma de redimensionar seu papel, atendendo, desse modo, aos novos paradigmas de produção e circulação do conhecimento. Assim, faz-se necessário que na escola se instaure um ambiente que possibilite interações e interlocuções entre os sujeitos professor-aluno, aluno-aluno, com o objetivo de desenvolver mecanismos que atendem as exigências da educação contemporânea, com vistas à diversificação do conhecimento e das práticas sociais de uso da linguagem.

Logo, as mudanças pretendidas no contexto escolar, sob a égide da sociedade contemporânea, resultam numa situação desafiadora e acenam para a importância do docente se profissionalizar, atentando para as novas demandas e as novas exigências que lhes são impostas quanto à natureza de sua responsabilidade social, profissional e pedagógica e sua constante condição híbrida diante dos eventos de ensino e aprendizagem.

## 2.2 CIÊNCIA E EDUCAÇÃO: REVISITANDO SABERES INSTITUÍDOS

A sociedade contemporânea, marcada pela “metáfora da liquidez” (ALMEIDA, 2009, p. 32), é fruto de um longo processo motivado pelas transformações paradigmáticas da ciência. Assim, o pensamento científico encontra-se presente em todos os setores da atividade humana e não se pode falar em educação no século XXI e todas as implicações técnico-pedagógicas frente às exigências do trabalho do professor sem que se detenha um olhar para a influência que a ciência exerce nesse contexto. Repensar as metodologias e as práticas pedagógicas que permeiam as salas de aula implica num redirecionamento dos fatos, dos sujeitos e dos objetos implicados nesse processo de ressignificação, uma vez que, de acordo com Severino (2007, p. 102) “A percepção de uma situação problemática que envolve um objeto é o fator que desencadeia a indagação científica.”

Sob essa perspectiva, é preciso empreender na escola uma postura de observação quanto aos mecanismos instituídos pelo pensamento filosófico e científico para compreender a complexidade dessa realidade que depende da reforma do pensamento, pois, como afirma Morin(2002), a percepção desse novo paradigma implica num repensar mais abrangente, multidimensional, contextualizado e multidisciplinar. Ao professor cabe aliar o saber científico às relações que precisam ser estabelecidas



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

harmoniosamente com os sujeitos e os objetos investigados, uma vez que, de acordo com Alves (2008) o prazer das relações do homem com o mundo não é científico, mas é fator preponderante para que as transformações pretendidas sejam efetivadas, considerando que:

A mente é um processador de informações. Informações são objetos exteriores, estranhos à mente. A mente os transforma em objetos interiores, isto é, pensáveis. Pelo pensamento, as informações são assimiladas, tornam-se da mesma substância da mente. O pensamento estranho se torna pensamento compreendido. (ALVES 2008, p. 88)

Assim, o conhecimento requer processos de construção e reconstrução mediante a ação dos sujeitos implicados nessa reorganização/estruturação de novos paradigmas através das relações interativas e dialógicas entre os participantes e o contexto social. Para Morin (2007, p. 31) “O conhecimento do conhecimento, que comporta a integração do conhecedor em seu conhecimento, deve ser, para a educação, um princípio e uma necessidade permanentes.”

Nesse sentido, é importante destacar que em qualquer situação que exija um olhar mais detalhado das ações empreendidas pela escola e que, possivelmente, refletem nos mais diferentes contextos sociais, faz-se necessário um conhecimento mais pontual da situação descrita e, desse modo, a ciência passa a contribuir sobremaneira para a elucidação de possíveis questionamentos. Não se trata de uma ciência fria, meramente quantitativa, mas um pensamento científico capaz de vislumbrar paisagens mais coloridas e que produzam efeitos mais humanizados nas situações que envolvam o processo de investigação e, conseqüentemente, auxiliem no processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos envolvidos, uma vez que “um país – ao contrário do que me ensinaram na escola – não se faz com coisas físicas que se encontram em seu território, mas com os pensamentos *e as interações* (grifo meu) de seu povo.” (ALVES, 2008, p. 24)

Nesse contexto, a educação precisa encontrar o equilíbrio entre a eficácia da ciência, uma vez que “Sem a ciência não se pode nem plantar nem cuidar do jardim” (ALVES, 2008, p. 26) e os sonhos oriundos das projeções do “professor pesquisador” (BORTONI-RICARDO 2008), construindo espaços de ensino e aprendizagem com vistas à produção do conhecimento autônomo, crítico e reflexivo, atendendo, dessa forma, às demandas da sociedade contemporânea.



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
**E D U C A Ç Ã O**

### 2.3 A PESQUISA QUALITATIVA E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

O pensamento científico está presente nos mais diferentes espaços da vida moderna. Todas as modificações ocorridas no contexto mais amplo da sociedade, intensificação na produção de novos conhecimentos, acelerado desenvolvimento das novas tecnologias, mudanças no âmbito econômico, a dinâmica das relações sociais, enfim, são frutos do pensamento sistemático da ciência. A educação, mais especificamente, o trabalho desenvolvido na escola para obtenção de resultados mais significativos, resultados que atendam às reais necessidades do mundo globalizado, em transformação, tem sido objeto de investigação científica, considerando as diferentes pesquisas em educação que se preocupam em avaliar os índices de aprendizagem do sujeito aluno envolvido nesse processo, bem como a qualidade da profissionalização do docente responsável.

Nessa perspectiva, a escola se configura como um campo privilegiado de investigação científica, sob a égide do pensamento interpretativista, considerando que “não há como observar o mundo independente das práticas sociais e significados vigentes.” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32). Desse modo, a pesquisa qualitativa possibilita que o professor revise a sua prática e/ou a prática realizada no seu contexto de trabalho, uma vez que o trabalho de investigação não nasce num espaço desconhecido, mas se constitui num novo olhar sobre um lugar já visitado, a partir de uma interpretação que se apresenta como um objeto novo a ser investigado.

Ainda de acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 49): “O objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula, é o desvelamento do que está dentro da “caixa preta” no dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se “invisíveis” para os atores que deles participam.” Corroborando com esse pensamento, Severino (2007, p. 112) afirma que “Esta é a razão de se falar, na contemporaneidade, de um pluralismo epistemológico, ou seja, há varias possibilidades de se entender a relação sujeito/objeto, quando da experiência do conhecimento, configurando-se várias perspectivas epistemológicas.” Daí a importância do professor pesquisador posicionar-se criticamente e dialeticamente a respeito dos possíveis problemas que dificultam o desenvolvimento pleno do trabalho realizado em sala de aula. É essa postura quem vai definir a construção do objeto, a metodologia mais adequada para a interpretação da situação investigada e, sobretudo, os instrumentos a serem utilizados e que definirão as possibilidades de refazer o caminho e,



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
**E D U C A Ç Ã O**

desse modo, defender com mais segurança os resultados alcançados.

Nesse sentido, de acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 42) “é tarefa da pesquisa qualitativa de sala de aula construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos.” É preciso considerar que a abordagem qualitativa dá primazia a procedimentos descritivos à medida que sua percepção admite a interferência subjetiva e o conhecimento como compreensão, cuja verdade não é absoluta, mas passível de negociação. Trata-se de um resultado dinâmico, sujeito a outras “verdades”, dependendo do novo olhar impresso pelo novo sujeito observador.

Desse modo, a escola e os professores precisam assumir uma postura de constante avaliação quanto aos saberes produzidos e instituídos nos espaços das salas de aula, ora baseados no senso comum ora baseados no raciocínio científico.

### **3 A LINGUAGEM ORAL COMO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA**

As alterações no paradigma educacional ocasionadas pela efervescência da contemporaneidade têm dispensado especial atenção aos modos de fazer e produzir conhecimento, considerando que “O conhecimento pode ser entendido como acúmulo de informações de cunho intelectual, como o domínio (teórico ou prático) acerca de um assunto, científico ou não.” (OLIVEIRA NETTO, 2008, p. 19) Nesse sentido, a pesquisa qualitativa desaponta como um novo modo de produção de novos saberes e novas práticas, uma vez que leva em consideração as relações sociais expressas pelos sujeitos nos diferentes contextos de interação social, uma vez que “não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes.”(BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32)

Especificamente, nas aulas de língua materna, a linguagem precisa ser considerada uma forma de interação, uma vez que por ela o homem expressa sentimentos, ideias, conceitos, evolui como ser humano interativo, ensina e aprende em contato com os outros. Nesse sentido, o processo de ensino-aprendizagem integra os indivíduos de uma sociedade, de modo que a interação social intensificada em um ambiente escolar de forma construtiva proporciona o desenvolvimento de cidadãos construtores e conscientes de seus próprios discursos e, conseqüentemente, mentores de suas vozes.

Nessa perspectiva, surgem os estudos empenhados em explicar o processo de ação e interação humana por meio da linguagem, segundo Koch (2006, p.8), “capaz de possibilitar aos membros de uma sociedade a prática dos mais



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

diversos tipos de atos que vão exigir reações semelhantes, levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente

inexistentes.” Assim, ganha espaço o trabalho fundamentado nos gêneros textuais, cuja aplicabilidade em sala de aula contribui para o desenvolvimento tanto da oralidade quanto da escrita, considerando que a oralidade e a escrita são igualmente utilizadas no processo de interlocução e conseqüente desenvolvimento da competência linguística em diferentes instâncias sociais.

Sobre esse assunto, Crescitelli e Reis (2011, p. 32) afirmam que “o ensino de língua deve valorizar a produção e a análise do texto oral, tanto quanto a do escrito, de diversas perspectivas teóricas.” Nesse sentido, é necessário questionar: Quais têm sido as concepções de linguagem repassadas ao aluno? Ao aluno é permitido falar e interagir durante as aulas, construindo seu próprio discurso? Durante as aulas, o aluno toma conhecimento, de fato, dos gêneros textuais orais e o uso nas situações de interação social? Ou seja, é imprescindível que seja dada uma ênfase especial aos gêneros orais, uma vez que são responsáveis por inúmeros processos de constituição que não aparecem na língua escrita. A escola precisa se ocupar de situações que permitam ao aluno vivências mais realistas. As práticas sociais vinculadas à fala do aluno e o acesso às diferentes modalidades linguísticas e aos usos que se faz delas devem ser experienciados pelos alunos na escola. De acordo com Matencio (2002) é através do trabalho desenvolvido pela escola que o aluno tem a possibilidade de refletir sobre os processos de funcionamento da linguagem relacionando-os ao uso efetivo que ele faz da língua e respaldado em suas concepções de socialização.

Sobre esse aspecto, é importante destacar que, de acordo com Cajal (2001), a escola se constitui como uma situação social em que atuam diferentes sujeitos com diferentes culturas e propósitos, o que reafirma o caráter plural desse espaço, que “é construído, definido e redefinido a todo momento, revelando e estabelecendo contornos de uma interação em construção”( CAJAL 2001, p.127) e sendo assim, é importante perceber que as interações estabelecidas levam os sujeitos a se construírem linguisticamente e socialmente a partir dos turnos de fala instituídos durante as aulas.

Especificamente nas aulas de língua materna é preciso que seja dada ênfase ao trabalho com os gêneros orais, levando em consideração que, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, Brasil (1998, p. 67):

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais





# III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo.

Entretanto, não é difícil perceber que a escola tem dispensado pouco espaço ao trabalho com a oralidade, possivelmente por compreender que a fala, por ser inerente à atividade humana, não precisa ser discutida nesse espaço institucionalmente concebido como lugar privilegiado para ensinar e aprender a língua escrita. Quando da utilização em sala de aula, percebe-se um equívoco quanto ao modo de abordagem, considerado dependente da escrita.

Sobre as relações entre a oralidade e a escrita no ensino, Dolz e Schneuwly (2004, p. 139) afirmam que uma pesquisa realizada por De Pietro e Wirthner (1996) revela os seguintes aspectos:

- O oral é principalmente trabalhado como percurso de passagem para aprendizagem da escrita;
- Os professores analisam o oral a partir da escrita;
- O oral está bastante presente em sala de aula, mas nas variantes e “normas” escolares, a serviço da estrutura formal escrita da língua;
- A leitura em voz alta, isto é, a escrita oralizada, representa a atividade oral mais frequente na prática.

Nesse sentido, é possível que a inaptidão de alguns alunos, especialmente no ensino fundamental, em lidar com eventos que exijam o uso da oralidade esteja relacionada à lacuna deixada pela escola quanto ao trabalho com os gêneros orais, uma vez que se entende que já nessa fase o aluno precisa se cercar de conhecimentos que possibilitem a utilização do pensamento lógico e crítico, tornando-se, assim, sujeito de suas ações e autor das práticas sociais de linguagem e das situações reais de interação social.

Sendo a linguagem oral um instrumento multidimensional e a mais antiga modalidade linguística de interação, é questão relevante a sua inserção nos programas escolares visando à construção e compreensão dos discursos produzidos por outros sujeitos e, conseqüentemente, a organização de sua fala, com vistas à competência comunicativa, uma vez que, de acordo com Antunes (2003, p. 110) “o que se deve pretender com uma programação de estudos do português, não importa o período em que acontece, é ampliar a competência do aluno para o exercício cada vez mais pleno, mais fluente e interessante da fala e da escrita.” Ou seja, não se trata de dispensar um tratamento dicotomizado ou de superioridade de uma sobre a outra, mas de promover situações que preparem os sujeitos a



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

atuarem com autonomia nos mais diferentes eventos de interação social.

Assim, é importante que a escola reflita sobre as práticas sociais da linguagem, compreendendo seu funcionamento e trabalhando-a de forma adequada, ou seja, é necessário que se considere o desenvolvimento cognitivo dos alunos e as situações de interação social a que estarão submetidos, uma vez que “as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos.” (BRASIL 1998, p. 19)

Mediante o exposto, é importante destacar que para a escola se apropriar, efetivamente, de práticas que deem primazia ao trabalho com os gêneros orais, tomando a fala do aluno como objeto de instrumentalização de novos saberes, o professor de língua materna deve dispor de fundamentação teórica que lhe permita refletir sobre sua prática pedagógica, sobre as concepções de linguagem e, fundamentalmente, quais os reais objetivos do ensino de língua materna na escola.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Considerando as abordagens apresentadas, em que foram destacados importantes aspectos que circundam as aulas de língua materna, fica evidente a importância da ciência no contexto escolar e nas concepções de ensino do professor no sentido de possibilitar a esse sujeito, responsável pela ‘mediação’ dos saberes instituídos na sala de aula, a ressignificação de práticas pedagógicas existentes em atendimento às exigências da sociedade contemporânea. Daí a importância dos cursos de formação de professores que dispensam especial atenção para o fortalecimento do conhecimento teórico do professor concomitante a sua prática pedagógica, considerando que as práticas só serão efetivadas a partir da reflexão do conhecimento epistemológico que o homem tenha de si mesmo, das coisas e do mundo que o circunda.

Especificamente nas aulas de língua materna, as teorias indicam que ainda persiste a cultura da supremacia da escrita, como se o homem se firmasse enquanto membro de uma sociedade a partir, exclusivamente, das práticas sociais de escrita. Assim, defende-se a necessidade de encorajar o debate quanto ao redirecionamento das práticas sociais da linguagem e das situações reais de interação social, com base nos fundamentos da ciência como mecanismo de ‘ação-reflexão-ação’ nas transformações da sociedade contemporânea.

#### **REFERÊNCIAS**

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

[www.conedu.com.br](http://www.conedu.com.br)



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
**E D U C A Ç Ã O**

ALMEIDA, Felipe Quintão; GOMES, Ivan Marcelo; BRACHT, Valter. **Bauman & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009.

ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência**: o dilema da educação. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília, MEC/SEF 1998.

CAJAL, Irene Baleroni. A interação de sala de aula: como o professor reage às falas iniciadas pelos alunos? In: **Cenas de sala de aula**. COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

CRESCITELLI, Mercedes Canha; REIS, Amália Salazar. O ingresso do texto oral em sala de aula. In: ELIAS, Vanda Maria (org.). **Ensino de língua portuguesa**: oralidade, escrita, leitura. São Paulo: Contexto, 2011.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

KOCH, Ingedore G. V. **Introdução à Linguística Textual**: trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, produção de textos e a escola**: reflexões sobre o processo de letramento. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA NETTO, Antonio de. **Metodologia da pesquisa científica**: guia prático para apresentação de trabalhos acadêmicos. Florianópolis: Visual Books, 2008.

SANTIAGO, Eliete. Perfil do educador/educadora para a atualidade. In: BATISTA NETTO, José; SANTIAGO, Eliete (org.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2006.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.