



2017

IV SIEP - Seminário Interdisciplinar em Ensino, Extensão e Pesquisa



A EDUCAÇÃO DO ALTO SERTÃO EM DEBATE: POLÍTICAS PÚBLICAS, CURRÍCULO MULTICULTURAL E PRÁTICAS DOCENTES.

ISSN: 2447-2328



Coordenação geral:

Marinalva Nunes Fernandes
Pollyana Pereira Fernandes
Reinaldo Ferreira da Silva

Secretaria:

Fabírcia Oliveira de Araújo

Comunicação e divulgação:

Gisselle Keylla da Silva Cruz
Helber Augusto dos S. C. Carinhanha
Carlos Roberto Moreira de Souza Marinho

Comissão Organizadora:

Ângela Maria Silva Gomes
Ana Magaly de Oliveira Ladeira
Eliana Márcia dos Santos Carvalho
Fabrícia Oliveira de Araújo
Esmeralda Guimarães Meira
Ginaldo Cardoso de Araújo
Gisselle Keylla da Silva Cruz
Glhebia G. de Oliveira Dourado
Helber Augusto dos S. C. Carinhanha
Iamara Junqueira Sousa Carvalho
Isabela Marques Miranda
Jairo Carvalho do Nascimento
Junívio da Silva Pimentel
Pollyana Pereira Fernandes
Ricardo Landim Bormann de Borges
Rosany Kátia Vilasboas Moreira Silva

Representantes Discente

Fabiano Paixão de Souza

Coordenadores de Colegiado:

Jairo Carvalho do Nascimento
Keila Mendes dos Santos
Ricardo Landim Bormann de Borges
Núbia Maria de Brito Silva
Robson Aldrin Lima Mattos
Zélia Malheiro Marques

Comitê Científico

Adriana Pereira Bonfim – UNIFG
Daniela Moreira Duarte – UNEB VI
Eliana Márcia Santos Carvalho – UNEB VI
Fagner Marques Pereira – UNEB VI
Gabriela Silveira Rocha – UNEB VI
Ginaldo Cardoso de Araújo – UNEB VI
Glhebia G. de Oliveira Dourado – UNEB VI
Jairo Carvalho do Nascimento – UNEB VI



Josias Benevides da Silva – UNEB XII
Márcia Cristina Lacerda Ribeiro – UNEB VI
Maria Claudia Meira Santos Barros – UNEB VI
Maria Lúcia Porto Silva Nogueira – UNEB VI
Marinalva Nunes Fernandes – UNEB VI
Nilza da Silva Martins – UNEB IX
Romar Souza Dias - UNEB VI
Rosemária Joazeiro Pinto de Sousa – UNEB VI
Sidnay Fernandes dos Santos – UNEB VI
Zoraide Portela da Silva Cunha – UNEB VI

Entidades parceiras:

UNEB

Secretarias Municipais de Educação de Caetité e Guanambi.

Casa Anísio Teixeira

SUMÁRIO

• APRESENTAÇÃO	7
• EIXO 1	8
GESTÃO DEMOCRÁTICA: APROXIMAÇÕES E DISTÂNCIAS ENTRE DISCURSOS E PRÁTICAS NA GESTÃO ESCOLAR	9
A LEGISLAÇÃO E A UTILIZAÇÃO DE ANIMAIS EM AULAS DE BIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA- CAETITÉ-BAHIA	14
ESTUDO E COTIDIANO: A CONCEPÇÃO DE ESTUDO DOS NOVOS EDUCANDOS	20
OS SENTIDOS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM DE PALMAS DE MONTE ALTO: DIALOGANDO COM OS SUJEITOS	24
REGULAMENTAÇÃO DA PROFISSÃO DE PROFESSOR: DESPERTAI!	32
• EIXO 2	38
A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: DIÁLOGO ENTRE AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E A PRÁTICA.....	38
A POESIA NA SALA DE AULA: TORNANDO O ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO MAIS PRAZEROSO.....	43
AS FIGURAS DA LINGUAGEM NO COTIDIANO DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO	48
AS LICENCIATURAS E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE.....	54
CONVERSANDO COM O DIÁRIO: VISÃO DE UM ESTUDANTE SOBRE O PRIMEIRO CONTATO COM UMA ESCOLA PARA INÍCIO DA REGÊNCIA	62
CURRÍCULO E ESTAGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA	68
DIDÁTICA: UM CAMINHO PARA UMA PRÁTICA INTERDISCIPLINAR E CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO/ APRENDIZAGEM	74
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM BIOLOGIA: PERCEPÇÃO DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO.....	81
FEIRA MATEMÁTICA INTERDISCIPLINAR COMO RECURSO MOTIVADOR PARA A APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA NO ENSINO MÉDIO	87
IMPLICAÇÕES E RELAÇÕES DO ENSINO DE CIÊNCIAS E ESTÁGIO: PERSPECTIVAS PARA APERFEIÇOAMENTO DA FORMAÇÃO DOCENTE	93
O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA NO FAZER DOCENTE: MOMENTOS EXPERENCIADOS NO ÂMBITO DO PIBID/UNEB/CAMPUS XII/PEDAGOGIA.....	101
O ESTRESSE, O PROFESSOR E O TRABALHO DOCENTE	107
O USO DOS GÊNEROS TEXTUAIS COMO FERRAMENTA CRÍTICO-REFLEXIVA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA.....	114
POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO: O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA E A FORMAÇÃO DOCENTE	120

POR QUE OS ALUNOS DO CURSO ENSINO MÉDIO NÃO DEMONSTRAM INTERESSE PELA LEITURA?	127
RESSONÂNCIAS DO PIBID NA EDUCAÇÃO BÁSICA: o olhar das escolas parceiras no município de Caetité, BA, sobre o programa.	134
• EIXO 03	141
EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E SUAS CONCEPÇÕES: UMA REVISÃO DA LITERATURA ...	141
COMBATE AO RACISMO: UM DESAFIO NECESSÁRIO NO AMBIENTE ESCOLAR	147
DIFICULDADES DOS SURDOS NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA: METODOLOGIAS DE ENSINO PARA INCLUSÃO	155
INDICAÇÃO METODOLÓGICA: SUJEITOS DA EJA PARTICIPANTES DA ETNOMATEMÁTICA, O QUE ESSE PROGRAMA PODE CONCEBER EM SUA APRENDIZAGEM?.....	162
LEITURAS E LEITORES NO ALTO SERTÃO BAIANO: A CONSTITUIÇÃO LEITORA EM COMUNIDADES RURAIS DE CAETITÉ - BAHIA	170
LEVANTAMENTO DE CASOS DE MICROCEFALIA NO BRASIL DE ACORDO COM DADOS DO MINISTÉRIO DA SAÚDE	175
LINGUAGEM E SIGNIFICADO NAS ADAPTAÇÕES LITERÁRIAS DE OBRAS INFANTIS ..	182
O DESENHO COMO FERRAMENTA DE INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS PELO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL	186
PRÁTICA PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: implicações para uma aprendizagem significativa.....	192
UM ESTUDO ACERCA DO BULLYING NO CONTEXTO ESCOLAR DOS COLÉGIOS ESTADUAIS DE CAETITÉ, BAHIA	199
UM OLHAR DOCENTE SOBRE O ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA PARA ALUNOS SURDOS DA CIDADE DE CAETITÉ, BAHIA.....	206
• Eixo 04	214
APRENDER A LER E PENSAR O ESPAÇO: UMA ANÁLISE DA GEOGRAFIA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	214
APROPRIAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA NA PERSPECTIVA ANISIANA: UM OLHAR INTERDISCIPLINAR	219
• EIXO 05	224
“EU ME CHAMO ANTÔNIO”: SENTIDOS E POEMAS NO FACEBOOK	224
A IMPORTÂNCIA DAS AULAS PRÁTICAS PARA O ENSINO DE ZOOLOGIA.....	231
AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS: RETRATOS DA MEMÓRIA NO PERÍODO DE GUERRA CIVIL EM ANGOLA DE 1975 A 2002	235
CLÁSSICOS DA LITERATURA COMO LINGUAGEM LITERÁRIA E CINEMATOGRAFICA: FOMENTANDO LEITURA E LEITORES.....	245

DOM CASMURRO” DE MACHADO DE ASSIS EM QUADRINHOS: DUAS ADAPTAÇÕES E SEUS DIFERENTES PÚBLICOS	251
ESTÁGIO: UMA PRÁTICA EDUCACIONAL.....	255
BREVE HISTÓRICO DO CARTAZ DE CINEMA.....	262
IDENTIFICAÇÃO E AVALIAÇÃO DA ABORDAGEM FEITA SOBRE A ORDEM ARANEAE (ARTHROPODA: CHELICERATA) EM DOCUMENTÁRIOS NO YOUTUBE.....	269
IMPORTÂNCIA DAS AULAS PRÁTICAS DE QUÍMICA PARA O APRENDIZADO DOS ALUNOS.....	274
MÚLTIPLAS LINGUAGENS.....	279
LITERATURA E CINEMA EM JORGE AMADO: MENINOS DO TRAPICHE.....	279
MULTIPLAS LINGUAGENS: RECURSOS TECNOLÓGICOS COMO FACILITADORES OU NÃO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM.....	287
O ENSINO MÉDIO INOVADOR - UMA PROPOSTA DIFERENCIADA E INTERDISCIPLINAR	297
O TEXTO IMAGÉTICO EM PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL: EXAMES DO ENEM	301
O TEXTO LITERÁRIO COMO PONTO DE PARTIDA NAS AULAS DE LITERATURA DO ENSINO MÉDIO	311
O USO DE HISTÓRIA LOCAL EM TURMAS DE EJA: CAMINHO TRAÇADO PARA ALCANÇAR O CONHECIMENTO HISTÓRICO.....	319
O USO DO BLOG COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS NA SALA DE AULA	324
PAISAGEM E FOTOGRAFIA: ASPECTOS DO ESPAÇO / TEMPO EM IBIASSUCÊ-BA.....	331
PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA OBSERVAÇÃO NA SALA DE AULA DO ENSINO MÉDIO.....	337
PRÁTICAS E SABERES DE LETRAMENTOS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA	344
PROJETO PROGRESSÃO: OS ESTUDOS DE DEPENDÊNCIA ESCOLAR NA PALMA DA MÃO	350
TECNOLOGIA EM SALA DE AULA: PESPECTIVAS PARA O ENSINO APRENDIZAGEM FRENTE ÀS DEMANDAS DA GERAÇÃO Z.....	354
TECNOLOGIAS CONTEMPORÂNEAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: O SMARTPHONE COMO RECURSO PARA O ENSINO DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL	359
TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO: um olhar interdisciplinar.....	366
• EIXO 06	372
“O ALIENISTA” DE MACHADO DE ASSIS EM QUADRINHOS: O DESENHO DO MEDO E A FORMAÇÃO DO GOSTO PELA LEITURA.	372

A CONDIÇÃO FEMININA EM PROCESSOS DE HOMICÍDIOS OCORRIDOS NA CIDADE DE CAETITÉ NO INÍCIO DO SÉCULO XX	387
“Uns Braços” de Machado de Assis: traços e cores formando o gosto pela leitura literária na contemporaneidade.....	395
COMPOSIÇÃO DE ESPÉCIES DE CLADÓCEROS (CRUSTACEA, CLADOCERA) DO TANQUE DAS AROEIRAS, REGIÃO SEMIÁRIDA, CAETITÉ, BAHIA.....	402
EFICIÊNCIA ENERGÉTICA DAS SALAS DE AULA DA UNEB-CAMPUS VI	409
FEMINISMO E VIOLÊNCIA EM REDES SOCIAIS: A CONSTRUÇÃO DO ETHOS DISCURSIVO	414
FENOLOGIA REPRODUTIVA DE <i>HELICTERES VELUTINA</i> K. SCHUM., (MALVACEAE) NA NASCENTE DO RIO JATOBÁ, CAETITÉ-BAHIA, BRASIL.	419
“GRAMÁTICA” DE ALFREDO SILVA: CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E LINGUAGEM.....	425
LEVANTAMENTO DE BRIÓFITAS DO RIACHO DO ALEGRE, CAETITÉ, BAHIA	431
LEVANTAMENTO DE ESPÉCIES DE COPEPODA (CRUSTACEA) DE ÁGUA DOCE NO TANQUE DE AROEIRAS – CAETITÉ/BAHIA	436
LÍNGUA, HISTÓRIA E SOCIEDADE: AS AULAS DE LÍNGUA MATERNA A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-SOCIAL DO PORTUGUÊS BRASILEIRO.....	443
MUSEU DO ALTO SERTÃO DA BAHIA: UM MUSEU PARA CHAMAR DE MEU.....	447
OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO DOCENTE	453
PERCEPÇÃO SOBRE O CONHECIMENTO POPULAR E O USO DE PLANTAS MEDICINAIS POR FUNCIONÁRIOS, PROFESSORES E ALUNOS DA UNEB CAMPUS VI.....	460
• PÔSTER.....	465
A UNEB NA VANGUARDA DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE CAETITÉ-BA	465
DIVERSIDADE DE GALHAS ENTOMÓGENAS EM ÁREAS DE CAATINGA COM DIFERENTES GRAUS DE ANTROPIZAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA, BRASIL	466
ESTUDOS SOBRE A FAUNA DE CAETITÉ E REGIÃO: A EXPERIÊNCIA DO GRUPO DE PESQUISA ESTUDOS FAUNÍSTICOS DA BAHIA.....	467
IMAGENS, SIGNIFICADO E FALA: RELAÇÕES NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA.....	471
MONITORIA DE EXTENSÃO NO LABORATÓRIO DE CARTOGRAFIA.....	472
O PIBID DE LETRAS SOB A ÓTICA DOS ALUNOS DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO ANÍSIO TEIXEIRA EM CAETITÉ-BA	473
PERFIL BOTÂNICO DE CARGAS POLÍNICAS PRODUZIDAS POR <i>APIS MELLIFERA</i> L.....	474
RECURSOS TECNOLÓGICOS EM SALA DE AULA: USO E IMPACTOS NO ENSINO-APRENDIZAGEM	475
OBSERVATÓRIO DOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DO TERRITÓRIO DO SERTÃO PRODUTIVO – PROJETO DE EXTENSÃO	476

APRESENTAÇÃO

O SIEP- SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE EXTENSÃO, ENSINO E PESQUISA é um evento do Departamento de Ciências Humanas do *Campus VI* – UNEB, que possui como objetivo principal a troca de experiências entre professores, graduandos e pós-graduandos do *campus VI*, profissionais da educação básica, movimentos sociais e demais membros da comunidade regional.

O Seminário se consolida como espaço de debate e reflexão dos problemas educacionais e suas múltiplas vertentes. Na sua 4ª edição, abordou o tema: O fazer acadêmico no Alto Sertão da Bahia: desafios e perspectivas interdisciplinares.

Ressaltamos que desde o primeiro momento de idealização do evento tivemos a participação ativa dos secretários municipais de educação dos municípios que integram o Território do Sertão Produtivo -Bahia. Posteriormente, juntou-se ao grupo o MAM – Movimento pela soberania da mineração e a Casa Anísio Teixeira. No DCH, todos os segmentos estiveram envolvidos e foram corresponsáveis pelo sucesso do evento.

No decorrer do Seminário, foram ministradas duas conferências, seis mesas temáticas, dois painéis, setenta e uma comunicações, distribuídas em sete eixos, onze apresentações de pôsteres e dez exposições (uma nacional – desastre de Mariana, cinco regionais – Dom Basílio, Ibiassucê, Guanambi, Malhada de Pedras e Brumado e quatro locais – Secretaria Municipal de Educação de Caetité, Casa Anísio Teixeira, Museu do Alto Sertão e As pinturas do Prof. Daniel). Inscreveram no evento 600 pessoas.

Durante os três dias, dialogamos, por meio das conferências e mesas temáticas com a UFBA, UFOB, IFBaiano-*Campus Guanambi*, *Campus VI*, XII, XVII e XX da UNEB e com professores da educação básica, de todos os segmentos e modalidades de ensino.

Com essa diversidade de espaços, potencializamos o processo formativo dos nossos alunos, professores, lideranças dos movimentos sociais e de todos os participantes do evento.

E, por fim, dizer que em tempos difíceis, tempo temeroso, de cortes e mais cortes no orçamento da educação, o DCH *Campus VI* da UNEB realizou com muito êxito o IV SIEP, no período de 27 a 29 de setembro de 2017, e, neste momento, coloca à disposição de todos os



ANAIS DO EVENTO como meio de contribuir com adisseminação e a reflexão do conhecimento.

Desejamos a todos uma boa leitura.

EIXO 1

Política e gestão da educação básica:

Problematiza e discute os desafios da participação e do acompanhamento da gestão democrática, a gestão e monitoramento dos Planos de educação: PNE, PEE e PME, o Programa de Ações Articuladas como instrumento de democratização das políticas públicas, o financiamento da educação básica e controle social, a reestruturação e expansão do ensino médio no Brasil.

GESTÃO DEMOCRÁTICA: APROXIMAÇÕES E DISTÂNCIAS ENTRE DISCURSOS E PRÁTICAS NA GESTÃO ESCOLAR

Izaac dos Santos Pereira¹; Marinalva Nunes Fernandes²

Resumo:

Este trabalho aborda uma reflexão acerca das políticas educacionais voltadas para a gestão democrática da educação básica no Brasil relacionada as concepções de Anísio Teixeira. Trabalhou-se com fontes primárias, leis federais, estadual e municipal e fontes secundárias, Regulamento Eleitoral 2016 e trinta e nove Planos de Trabalho de candidatos pleiteantes ao cargo de diretor e vice-diretor das escolas da Rede Pública Municipal de Guanambi. Verificou-se como está, na prática, a concepção e implantação de ações que contribuem para democratizar a gestão das escolas públicas conforme preconiza a legislação. O resultado aponta o distanciamento entre o prescrito e o executado, assim como torna atual as discussões e reflexões de Anísio Teixeira, precursor e defensor de uma gestão participativa nas escolas públicas, com colegiado composto por todos os segmentos da comunidade escolar.

Palavras-chave: Anísio Teixeira; Políticas educacionais; Gestão escolar.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado do projeto de Iniciação Científica da política de pesquisa da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) que tem como tema: “Aproximações entre o Ideário de Anísio Teixeira e as Políticas Educacionais do Século XXI”. A pesquisa visa a análise da bibliografia do educador Anísio Teixeira, na perspectiva de desenvolver discussões em torno de suas concepções de educação, promover relações com as políticas educacionais no ensino brasileiro e analisar as funcionalidades das políticas vigentes.

Diante da leitura das obras “Educação não é Privilégio” (1977), “Filosofia da Educação” (1967) e “Educação é um Direito” (1996) de Anísio Teixeira, percebe-se que suas concepções são ligadas as políticas democratizantes, ideias que buscam a participação coletiva da comunidade escolar nas decisões administrativas e educacionais das escolas. Tais concepções são próximas a uma série de políticas educacionais vigentes no Brasil, no entanto os resultados estão distantes dos projetados pelo educador.

¹ Discente do curso de Licenciatura em História da UNEB-VI, bolsista voluntário de Iniciação Científica do Projeto “Aproximações entre o Ideário de Anísio Teixeira e as Políticas Educacionais do Século XXI” email: izaacgbi@hotmail.com

² Professora Assistente da UNEB-VI, Doutora em Educação pela PUC de Goiás, Coordenadora do NUPE e do Projeto de Pesquisa “Aproximações entre o Ideário de Anísio Teixeira e as Políticas Educacionais do Século XXI”, email: mnfernandes@uneb.br

Ao pesquisar as políticas educacionais, é fundamental atentar para o fato de que, todos os documentos produzidos, são datados historicamente e o seu teor resulta de concepções diversas e muitas vezes contraditórias, portanto é carregado de sentido e significações de quem o escreveu. Essas questões precisam ser consideradas para compreensão dos mecanismos e funcionalidades do sistema de educação, principalmente no que tange aos desafios percorridos e aos objetivos alcançados pela materialização de tais políticas.

Ao refletir sobre as proposições de políticas educacionais presentes nas obras anisianas e relacioná-las aos documentos produzidos pelos candidatos a diretores das escolas públicas da Rede Municipal de Guanambi-BA, período 2017-2018, abre-se a perspectiva de expandir as discussões, de modo a compreender como ocorre o lento processo de desenvolvimento da educação básica brasileira. Por meio da análise foi possível compreender as distâncias e aproximações dos discursos com as práticas de educação empreendidas atualmente. As lacunas existentes e detectadas nos Planos de Trabalho carecem de reformulações pelos propositores tendo em vista a melhoria dos projetos a serem implementados efetivamente nos espaços escolares e que promovam a inserção dos indivíduos nesses espaços e facilitem o desenvolvimento político e social.

O presente trabalho objetiva-se analisar as concepções de políticas educacionais contidas nas obras citadas acima, relacionando-as como nos trinta e nove Planos de Trabalho de candidatos a diretores de escolas públicas municipais de Guanambi-Bahia para o biênio 2017-2018. Busca-se identificar se as finalidades de gestão democrática e de educação são percebidas, pelos candidatos, como fundamentais nos projetos que visam o funcionamento das escolas do município.

METODOLOGIA

Trata de uma pesquisa bibliográfica e documental. Foram estudadas três obras de Teixeira, “Educação não é Privilégio”, “Filosofia da Educação” e “Educação é um Direito” buscando entender a concepção de educação do respectivo autor. A pesquisa bibliográfica é de extrema importância (GIL, 2008) e subsidia outras, neste estudo ela assume centralidade por ser referência para compreender as bases fundamentais dos ideais políticos do educador, principalmente no que tange a democratização do ensino e da gestão escolar.

Foram também utilizados como fontes primárias, documentos de políticas educacionais de âmbito federal, lei nº 9394-1996, estadual, lei nº 11.043-2008 e municipal, lei nº 423-2010 e o Decreto nº 929-2016. Como fontes secundárias, caracterizadas por Gil (2008) como documentos que ainda não tenha recebido nenhum tipo de tratamento, utilizou-se o Regulamento Eleitoral 2016 e trinta e nove Planos de Trabalho – biênio 2017-2018, construído pelos candidatos pleiteantes aos cargos de diretores e vice-diretores das escolas da Rede Pública Municipal de Guanambi-Bahia.

Das leituras bibliográficas foram retiradas conceitos e categorias trabalhados por Teixeira, educação, gestão democrática e conselhos escolares que orientaram as análises da fontes primárias como norteadoras das políticas educacionais. Na sequência, foram extraídos das fontes secundárias, os discursos dos professores pleiteantes aos cargos de diretores e vice-diretores. Os dados obtidos foram sintetizados e organizados em tabelas de acordo com os pontos estabelecidos e analisados sob as concepções de Teixeira. Esse ponto foi fundamental para perceber as aproximações e distâncias entre o que propõe os documentos e o que se efetiva na prática.

DISCUSSÃO

A análise da bibliografia permitiu compreender que as políticas educacionais possuem objetivos a serem alcançados, no entanto, esses objetivos propostos nem sempre se efetivam na prática. Teixeira (1977) propunha a democratização da educação, tanto no acesso, como na organização e gestão interna de cada escola com foco em uma educação básica para todos.

O Estado delibera as ações a serem implementadas na educação mediante as normas que são expedidas, sendo assim, faz necessário a análise das legislações para a educação das três esferas de governos, nacional, estadual e municipal, buscando perceber a autonomia e as dependências de cada ente federativo em relação às políticas que dão funcionalidade e organização à educação.

A Constituição brasileira garante a obrigatoriedade da gestão escolar do ensino público baseada em princípios democráticos. Da mesma forma segue a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que no artigo 3º, capítulo VIII fundamenta na “gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino”.

As legislações e políticas para a educação básica no estado segue as recomendações federais e apontam, a perspectiva de desenvolver gestão democrática para educação pública da rede estadual. A Bahia dispõe-se da lei Nº 11.043 de 09 de maio de 2008, cujo artigo 1º do Capítulo 1º prevê a existência do Colegiado Escolar como mecanismo de democratização da gestão escolar. O município de Guanambi, também, preocupou-se em garantir essa prerrogativa por meio da Lei nº 423-2010 e pelo Decreto nº 929 de 15 de agosto de 2016 que regulamentou a lei nº 6 de 1997 que dispõe sobre a competência e a composição do Colegiado Escolar.

O município instituiu-se como política educacional para democratizar a gestão, as eleições livres e diretas para os diretores e vice-diretores, por meio da lei n 423-2010. No Regulamento Eleitoral – 2016 no artigo 7º, § 4º *alínea e* define que ao candidatar-se ao cargo o pleiteante deve apresentar o Plano de Trabalho (GUANAMBI, 2016). Na leitura dos referidos Planos -biênio 2017-2018, buscou-se localizar objetivos, metas e ações voltadas ao colegiado escolar, por entender que o funcionamento efetivo deste órgão dentro da escola possibilita a participação democrática de todos os

segmentos da comunidade escolar e da comunidade local, conforme prescrito no art. 3º e seus incisos, I, II, III, IV, V e VI do Decreto nº 929-2016 (GUANAMBI, 2016a).

Para conhecer como as determinações apresentadas nas leis estavam se materializando nos discursos dos responsáveis diretos pela sua implementação, particularmente no que concerne ao Colegiado Escolar foram analisados 39 Planos de Trabalho de candidatos a diretores e vice-diretores para o biênio de 2017 e 2018 na Rede Pública Municipal de educação da cidade de Guanambi- Bahia. Desse total, 25 planos citam o colegiado escolar e 14 não citam. Dos 25 planos que mencionam o colegiado escolar, apenas 9 apresentam objetivos e metas a serem alcançadas com a participação dos seus membros, 20 não possuem objetivos e metas e 10 planos apresentam objetivos e metas de forma superficial sem um direcionamento mais efetivo. Esse resultado demonstra, como dizia Teixeira (1977, p.70), que “toda nossa educação, hoje, é uma educação por decreto, uma educação que, para valer, somente precisa de ser ‘legal’, isto é, ‘oficial’ ou ‘oficializada”.

Esses dados apontam a existência de falhas nas políticas educacionais, já que a legislação municipal indica uma orientação para a educação democrática, mas os dirigentes das escolas não consideram em seus Planos de Trabalho. Na concepção de Teixeira (1967) é fundamental que as políticas que visam favorecer o desenvolver da educação se efetivem na prática, tendo como mecanismo a gestão democrática que visa a descentralização das decisões financeiras, educativas e estruturais das escolas. O autor, também explica que “[...] vivificado pela liberdade e responsabilidade de cada pequeno sistema local ou de cada instituição, e a buscar, pela assistência técnica do Estado e da União, atingir gradualmente a unidade de objetivos e a equivalência de nível, sem perda das características locais, pela própria qualidade do ensino ministrado” (TEIXEIRA, 1977, p.76, 77).

Portanto, reconhece-se os avanços na educação brasileira em todas as esferas, mas muito ainda precisa ser feito, levar a sério a legislação, principalmente no que tange a participação da comunidade escolar na gestão. Teixeira (1977, p. 84 e 85) continua muito atual ao afirmar que “esta é, exatamente a fase que estamos a viver na educação nacional. Expandimos o sistema, ampliamos o número das escolas, mas não cuidamos de sua seriedade nem de sua eficiência, [...]”

CONCLUSÃO

O estudo permite compreender o ideário de Anísio Teixeira aplicado às políticas educacionais atuais. Aponta perspectivas de discussões possíveis em torno de projetos que visam a melhoria da educação, seja no desenvolvimento de políticas concretas, aplicáveis a realidade, ou nas modificações necessárias das práticas educacionais equivocadas, para que atendam os objetivos das políticas educacionais que visam a democratização da educação.

Portanto, apenas a existência de políticas educacionais, em forma de leis, decretos ou regulamentos não são suficientes para garantir a prática da educação democrática ou obter resultados

visados com sua aplicação. É necessário que haja uma real ligação entre teoria e prática, sendo preciso desenvolver ambientes propícios para que as políticas educacionais funcionem inteiramente.

REFERÊNCIAS

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo, Atlas, 2008.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação não é privilégio**. 4ª ed. São Paulo, Ed. Nacional, 1977.

_____. **Pequena Introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola**. 5ª ed. São Paulo, Editora Nacional, 1967.

_____. **Educação é um direito**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1996.

BAHIA. Lei nº 11.043, de 9 de maio de 2008. Dispõe sobre a finalidade, competência e composição dos Colegiados Escolares. **Diário Oficial do Estado da Bahia**. Salvador, 10, 11 maio. 2008.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Senado Federal. Constituição da República Federativa do Brasil. Texto promulgado em 05 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: mar. 2009.

_____. **Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996** – Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm. Acesso em 02 mar. 2015.

GUANAMBI-BA. Lei nº 423 de 25 de outubro de 2010. **Diário Oficial da Prefeitura Municipal de Guanambi**, Nº 151 de 25 de out. de 2010

_____. Regulamento Eleitoral 2016 conforme o artigo 6º da Lei Municipal nº 423 de 25 de outubro de 2016. **Diário Oficial da Prefeitura Municipal de Guanambi**, Ano VIII Nº 1291 de 10 de nov. de 2016

_____. Decreto nº 929 de 15 de agosto de 2016. **Diário Oficial da Prefeitura Municipal de Guanambi**, Nº 1234 de 15 de ago. de 2016a.

A LEGISLAÇÃO E A UTILIZAÇÃO DE ANIMAIS EM AULAS DE BIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA-CAETITÉ-BAHIA

Leydiane Rebouças Públio^{1*}; Paloma Mendes Oliveira²; Jéssica Caroline³; Luana Frota⁴; Marlene Batista⁵; Valéria Oliveira⁶; Fagner Marques Pereira⁷.

Resumo:

O uso de animais para fins científicos e didáticos é uma prática que vem sendo utilizada desde os tempos mais remotos. Entretanto, essa atividade divide opiniões e tem gerado grandes debates, inclusive no Brasil, após a implantação da Lei Arouca (Lei n. 11.794/08). Diante desse aspecto, o presente trabalho teve como objetivo investigar os conhecimentos que professores e alunos do Ensino Médio das escolas da Rede Pública do município de Caetité, Bahia, dispõem sobre a Legislação que rege o uso de animais em aulas práticas de Biologia. Para tanto, foi realizado um levantamento bibliográfico e posteriormente, uma pesquisa em campo, como instrumentos de coleta de dados, foi escolhida uma entrevista semiestruturada e questionários, que foram distribuídos de maneira aleatória aos alunos. De acordo com dados obtidos da pesquisa, pode-se perceber que uma grande parcela dos entrevistados demonstram interesse pela realização de aulas práticas e conseqüentemente a utilização de animais, pra eles, esse tipo de atividade facilita o ensino/aprendizagem. Todavia, muitos alunos não conhecem a Legislação que rege essa temática, o que se torna preocupante, pois uma lei que não é amplamente divulgada por consequência não é supervisionada. Em caso de violação das normas, apenas uma pequena parcela que têm ciência da existência de uma lei é que terá condições de fazer denúncias.

Palavras-chave: Legislação; utilização de animais; aulas práticas; ensino médio.

INTRODUÇÃO

Desde a antiguidade, grandes pensadores já mostrava³m seus interesses na utilização de animais, tanto para fins didáticos, como científicos. Segundo Goldim e Raymundo (1997), Pitágoras (585-500 a. C), já levantava algumas hipóteses sobre os animais não humanos e nesse mesmo período, Hipócrates já relacionava órgãos humanos doentes com o de animais para fins exclusivamente didáticos.

De acordo com Goldim e Raymundo (1997), William Harvey talvez tenha sido o primeiro a desenvolver a pesquisa científica utilizando animais sistematicamente, sua publicação em 1638, cujo título é *Exercitatio anatomica de motu cordis et sanguinis in animalibus*, apresentou os resultados obtidos a partir dos estudos experimentais sobre a fisiologia da circulação realizados em mais de 80 espécies distintas de animais.

Charles Darwin, ao publicar seu livro “A Origem das Espécies”, em 1859, permitiu a dedução de que animais de diferentes espécies surgiram de um único processo evolutivo. Essa teoria permitiu a extrapolação dos dados obtidos em pesquisas com modelos animais para seres humanos. Posteriormente, Louis Pasteur (1822-1895), pai da microbiologia, impulsionou a ciência com suas descobertas por meio da experimentação animal, validando o método científico. (FEIJÓ, 2005).

A partir de 1800 começou de maneira intensiva a utilização de animais para fins didáticos, surgindo assim ações que visavam a proteção dos animais. Na obra “*The principles of humane experimental technique*” (William Russel e Rex Burch, 1959) surgiu o PRINCÍPIO DOS 3 R’s da experimentação animal, que são utilizados até hoje como adequação de pesquisas em animais.

A utilização de animais se dá no campo do ensino e da pesquisa. No primeiro caso tem por objetivo a ilustração ou execução de procedimentos e em termos de pesquisa visa à compreensão de fenômenos biológicos e/ou para o desenvolvimento de novas drogas, tratamento médicos, etc. (SMITH, *apud* TRÉZ, 2015).

Segundo Tréz (2015), os animais são utilizados variando seu uso conforme os propósitos e a natureza do experimento. Este é um tema bastante polêmico e atual que vem sendo discutido amplamente em diversos segmentos da sociedade desde o séc. XIX com o surgimento de movimentos antivivissecionistas que visavam amenizar impacto negativo da experimentação animal.

Oliveira et al (2013) afirma que como consequência de uma sociedade globalizada e mais aberta ao debate de situações envolvendo o meio ambiente, da qual o ser humano faz parte e pelo qual é responsável, inúmeras discussões e divergências vêm à tona, principalmente no que se refere ao tratamento dado aos animais envolvidos em pesquisas e ensino.

No ano de 2008, no Brasil, foi implementada a Lei n. 11.79411, também conhecida como Lei Arouca, estabelecendo que é responsabilidade das Comissões de Ética Institucionais ao Uso de Animais (CEUA) controlar as atividades de ensino e pesquisa. (OLIVEIRA et al, 2013). Tanto alunos como professores precisam estar preparados para lidar com os dilemas éticos gerados por este assunto, necessitando, portanto, de um conhecimento prévio em relação ao tema exposto.

Diante desse aspecto, o presente trabalho tem como objetivo investigar os conhecimentos que professores e alunos do Ensino Médio das escolas da Rede Pública do município de Caetité, Bahia, dispõem sobre a Legislação que rege a utilização de animais em aulas práticas de Biologia.

METODOLOGIA

Visando alcançar os objetivos propostos, em primeira instância, foi desenvolvido um estudo de caráter exploratório, para tanto, foi realizada uma revisão bibliográfica referente ao tema proposto, que segundo Gil (2008, p. 50), “é desenvolvida de um material já elaborado constituídos de livros e artigos científicos”. Desta maneira, o trabalho foi estruturado a partir de um levantamento sobre o que há disponível na literatura referente a legislação e a utilização de animais em aulas de Biologia no Ensino Médio.

Posteriormente, houve a realização da pesquisa em campo. Com o intuito de se ter uma maior aproximação da realidade sociocultural e assim a apropriação de dados que nos possibilitam realizar um levantamento sobre o conhecimento da legislação e a utilização de animais em aulas de Biologia no Ensino Médio, foram distribuídos questionários contendo quatro perguntas referentes ao tema, distribuídos aleatoriamente entre os alunos, e um roteiro de entrevista semiestruturada por nós pesquisadores.

A entrevista visa captar a realidade vivida por meio da fala dos sujeitos, mostrando assim a importância da sua significação da fala. De acordo com Fernandes (2007 p.60), a entrevista pode ser considerada como “[...] um momento singular onde o pesquisador e o sujeito apreendem o significado de um recorte da vivência do sujeito”. Corroborando com o autor Gil (2006) a denomina de entrevista informal e sugere que as perguntas sejam ordenadas de forma a proporcionar o engajamento do entrevistado, mantendo o seu interesse. Minayo (1996) considera que a entrevista é a técnica mais utilizada nas pesquisas de campo, pois possibilita obter informações contidas na fala dos colaboradores, reforçando a importância da linguagem e do significado. Desse modo, foram realizados alguns questionamentos e os alunos e o professor discorreram livremente sobre o assunto abordado, pois a entrevista possibilita aos sujeitos expor suas experiências sem fugir do objetivo proposto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com a realização da pesquisa, foram obtidos 45 questionários, sendo que 01 foi respondido pela professora de biologia e os demais pelos alunos. Algumas questões apresentaram variações nos números amostrais, pois algumas respostas não foram respondidas ou respondidas incompletas. Uma possível justificativa para essa questão é que devido a não realização de aulas práticas nas escolas, os alunos acabam demonstrando desinteresse diante do tema abordado.

De acordo com os resultados das pesquisas, a maioria dos estudantes do Ensino Médio em análise (70%) não tiveram aulas práticas até a presente momento. Esse dado é preocupante, pois as aulas práticas é uma ferramenta importante para o ensino/aprendizagem do aluno. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as atividades práticas são uma forma de auxiliar o ensino

das Ciências, pois permitem a investigação, a comunicação e o debate de fatos e ideias, possibilitados pela observação, experimentação, comparação, estabelecimento de relações entre fatos ou fenômenos, pois incentivam à curiosidade, o respeito à diversidade de opiniões, a persistência na busca de informações e de provas obtidas por meio de investigação (BRASIL, 2000). Todavia, uma das explicações dada pela professora entrevistada para a não realização de aulas práticas é devido as poucas horas de aulas que elas dispõem e pela quantidade de alunos, o que acaba sendo inviável para a realização dessas atividades.

Quando indagamos aos alunos sobre o posicionamento deles diante do uso de animais para fins didáticos, uma grande parcela dos entrevistados (85%), disseram que são a favor. Embora os alunos sejam a favor do uso de animais nas aulas práticas, por alegarem que o seu uso pode aperfeiçoar na aprendizagem e por achar interessante, ao mesmo tempo alguns afirmam que desejam ter primeiramente o conhecimento das leis que regem a utilização dos animais.

Segundo Feijó (2005) nos Estados Unidos, embora o uso de animais no Ensino Médio seja permitido, um número representativo das escolas adotou medidas alternativas para substituição de animais em suas aulas práticas. Aqui no Brasil, a Faculdade de Medicina Veterinária da Universidade de São Paulo e a Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio Grande do Sul não utilizam animais nas disciplinas de técnicas operatórias/cirúrgicas. Como meio alternativo a UFRG adquiriu simuladores plásticos de partes do corpo humano para que os alunos possam treinar suturas, incisões e punções. Os métodos alternativos podem parecer economicamente desvantajosos para uma instituição, pois exigem um aporte financeiro inicial significativo. A longo prazo, porém, tornam-se um investimento vantajoso, uma vez que, após adquiridos, podem ser usados inúmeras vezes. É necessário o interesse por parte das instituições em buscar e oferecer métodos alternativos, bem como fomentar a criação de novos recursos didático-pedagógicos unindo esforços de diferentes áreas.

O uso de animais para fins científicos e didáticos não é algo novo, desde a antiguidade ele é discutido, e nos últimos anos, diversas leis foram criadas, todavia, o número de estudante que conhece a Legislação que regulamenta o uso de animais para o ensino é de apenas 2%. Isso nos leva a crer que uma lei que não é amplamente divulgada por consequência não é supervisionada. Em caso de violação das normas, apenas uma pequena parcela que têm ciência da existência de uma lei é que terá condições de fazer denúncias. Segundo a Lei Arouca, nenhum setor recebeu a incumbência de vistoria das instituições que utilizam/criam animais para fins de ensino/pesquisa, sem que sejam feitas denúncias. A divulgação das leis é algo imprescindível para o seu conhecimento e cumprimento adequado.

Mesmo com todo o avanço tecnológico, e embora existam métodos alternativos ao uso de animais seja na área educacional ou científica e já estão sendo utilizados com sucesso em diversos centros de ensino no mundo, eles ainda estão em estudo e têm sido pouco aplicados nestas áreas.

Segundo o pesquisador da Fundação Oswaldo Cruz e coordenador da Comissão de Alternativas do Colégio Brasileiro de Experimentação Animal (Cobea) Octávio Presgrave estima-se que o método alternativo, em média, custe cerca de 30% do valor da pesquisa em animais. Outra vantagem é a economia de espaço. “Para se criar e manter animais, é necessária toda uma estrutura de biotério, como estantes, caixas, alimentação, controle de ambiente etc”, explica o pesquisador (CERQUEIRA, 2008). O uso de “modelos vivos” em aulas práticas, vem sendo questionado em vários aspectos, incluindo a ética e a didática, além de surgir a crítica pelo fato de já existirem métodos substitutivos para este “modelo” exposto.

Aqui no Brasil existe uma certa resistência em relação a não utilização de animais e a substituição dos mesmos, isso ocorre devido à pouca divulgação destes métodos e à resistência de docentes a esta nova tendência. Segundo Paixão (2001), as aulas práticas com animais não fornecem um entendimento completo dos processos químicos e biológicos para um entendimento completo: “Estas aulas visam demonstrar ao estudante processos já estudados e relatados ao longo da história da ciência. Parece haver a necessidade da ciência em comprovar que não é mentira o que está nos livros e nos vídeos... uma imagem que não pode resumir todas as articulações existentes desde o nível molecular e bioquímico [e] não permite visualizar a cadeia de eventos biológicos que dependem criticamente de múltiplas interações”. Tudo se resume em uma cena ou um instante fotográfico: abriu viu que tem coração, pulmão, observou as veias, pronto acabou a aula.

A maioria dos alunos acredita que métodos alternativos consigam atingir apenas parcialmente seus objetivos. A diferença desse aproveitamento está muito ligada ao preparo, planejamento e execução da aula. Aulas práticas realizadas com o auxílio de softwares (sugestão mais indicada pelos alunos entrevistados), podem ser muito atrativas, porém se tornar cansativas para os alunos se não tiverem um planejamento correto. É preciso conhecer muito bem os métodos para tirar conclusões sobre a sua eficiência. Ao serem questionados sobre os métodos alternativos para a substituição dos animais em aulas práticas, (85%) dos alunos responderam que sim, que há possibilidade desta substituição e (15%) dos alunos, responderam que talvez, mas não seria proveitoso.

CONCLUSÃO

Com a realização deste trabalho, comprovou que a temática “animais não – humanos” realmente vem ganhando cada vez mais espaço, tanto na sociedade como no meio educacional, passando a fazer parte do cotidiano de estudante e profissionais da Área da Saúde e das Ciências Biológicas.

Apesar dos animais serem utilizados a vários anos no campo educacional, as escolas públicas de ensino de Caetitê/ Bahia, não utilizam animais, isso porque são quase extintas qualquer tipo de aula prática, porém muitos alunos demonstram interesse em realiza-las e conseqüentemente utilizar animais.

O trabalho foi de suma importância, principalmente para alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, pois como futuros professores, foi possível conhecer a realidade de alunos e professores da rede pública mediante a Legislação e a utilização de animais em aulas de Biologia, contribuindo também para identificar algumas carências que norteiam o ensino de biologia no Ensino Médio nas escolas da rede pública de Caetitê.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CERQUEIRA, Nereide. **Métodos alternativos ainda são poucos e não substituem totalmente o uso de animais**. *Cienc. Cult.* [online]. 2008, vol.60, n.2, pp. 47-49. ISSN 2317-6660.

FEIJÓ, Anamaria Gonçalves dos Santos. **Utilização de Animais na Investigação e Docência: Uma reflexão ética necessária**. Ed. Supernova Editora. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

FERNANDES, Sônia Lorena Soeiro Argôllo. **O cotidiano com seus limites e forças para o ser saudável: um encontro da enfermagem com a potência para contornar a violência no dia a dia**. 2007, 312p. Tese (Doutorado em Enfermagem) Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006. 206 p.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDIM, José Roberto. RAYMUNDO, Marcia Mocellin. **Pesquisa em Saúde e os Direitos dos Animais**. 2a ed. Porto Alegre: HCPA; 1997.

MINAYO MC de S. O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde. 4ª ed. São Paulo: Hucitec. Rio de Janeiro: Abrasco, 1996.

OLIVEIRA, L. N.; RODRIGUES, G.S.; GUALDI, CB., FEIJÓ, A.G.S. A Lei Arouca e o uso de animais em ensino e pesquisa na visão de um grupo de docentes. **Bioethikos**. Centro Universitário São Camilo, v. 7, n. 2, p. 139-149, 2013.

TRÉZ, Thales de A. A caracterização do uso de animais no ensino a partir da percepção de estudantes de ciências biológicas e da saúde. **História, Ciências, Saúde** – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.22, n.3, jul.-set. 2015, p.863-880

ESTUDO E COTIDIANO: A CONCEPÇÃO DE ESTUDO DOS NOVOS EDUCANDOS

Maxuel Soares de Oliveira⁴; Luciene Alves Fernandes⁵; Jumara Carla Azevedo Ramos Carvalho⁶

Resumo:

O presente trabalho consiste em uma análise desenvolvida pelos bolsistas de Iniciação à Docência no Subprojeto “*A Formação Inicial do Professor de História e sua Atuação na Escola Básica: o ofício do historiador na docência*” / PIBID/ Capes, sobre a concepção de estudo dos alunos do Ensino Fundamental II do colégio Estadual Tereza Borges de Cerqueira, Caetitê – BA. Tem como objetivo discutir quais são as concepções de estudo desses educandos e os principais fatores que levam muitos jovens a terem uma perspectiva negativa daquilo que seria o estudo, ocorrendo até mesmo o abandono imaturo da vida escolar sem haver a conclusão do mesmo. Desse modo, optamos por analisar a visão de estudo que a turma do 8º ano (vespertino) possui, por meio de algumas fichas de leituras propostas diariamente pelo professor regente que utilizamos como base para tais resultados. Nesse sentido, compartilhamos as reflexões de CORTELLA (2009), na qual se defende a família como um dos fatores determinantes do sucesso escolar dos jovens, para que assim, possa entrelaçar e fortalecer a parceria entre o aluno, a escola, o professor e o aprendizado. Ao término da análise, identificamos a importância do acompanhamento familiar para o aprendizado e desenvolvimento do aluno.

Palavras-chave: Ensino de História; Estudo; Educação Básica; Atuação; Aluno.

INTRODUÇÃO

O ser humano tem como traço as suas metas futuras, objetivando realizar os seus desejos, principalmente os profissionais, tendo um pouco de risco, pois não sabemos quais as consequências que essas escolhas poderão acarretar trazendo marcas positivas ou negativas. Um meio a qual utilizamos para concretizar esses desejos são os estudos. Na atualidade o estudo está sendo essencial para a formação do indivíduo em seu âmbito social, cultural e outros. Por meio deste adquirimos os saberes suficientes para traçarmos o nosso futuro, bem como a carreira profissional ou acadêmica a

⁴ Graduando do curso de Licenciatura em História (6º Semestre/ UNEB – Campus VI). Bolsista de Iniciação à Docência (ID) CAPES. Sub-projeto: A formação inicial do professor de história e sua atuação na escola básica: o ofício do historiador na docência. Email: maxuelmax_cp@hotmail.com

⁵ Graduanda do curso de Licenciatura em História (7º Semestre/ UNEB – Campus VI). Bolsista de Iniciação à Docência (ID) CAPES. Sub-projeto: A formação inicial do professor de história e sua atuação na escola básica: o ofício do historiador na docência. Email: lufernandes39@hotmail.com

⁶ Graduada em História pela UNEB – Campus VI. Pós – graduada em Filosofia Contemporânea (Uesc), Gestão do Trabalho Pedagógico (Facinter), Metodologia do Ensino de História, Geografia, Filosofia e Sociologia (Facinter) e Práticas Docentes Interdisciplinares (Uneb). Bolsista de supervisão do PIBID com o subprojeto: A formação inicial do professor de história e sua atuação na escola básica: o ofício do historiador na docência. Mestranda em História Social – UNIMONTES. Email: jumaracarla@yahoo.com.br

qual iremos nos dedicar. A cada momento surge uma nova tendência e adequar a essas novas demandas requer tempo, conhecimento e atuação por parte dos envolvidos.

Inúmeras pessoas tem uma habilidade extraordinária em encarar os estudos de maneira prazerosa fazendo parte do seu cotidiano como uma atividade rotineira, mas é claro que isso se aplica a seres mais disciplinados que dividem o seu tempo sem perder o foco nos demais afazeres. Muitos estudantes veem o mesmo com algo obrigatório e desgastante, devido a sua disciplina e regras as quais devem ser seguidas para realmente ter êxito ao final. De início experimentam o desafio com sagacidade e até mesmo traçam objetivos mais depois, de um tempo perdem as energias e toda rotina de estudos acabam.

Nesta perspectiva, este trabalho tem como finalidade a investigação de jovens do Ensino Fundamental, matriculados no 8º ano (vespertino) do Colégio Estadual Tereza Borges de Cerqueira, em Caetitê/ BA de como esses sujeitos realizam a rotina de estudo. Este trabalho foi realizado em parceria com a professora supervisora Jumara Carla Azevedo e os bolsistas de Iniciação à Docência Luciene Fernandes e Maxuel Oliveira.

METODOLOGIA

A escola neste momento surge componente necessário, pois além de oferecer as bases para a sua formação é um local de convívio com todos, onde temos os esclarecimentos adequado para ordenação do conhecimento. Porém nem todos os estudantes veem este espaço dessa forma, acreditam ser um desafio que perpetuará até o momento da conclusão dos seus estudos, mas é claro que não é unicamente essa percepção que este possui que vai ser o responsável pelo seu desempenho quanto estudante. Outros fatores devem ser levados em consideração como: a qualidade de ensino da escola, a relação familiar, a classe social e etc. Fora que muitas escolas acabam utilizando de requisitos burocráticos para exigir do aluno sem definir um real objetivo e assim acabam desestimulados ainda mais os nossos educandos. Pois segundo Mario Sergio Cortella:

Em muitas escolas, a cada início do ano letivo, os alunos recebem uma extensa lista de livros e material escolar para serem trazido, sem que se verifique a possibilidade real de sua aquisição; se o poder público deixar de cumprir a obrigação constitucional de prover condições carentes, os educandos nessa situação ficarão ainda mais prejudicados. (CORTELLA, 2009, p.177).

A família também pode ser um dos fatores determinantes no sucesso escolar dos jovens. Pois os ambientes familiares que se tem interações harmoniosas e dialogos, tendem apresentar resultados positivos na escola, por outro lado as famílias desestruturadas, sem normas e regras os sujeitos tendem a terem comportamentos abusivos e complicações em sua vida escolar. Como salienta CORTELLA:

É notório que o apoio da família (os pais, principalmente) é fator importante no acompanhamento das atividades escolares das crianças; contudo, se esse fator for maximizado e, daí, considerado imprescindível no planejamento que fazemos das

tarefas, podemos colidir com realidades específicas. Nas camadas populares brasileiras (grande maioria da população), a educação formal dos adultos é percentualmente baixa e não é raro, entre elas, que uma criança que esteja, digamos, no 3º ano do Ensino Fundamental, tenha mais escolaridade que seus pais; como pode, então, por eles ser ajudado?(CORTELLA, 2009, p.116)

Devido a pressa para ocorrer a aprovação nos cursos superiores as escolas do país se preocupam apenas em planejar os conteúdos e aplica-lo por intermédio do professor em sala de aula, sendo estas ações insuficientes para todos. Os alunos precisam aprender a estudar de maneira significativa utilizando de vários recursos para alcançar os melhores resultados não somente a respeito das notas como também a respeito do aprendizado.

Quando adentramos a sala de aula neste espaço iremos descobrir um novo mundo, devido o nosso contato com os livros experimentando novas possibilidades de obtenção do conhecimento. Sendo um local repleto de incentivos para fazer com que o individuo tenha satisfação no ato de instruir-se. Como afirma SUZANA (2012, p.13) ``(...o espaço da sala de aula como um ambiente permeado de significados e de estímulos que conduzem e induzem o aluno e o educador ao prazer de aprender e de ensinar.)``

As fichas de leituras foram escolhidas com a intenção de propiciar momentos de aprendizagens através de leituras que ficavam a caráter de livre escolha pelo estudante, criando hábitos cotidianos de estudos, bem como a quantificação de horas dedicadas durante todo o seu processo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A educação é uma dinâmica que envolve o educando, o educador e o espaço na qual se insere o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, o ambiente escolar. Nesse sentido, é cabível notar a importância de todo esse círculo em prol do aprendizado e da construção do conhecimento do aluno, pois, a educação se constrói do processo de troca de conhecimento e informações nas relações que envolvem todos esses agentes da construção de produção do conhecimento.

Percebemos que a concepção de estudo desses alunos é bastante limitada e pautada naquilo que o professor orienta, ou seja, se o professor não exige determinadas tarefas não se obtém estudo. Dessa forma, é notável que a percepção desses educandos com relação ao estudo é simplória, havendo a necessidade de incentivo e orientação para que passem a ver o ato de estudar como algo mais prazeroso e produtivo, porém não só por parte do educador mas também do ambiente familiar.

Diante disso, a experiência também na sala de aula, nos mostra a necessidade de buscarmos alternativas inovadoras que promovam mudanças no ensino tradicional, na qual se parte também da concepção de Barca:

Segundo a qual o professor é um investigador social que busca compreender e transformar as ideias históricas dos seus alunos, realizando um processo que passe por uma compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível e pelo desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado. (BARCA, 2014, P.134).

Diante desse olhar fragmentado e limitado que o aluno tem sobre a concepção de estudo, entendemos que é de extrema relevância a interferência e ousadia do professor em buscar novos métodos de ensino e incentivo a esses alunos, buscando fazer com eles comecem a compreender sua história para que, dessa forma comecem entender a história geral passem a ser agentes de sua própria história, para que assim, se sintam pertencentes desse universo ao qual eles se mergulham através dos estudos.

CONCLUSÃO

Dessa forma, observamos que de maneira geral os alunos da referida turma possuem hábitos indisciplinados quando o objetivo é estudar, necessitando dedicar mais tempo para tal atividade. Enquanto outros parecem realizar a atividade de maneira mecânica, objetivando apenas a pontuação aplicada, sem um sentido mais concreto para o ato.

Assim, concluímos que é muito importante que haja o interesse não só por parte desses alunos, mas sim o coletivo na qual se insere o aluno, o professor e o ambiente familiar para que haja uma maior participação e rendimento por parte do aluno com relação ao estudar e, não só o ato realizado como obrigação, mas por prazer.

Enfim, notamos também a importância do bolsista ID enquanto agente de construção desse processo de produção de conhecimento, como o seu auxílio no processo de novos debates teóricos que faça o professor regente inovar o seu trabalho e fortalecer a parceria entre a escola, a universidade e o aluno.

REFERÊNCIAS

- SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática**, Petrópolis: Vozes, 2012.
- CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**, São Paulo: Cortez, 2009.
- BARCA, Isabel. **Aula Oficina: do projecto à avaliação**. In. **Para uma educação histórica de qualidade**. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga (PT): Ed. Universidade do Minho, 2004.

OS SENTIDOS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM DE PALMAS DE MONTE ALTO: DIALOGANDO COM OS SUJEITOS

Ana Lúcia Pereira de Barros⁷; Lucinete Araújo Pereira de Souza⁸; Sônia Maria Alves de Oliveira Reis⁹

Resumo:

Este trabalho é resultado do Seminário Interdisciplinar de Pesquisa (SIP) realizado no ano de 2016 e apresenta um breve panorama da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Palmas de Monte Alto. Pretende-se identificar como essa modalidade de ensino está posta no Plano Nacional de Educação (PNE) e no Plano Municipal do município estudado e buscar analisar os sentidos e desafios encontrados pelos sujeitos ingresso nesta modalidade. Foram feitas leituras de textos sobre a temática EJA, do PNE e do PME para identificar metas e estratégias para EJA no período de 2014–2024 e pesquisa no IBGE para verificar o índice de analfabetismo e o número de matrículas da EJA. Foram entrevistados alunos e professores da EJA para conhecer a visão deles sobre essa modalidade. Os resultados do trabalho reafirma a necessidade de implementação de políticas públicas de atendimento à EJA, necessidade de formação docente que contemple as particularidades da EJA, conhecimentos e saberes teórico-metodológicos que contribuam para uma prática educativa mais eficiente nos espaços de EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Legislação; Desafios; Proposições.

1 INICIANDO A CONVERSA

Este trabalho é resultado dos estudos realizados no Seminário Interdisciplinar de Pesquisa (SIP) e, objetiva analisar de que modo à legislação nacional e local regulamenta, propõe e organiza o trabalho pedagógico e o financiamento da Educação de Jovens e Adultos.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no decorrer da história do Brasil foi proposta com o intuito de reparar os danos causados na vida dos jovens e adultos que não tiveram a chance ou oportunidade de frequentar a escola quando crianças e que buscam esta modalidade de ensino na

⁷Graduanda do IV semestre do Curso de Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia, *Campus XII*. Participa da linha de pesquisa “Educação do campo, educação de jovens e adultos e movimentos sociais”, vinculada ao Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão Paulo Freire (NEPE). E-mail: analídiapereiradebarros@gmail.com

⁸Graduanda do IV semestre do Curso de Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia, *Campus XII*. Participa da linha de pesquisa “Educação do campo, educação de jovens e adultos e movimentos sociais”, vinculada ao Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão Paulo Freire (NEPE). E-mail: luaraujopma@gmail.com.

⁹Doutora e Mestre em Educação pela FAE/UFMG. Professora Adjunto da UNEB, *Campus XII*. Coordenadora do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão Paulo Freire (NEPE), pesquisadora da linha “Educação do campo, educação de jovens e adultos e movimentos sociais”. Professora da disciplina “Educação de Jovens e Adultos” do curso de Pedagogia.

tentativa de iniciarem ou darem prosseguimento às suas trajetórias escolares, por isso consideramos relevante a discussão em torno da temática.

2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: OLHANDO A REALIDADE

A Educação de Jovens e Adultos parte do princípio de que a constituição de uma Educação Básica para esse público-alvo deve ser pautada na cidadania. Essa construção não se resolve apenas garantindo a viabilização de vagas, mas, principalmente oferecendo um ensino de qualidade, com professores aptos a congregar em seu trabalho as inovações nas distintas áreas de conhecimento e a incorporar as mudanças sociais e as suas consequências na esfera escolar, conforme está posto e garantido na legislação brasileira. A promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88), em seu artigo 205 afirma que “a educação é um direito de todos” [...] “base para a construção de um país com justiça e inclusão social”. Nessa perspectiva a LDB N° 9394/96 reafirma no seu Art. 4º que o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1996).

Com base nos dados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio¹⁰ (PIMENTEL, 2014), vimos que, em termos de alfabetização, o país ainda precisa abrir espaço para que cerca de 13,3 milhões de brasileiros acima de 15 anos aprendam a ler e escrever. No estado da Bahia, a taxa de analfabetismo é de 16,6%. E, no município de Palmas de Monte Alto onde realizamos a pesquisa é de 35,6%. (IBGE, 2010).

Ao considerarmos a Educação Básica como um todo, o desafio é ainda maior: cerca de 83 milhões de pessoas com 18 anos ou mais não concluíram o Ensino Fundamental ou o Médio, o que corresponde à quase metade dos brasileiros. (Censo Demográfico 2010). A realidade do Estado da Bahia e do município de Palmas de Monte Alto onde realizou a nossa pesquisa não é diferente. Dados do IBGE de 2010 indicam um percentual superior a 50% da população sem o Ensino Fundamental ou Médio completo. Ou seja, a cada três baianos com idade acima de 15 anos, um não conseguiu concluir o nível mais elementar da educação em nosso país (IBGE, 2010).

Este trabalho foi realizado na Escola Municipal Celeste Laranjeira Malheiro na cidade de Palmas de Monte Alto¹¹-Bahia. Esta instituição de ensino funciona nos turnos matutino e vespertino e

¹⁰ PNAD

¹¹O município de Palmas de Monte Alto, com 176 anos de emancipação política, localiza-se na Região Sudoeste da Bahia, limitando-se ao norte com Riacho de Santana e Matina, ao sul com Sebastião Laranjeiras, ao leste com Guanambi e ao oeste com Iuiu e Malhada. Distante de Salvador em 840km. Segundo o censo de 2010, a população de Palmas de Monte Alto está estimada em 20.775 habitantes, concentrando a maioria da população ativa no campo. A maioria da população é formada por pequenos agricultores, juntando-se a estes numa relação de complementaridade, comerciantes, funcionários públicos, professores, auxiliares de serviços gerais,

atende no diurno às turmas do segmento I (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental) e no noturno atende duas turmas de EJA, cada uma tem 20 alunos matriculados. Esta é a única escola da cidade de Palmas de Monte de Monte Alto que atende alunos do segmento I da EJA. A escola é pequena, com estrutura simples, têm quatro salas de aula, dois banheiros, sendo um feminino e um masculino, uma cantina, a diretoria, uma sala de computadores e um pátio bem pequeno. Atende no diurno e noturno aproximadamente 250 alunos.

Os participantes do estudo foram jovens e adultos do segmento I que estão matriculados na referida escola, com histórico de entradas e saídas na EJA. Entre as características apresentadas foram priorizadas as que se referem à procedência, situação do trabalho, ingresso na escola, interrupção dos estudos, vínculo religioso, grupos etários, quantidade de filhos e situação de escolarização. Além dos educandos, a professora da turma também participou como sujeito da pesquisa.

3 METAS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE) E DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO PARA A EJA

O PNE (2014-2024) foi instituído pela Lei 13.005/2014, tem 20 metas que, ao todo, são amparadas por mais de 250 estratégias. Além disso, constitui um dispositivo fundamental para controle democrático dos vários setores da sociedade brasileira sobre as políticas educacionais. As metas do PNE e estratégias por nós recortadas são assim expressas:

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

O Plano Nacional de Educação (PNE), em seu diagnóstico, define que a qualidade do ensino só poderá acontecer se houver a valorização dos profissionais do magistério, a qual só será alcançada por meio de uma política global capaz de articular a formação inicial, as condições de trabalho, o salário, a

profissionais liberais, entre outros (ARAÚJO, MARTINS, 2003). O município de Palmas de Monte Alto conta com um quadro educacional organizado com um total de 19 escolas públicas que atendem a Educação Infantil, os níveis fundamentais e médios, além de classes de Educação de Jovens e Adultos. Existem também, 3 escolas privadas que oferecem as séries iniciais e finais do Ensino Fundamental.

carreira e a formação continuada. Desse modo, as políticas públicas decorrentes do PNE que se referem a equalização dos anos de estudo da população entre 15 e 29 anos (meta 8), universalização da alfabetização e redução do analfabetismo funcional (meta 9) e articulação da EJA com a educação profissional (meta 10) devem conferir materialidade a ideias mais apropriadas de alfabetização e Educação Básica com qualidade social. Isso implica a necessidade de articular devidamente as oportunidades de qualificação profissional e de acesso às novas tecnologias da comunicação e da informação. Para tanto, é necessário ampliar o financiamento destinado à educação de jovens e adultos e superar a situação de despreparo e desvalorização profissional dos educadores que a ela se dedicam, bem como rever os currículos e as práticas pedagógicas voltadas a essa modalidade educativa. .

Nesse sentido, analisaremos o que está posto como meta e estratégia referente a EJA no PME do município de Palmas de Monte Alto.

Nessa direção a Lei N° 614 de 23 de junho de 2015 do município de Palmas de Monte Alto visa “assegurar a elevação da escolaridade média da população maior de quinze anos de idade, analisando os diferentes segmentos da sociedade, com vistas a redução ou superação da desigualdade educacional presente no ambiente montealtense”. Nessa perspectiva, para assegurar que os direitos dos jovens e adultos sejam concretizados, seria necessário compreender que “suas vidas são demasiado imprevisíveis, exigindo uma redefinição da rigidez do sistema público de educação” (ARROYO, 2005, p. 47).

Constatamos que no município de Palmas de Monte Alto não há Projeto de Lei que Regulamenta e Organiza as Classes de EJA. Todavia o município oferece Educação de Jovens e Adultos por meio de uma política de financiamento regulamentada pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). Entretanto destacamos que no seu formato atual, o FUNDEB é insuficiente para atender à demanda social da EJA.

4 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DIALOGANDO COM OS ALUNOS

Nas entrevistas realizadas com os jovens e adultos eles narraram alguns constrangimentos vividos em diversas situações cotidianas que requerem o uso da leitura e da escrita, por exemplo, idas ao banco, ao supermercado, ao médico, ao transitar pela cidade, para votar, usar o celular e outros. A aluna Ana (52 anos) relatou que se sente constrangida quando viaja e precisa ir ao banheiro público, pois às vezes tem dificuldade de distinguir o nome feminino de masculino. Ana disse que “*quando tem gravura é mais fácil, mas o nome é mais difícil*”. Joana (44 anos) ressaltou que as práticas de leitura e escrita nos dias de hoje é imprescindível. Segundo ela é constrangedor participar de uma entrevista de emprego, por exemplo, quando não se sabe nem ler e nem escrever. Contou-nos que no período que residiu e trabalhou em São Paulo sentia dificuldades de comunicar com a patroa “*eu não*

sabia ler e nem escrever, então eu preferia muitas das vezes ficar calada e não conversar nada com minha patroa para não pagar mico” (Joana, 44 anos).

Eloisa (23 anos) disse que se sente envergonhada quando vai fazer as compras e não consegue identificar os preços dos produtos e nem ler o que está escrito nas embalagens. Emocionada Cristiane (60 anos) narrou o seu constrangimento e dificuldade para votar nas últimas eleições. Nesse contexto, Mário compartilhou por meio de relatos os constrangimentos sofridos por ele por não saber ler e escrever

“Uma vez eu fui sacar um dinheiro no banco e não consegui. Aí, eu pedi meu colega que tava lá pra sacar pra mim. Agradei ele e fiquei pensando, oh! Sabe de uma, vou voltar a estudar, porque eu mesmo posso sacar meu dinheiro e também tenho vontade de ter um celular digital mas eu não sei mexer, então o jeito é estudar”.
(Mário, 40 anos).

De acordo com Galvão e Di Pierro (2013, p. 13) “a alfabetização é considerada um dos pilares da cultura contemporânea, pelo valor que a leitura e a escrita adquiriram no modo de vida das grandes sociedades urbano-industriais permeadas pela ciência e tecnologia”.

É visível que nas últimas décadas ocorreram mudanças, sobretudo nas áreas de informações e serviços. Estas mudanças exigem que as pessoas dominem códigos cada vez mais complexos para realizar tarefas diárias, como: ler placas e números de ônibus, ler os preços, rótulos e a composição dos produtos, tirar ou renovar documentos, ler bula de remédio ou carta, acompanhar a vida escolar dos filhos, usar o caixa eletrônico, acessar a internet, realizar pagamentos, etc. Essas, como tantas outras tarefas, fazem parte do cotidiano dos adultos e parecem simples, porém, adultos não alfabetizados sofrem sucessivos impedimentos e constrangimentos por não dominarem os códigos de leitura e escrita para a realização dessas atividades. Os sujeitos não alfabetizados, muitas vezes, são expostos a situações constrangedoras, intimidadoras, que traduzem o preconceito contra o analfabeto. (GALVÃO; DI PIERRO, 2013).

Ao conversarmos com os adultos eles nos contaram um pouco sobre as experiências de escolarização e os fatos que marcaram a vida escolar com isso, constatamos por meio das falas dos sujeitos que todos tiveram experiências anteriores de escolarização e todos fizeram questão de frisar o quanto o estudo é importante para eles e declararam que sentem prazer em aprender, principalmente quando o professor é comprometido e atento às demandas de aprendizagem dos alunos. Revelaram que voltaram a estudar porque desejam ter uma participação social mais ativa, não querem depender dos outros para tomar um ônibus, querem, por si próprio, ter acesso às informações necessárias para as tarefas e demandas do cotidiano que exigem o uso da leitura e da escrita.

Eles desejam continuar estudando para lidar melhor com as atividades do cotidiano como: ler a Bíblia; ler e escrever bem o nome em lugares públicos; fazer anotações; fazer contas; preencher nota promissória e cheque; orientar as tarefas escolares dos filhos; não esquecer o que aprendeu na escola; crença na escola como veículo de mobilidade e ascensão social. Segundo Reis (2009) retornar à escola

não é um movimento simples e fácil de ser feito pelos jovens, adultos e idosos, mas, isso ocorre quando há motivações e expectativas importantes e inadiáveis por parte deles.

Todos os alunos desejam se apropriar dos saberes escolares, pois esperam aprender cada vez mais a se expressar melhor, vencer a timidez; continuar fazendo amizades e alimentar as que têm; esperam que a professora continue tratando os alunos com respeito e carinho

5 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DIALOGANDO COM A PROFESSORA

Maria Isabel tem 48 anos, é casada, natural de Palmas de Monte Alto. Em relação a sua formação inicial fez magistério e atualmente está cursando Pedagogia. Atua na EJA desde 2016.

Sobre seu ingresso e trabalho na EJA a professora relatou que ela visitou os alunos e os convidou para estudar

eu fui na casa de cada um pedir pra quem pudesse e quisesse voltar pra escola, eu expliquei pra eles que a volta pra escola seria bom pra eles e aí eles aceitaram vim pra escola e eu formei uma turma de 20 alunos [...] na EJA o aluno presta mais atenção, não tira a atenção do professor enquanto que na educação infantil o professor sempre acaba deixando uma atividade de lado pra chamar a atenção dos meninos e no EJA isso não acontece, quando eles vêm pra escola é porque eles querem mesmo. (Professora, Maria Isabel).

A professora relatou que as principais dificuldades que encontra no cotidiano escolar estão relacionadas à heterogeneidade dos alunos da EJA. Segundo ela alguns leem, mas não escrevem, outros copiam muito bem, porém não conseguem decifrar os códigos escritos. Reconhece que as “principais dificuldades são a leitura e a escrita, pois os alunos não têm muitas habilidades com textos”. No entanto, argumentou que embora eles apresentem muitas dificuldades com relação à leitura e escrita, não mede esforços para ajudá-los a superar suas desigualdades educacionais. Enfatizou que fica atenta as demandas de aprendizagens específicas dos alunos e procura acompanhá-los individualmente.No que se refere às atividades e os conteúdos trabalhados na EJA disse que prioriza em Matemática o ensino das quatro operações e em Português a leitura e a escrita.

A professora pontuou que para atuar na EJA é preciso contar com os saberes da experiência, os saberes pedagógicos, os saberes curriculares e outros. Sobre os saberes docentes, Tardif (2002), aponta que o trabalho do professor exige dele um saber e um saber-fazer, uma práxis, pois o seu trabalho não é simples nem previsível, porém complexo e grandemente influenciado pelas próprias decisões e ações desses atores. É por esse motivo que o ‘saber profissional’ dos professores é constituído não por um ‘saber específico’, mas por vários ‘saberes’ de diferentes matizes, de diferentes origens, aí incluídos, também, o ‘saber-fazer’ e o saber da experiência. Maria Isabel, recomenda ao professor da EJA “*ser um profissional atento, dinâmico e principalmente, inovador*”.

6 APONTAMENTOS FINAIS: ALGUMAS PROPOSIÇÕES

Infelizmente os municípios brasileiros oferecem a EJA só para cumprir o que está posto na legislação, sem nenhum compromisso de proporcionar um ensino de qualidade, com professores qualificados para que os alunos tenham condições de dá continuidade ao estudo.

Para superar as dificuldades encontradas na docência da EJA em decorrência da precarização do trabalho nessa modalidade de ensino Maria Isabel recomenda ao professor da EJA “*ser um profissional atento, dinâmico e principalmente, inovador*”. Ela explica que uma grande parte dos alunos que estudam no noturno, trabalham durante o dia, logo, quando vão à escola, já estão desgastados e sem muita motivação, por isso é tão importante o professor se atentar à forma de socializar os conhecimentos pretendidos, de maneira que os estimulem a prestarem atenção e não perder o foco da aula, o que tem sido um desafio muito grande e desgastante para o professor.

Nesse contexto identificamos no decorrer dessa pesquisa que os desafios para os profissionais que trabalham com essa modalidade de ensino são muitos e constantes. Compreendemos com este estudo que a escola necessita entender os alunos da EJA a partir de suas diferenças culturais e cognitivas. Nesse sentido, o processo de ensino-aprendizagem precisa oferecer conteúdos e conhecimentos práticos que dialogue com a vida cotidiana dos jovens, adultos e idosos que retornam à escola.

No que diz respeito a prática educativa, identificamos que a professora por meio da organização do trabalho pedagógico tenta atender as expectativas e necessidades de aprendizagem dos alunos da EJA. Todos os alunos desejam aprender ler e escrever fluentemente e se esforçam para alcançar este objetivo.

Pensar à Educação de Jovens e Adultos é compreender que a aprendizagem se dá de forma contínua e ao longo da vida. Desse modo, é preciso analisar a realidade social, cultural e econômica dos sujeitos que integram esse grupo e criar um sistema de ensino que contemple as características e especificidades dos sujeitos da EJA.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.J.G.; GIOVANETTI, M.A.; GOMES, N.L. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

ARAÚJO, Jonas; MARTINS, Marivaldo Prado. **Paternalismo ou política de domínio: estudo das cartas de alforria em Palmas de Monte Alto na segunda metade do século XIX**. Monografia conclusão de curso. UNEB, 2003. 34 p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, D.O.U., 5 out. 1998.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília, 1996.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024:** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados: Edições Câmara, 2014. 86 p. (Série legislação, n. 125). Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 7 nov. 2015.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996; 10.880, de 9 de junho de 2004; e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2007.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 1/2000, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 jun. 2000.

DI PIERRO, Maria Clara. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v.27, p. 321-338, 2001.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2013- (Preconceitos v. 2).

INSTITUTO BRASILEIRO E GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE) 2010. **Ensino:** matrículas, docentes e rede escolar – 2010. IBGE, 2010. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/grafico_cidades.php?lang=&codmun=291170&idtema=117&search=bahia|guanambi|ensino-matriculas-docentes-e-rede-escolar-2012>. Acesso em: 15 maio. 2016.

PALMAS DE MONTE ALTO. Plano Municipal de Educação, Lei Nº 614/2015. **Diário Oficial do Município de Palmas de Monte Alto**, Palmas de Monte Alto, ano III, n. 362, 23 jun. 2015.

PIMENTEL, Jaqueline. Um breve panorama da *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2013 (com correções divulgadas pelo IBGE)*. Rio de Janeiro: Portal DSS Brasil, set. 2014. Disponível em: <<http://dssbr.org/site/2014/09/ibge-divulga-pnad-2013/>>. Acesso em: 20 out.2015.

REIS, Sônia Maria Alves de Oliveira. **A inserção dos egressos da educação popular na escola pública:** tensão entre regulação e emancipação. 2009. 199 f. Dissertação (Mestrado)— Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

REGULAMENTAÇÃO DA PROFISSÃO DE PROFESSOR: DESPERTAI!

Genivaldo Cruz Santos¹²

Resumo:

Várias profissões foram regulamentadas no Brasil ao longo do tempo, algumas estão com seu processo de regulamentação em tramitação no Congresso Nacional. Mesmo sendo umas das profissões mais antigas e relevantes para uma sociedade, o exercício do magistério no país não está devidamente regulamentado, pois se assim o fosse, não teríamos regramentos jurídicos variados e difusos que tratam da formação e da carreira docente, bem como da constante presença no exercício do magistério brasileiro, sobretudo na educação básica, de profissionais sem a devida formação acadêmica para atuar nessa área do conhecimento. A regulamentação da profissão de professor pode trazer uma significativa contribuição para a valorização, reconhecimento social e qualidade na formação profissional. Os objetivos que foram contemplados nesta pesquisa procuraram descobrir quais as motivações do Estado e das entidades que representam a categoria que justifique a ausência da devida regulamentação da profissão de professor no Brasil. Especificamente, pretendeu-se analisar a legislação pertinente a formação e a carreira docente do magistério brasileiro, identificar quais as contribuições dos sindicatos e das associações de professores na tentativa de se regulamentar devidamente a profissão da categoria. O método escolhido para o desenvolvimento deste trabalho foi a análise do conteúdo através da pesquisa em fontes documentais relativas às leis educacionais, desencadeada por meio do levantamento, da seleção e da análise do material publicado a respeito do tema. E uma abordagem quantitativa através da aplicação de técnicas para coleta de dados e informações com aplicação de questionários.

Palavras-chave: Regulamentação; Professor; Formação; Carreira; Educação.

INTRODUÇÃO

Durante todo o período colonial, desde os colégios jesuítas, passando pelas aulas régias implantadas pelas reformas pombalinas até os cursos superiores criados a partir da vinda de D. João VI em 1808, não se manifesta preocupação explícita com a questão da formação de professores. É na Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, que essa preocupação apareceu pela primeira vez. Ao determinar que o ensino, nessas escolas, deveria ser desenvolvido pelo método mútuo, a referida lei estipula no artigo 4º que os professores deveriam ser treinados nesse

método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias. Portanto, está colocada aí a exigência de preparo didático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica (SAVIANI, 2009).

A história da profissão docente foi marcada por transformações políticas e sociais profundas e por inúmeros embates. A instituição escolar passou a ser considerada, na sociedade ocidental, a ¹³forma mais adequada de educar as futuras gerações em detrimento das outras maneiras criadas até então para tal finalidade. A despeito das especificidades decorrentes dos diversos contextos nacionais, pode-se dizer que, com isso, a defesa da escolarização de todas as crianças foi ganhando força e fez com que o Estado passasse a ser visto como o responsável por essa atividade devendo, dessa maneira, regulamentá-la e fiscalizá-la e, sobretudo desenvolver ações com vistas a concretizar tal propósito (NÓVOA, 1986).

Para Nóvoa (1986) é somente no âmbito da difusão da *escola moderna* que é possível entender o desenvolvimento da história da profissão docente – que foi se tornando cada vez mais diversificada e complexa – e as transformações pelas quais ela tem passado desde a sua origem, no que concerne à sua composição, às exigências de formação, às condições de trabalho, às formas de organização profissional e às representações da categoria acerca do próprio trabalho.

No caso brasileiro, a constituição do magistério deve ser entendida no âmbito da difusão, entre nós, do modelo escolar de educação. Esse processo foi intensificado a partir do século XIX, criando os espaços de atuação docente e as condições de existência e desenvolvimento do grupo. Ao mesmo tempo, a escola valeu-se da ação da categoria para legitimar a instituição e o trabalho nela realizado. Nesse sentido, pode-se afirmar que os professores foram produto e produtores da “malha escolar diferenciada” que foi se constituindo no Brasil oitocentista. Ao mesmo tempo que eram tidos como aqueles que consolidariam a *escola moderna* – e, portanto, seriam os propulsores das mudanças a ela associados – , os professores também passaram a buscar alterações no que dizia respeito à normatização das instituições de ensino com vistas a implementar transformações almejadas em termos organizacionais (VICENTINI; LUGLI, 2009).

A palavra professor, proveniente do latim “*professore*”, significa aquele que professa ou ensina uma ciência, uma arte, o saber, o conhecimento (HELATCZUK, 2017). Portanto, para poder ensinar, o professor precisa estar imbuído do conhecimento que lhe advém por meio da formação que se vai profissionalizando pela prática cotidiana. A capacitação do indivíduo para o trabalho docente se constitui em um ato educativo de criatividade e inovação (DASSOLER; LIMA, 2012). Nas palavras

de Guimarães (2004), a formação do professor se faz elo entre a profissão e a construção da identidade do educador ao formalizar a dinâmica social do seu trabalho docente.

Uma educação voltada para a transformação social foi o esforço de vários movimentos sociais nas décadas finais do século passado. O texto constitucional de 1988, atendendo aos anseios da sociedade civil, assegurou a educação como um direito social, como um direito de todos e como um dever do Estado e da família (BRASIL, 1998). Somando-se a esse aspecto, também se vislumbrava a necessidade de um professor com a formação na perspectiva pessoal, histórica, política e social.

Segundo Saviani (2009) a formação profissional dos professores implica, pois, objetivos e competências específicas, requerendo em consequência estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função.

Os médicos, os engenheiros ou os arquitetos têm um papel dominante na formação dos seus futuros colegas. O mesmo não se passa com os professores. Se é natural que assim seja no que diz respeito ao primeiro momento da formação dos professores do ensino secundário (licenciatura), nada justifica o papel marginal que desempenham no segundo momento (mestrado) e até, por vezes, no terceiro (indução profissional) (NÓVOA, 2009).

A Constituição Federal (CF/88), art. 5º, inciso XII assim dispõe: “É livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer”. Isso significa que a legislação infraconstitucional pode instituir critérios para o exercício de uma determinada profissão, sem que represente intromissão indevida do Estado na esfera individual do cidadão.

O presente trabalho teve como objetivo geral descobrir quais as motivações do Estado e das entidades que representam a categoria que justifique a ausência da devida regulamentação da profissão de professor no Brasil e como objetivos específicos, a análise sistematicamente a legislação pertinente a formação e a carreira docente do magistério brasileiro; a identificação de como a tutela político-estatal e a tutela científico-curricular exercem controles sobre a profissão docente; a compreensão da dinâmica do processo em que os professores passam a se constituir e se desenvolver enquanto uma categoria profissional; a investigação de como ocorre a formação da identidade profissional e do conhecimento profissional dos professores nos cursos de Licenciatura; a identificação das contribuições dos sindicatos e associações de professores na tentativa de se regulamentar devidamente a profissão da categoria; a identificação das características da formação e da profissionalização docente no contexto atual.

METODOLOGIA

O método escolhido para o desenvolvimento deste trabalho foi a análise do conteúdo dividido em três fases, a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação (BARDIN, 2009). Para tanto adotou-se uma abordagem qualitativa recorrendo-se a fontes documentais relativas às leis educacionais, desencadeada por meio do levantamento, da seleção e da análise do material publicado a respeito do tema. E uma abordagem quantitativa através da aplicação de técnicas para coleta de dados e informações com aplicação de questionários (AAKER et al., 2001). A população alvo para a aplicação dessas técnicas de coleta de dados e informações a partir de uma amostragem aleatória estratificada definida o tamanho da amostra, foram os dirigentes dos sindicatos que representam os professores das redes pública e particular e os docentes dos cursos de licenciatura das instituições de ensino superior das redes pública e particular do país.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados preliminares indicam que o debate, a pesquisa, a conscientização e o entendimento necessário sobre a necessidade de regulamentar a atuação profissional dos professores, pode ser um caminho para respaldar a tramitação de uma Lei ou Decreto-Lei sobre o tema no Congresso Nacional, onde o possível documento normativo passaria tanto pela Câmara dos Deputados Federais, quanto pelo Senado Federal no mínimo por três Comissões.

Com o advento da reforma do ensino médio proposta pela Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016, que fora convertida na Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, alterando a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e a Lei n.º 11.494 de 20 de junho 2007, que possibilita o exercício do magistério por notório saber, motiva o estudo aprofundado e histórico dos fatos, fenômenos (sociais, religiosos, políticos, culturais e ideológicos) e dos acontecimentos que moldam e influenciam a educação brasileira, e conseqüentemente a formação e prática docente, lançando mão para isso de reflexões sobre a legitimidade legalista e da legitimidade emancipatória que envolvem a profissão de professor.

Numa visita aos documentos legais, constatou-se uma enorme pulverização normativa acerca da profissão de professor, por exemplo, CLT/43, LDB/61, CF/88, ECA/90, LDB/96, FUNDEF/98, CNE/02, FUNDEB/07 (Lei n.º 11.494), PNP/08, Decreto n.º 6.755/09, Decreto n.º 7.415/10, Lei n.º 12.014/09, CNE/10, PNE/14, Decreto n.º 8.752/16, Lei n.º 13.415 (MP 746/16), PLS 193/2016, ou

seja, existe uma série de documentos e, por vezes sem conexão, que tratam isoladamente e de forma generalizada a profissionalização do professor no Brasil. Assim, não existe um arcabouço legal para a regulamentação da profissão de professor como visto em outras profissões, como a de médico, advogado, engenheiro, enfermeiro, biólogo, entre outras.

CONCLUSÕES PRELIMINARES

Não existe uma Lei específica que cria e um Decreto que regulamenta a profissão de professor no Brasil; as entidades representativas da categoria (sindicatos, associações) não conseguiram ao longo do tempo pautar devidamente ou priorizar a luta pela profissionalização dos professores; com a regulamentação da profissão de professor, também será dado um passo importante e significativo para a melhoria da qualidade na formação dos licenciados, com possíveis reflexos na qualidade da educação brasileira, particularmente, a pública.

O aprofundamento do estudo em tela poderá responder os seguintes questionamentos: Por que, em termos históricos, nunca se estruturou no Brasil uma legislação que promovesse a devida regulamentação da profissão de professor? Por que há coexistência de regramentos legais distintos instituídos para tratar difusamente sobre a formação e a carreira do professor nos Municípios, Estados e União? As respostas a esses questionamentos poderão colaborar com uma categoria que anseia pelo protagonismo profissional, e que possa estabelecer caminhos para a discussão de um regramento jurídico justo, específico e necessário para a profissão de professor no Brasil, como ocorre em outros países.

REFERÊNCIAS

AAKER, et al. **Marketing Research**. 7. ed. New York: John Wiley & Sons, Inc, 2001.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, LDA, 2009.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988:**

promulgada em 5 de outubro de 1988. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para

Assuntos Jurídicos. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 08 jan. 2017.

DASSOLER, Olmira Bernadete; LIMA, Denise Maria Soares. A Formação e a Profissionalização Docente: Características, Ousadia e Saberes. In: **IX ANPED SUL – 2012: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Caxias do Sul, 2012.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**.

Campinas-SP: Papyrus, 2004.

HELATCZUK, Vitorio. **Ser professor hoje**. Disponível em: <www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/Revista/.../artigo3.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2017.

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

_____. **Do mestre-escola ao professor do ensino primário**. Subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XVI-XX). Lisboa: ISEF, 1986.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2009, v. 14, n.40, p.143-155. ISSN 1413-2478. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>>. Acesso em: 27 jan. 2017.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

EIXO 2

Políticas e práticas de formação docente:)

Analisa as políticas de formação e valorização dos profissionais da educação, os documentos norteadores dessas políticas, as condições de trabalho e saúde dos profissionais da educação. Discute o papel do movimento sindical docente no contexto atual no que tange à defesa dos direitos dos trabalhadores, e a luta pela manutenção e avanço das políticas de formação e trabalho docente.

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: DIÁLOGO ENTRE AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E A PRÁTICA

Terezinha Camargo Magalhães¹⁴; Rayana Thyara de Lima Rêgo Ladeia¹⁵

Resumo:

O presente trabalho analisa a formação do pedagogo a partir do que é proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais e o que é efetivado na prática. Faz-se importante compreender o diálogo entre a prática docente e as proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais para formação do pedagogo. O estudo se deu a partir de pesquisa de campo com pedagogos que atuam na educação infantil e nas séries iniciais e finais do ensino fundamental, em Guanambi-BA. O instrumento utilizado para coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, já que permite uma interação entre o entrevistador e o entrevistado. Com base no material coletado, foram feitas análises qualitativas dos conteúdos das respostas. Os resultados da investigação permitiram concluir que existe uma lacuna entre o que é proposto na lei e o que é efetivado na prática.

Palavras-chave: Formação; Pedagogo; Diretrizes Curriculares Nacionais; Prática.

INTRODUÇÃO

O eixo central deste trabalho é a formação de professores e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, baseado no pressuposto de que é preciso discutir mais sobre o como o pedagogo compreende sua formação para a prática docente.

A carga horária mínima de 3.200 horas bem como a formação diversificada para a docência, gestão e pesquisa são insuficientes para a formação de um profissional com múltiplas funções na área de Pedagogia. Além disso, existe um preferencialismo para a docência, contudo, o curso deve

¹⁴ Professora Substituta da Universidade do Estado da Bahia – Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – Campus XVII – Bom Jesus da Lapa/BA; E-mail: tcamargomagalhaes@gmail.com

¹⁵ Professora Substituta da Universidade do Estado da Bahia – Departamento de Ciências Humanas – Campus VI – Caetitê/BA e Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – Campus XVII – Bom Jesus da Lapa/BA; E-mail: rayanaladeia@gmail.com

preocupar-se com o fenômeno educativo como um todo. Para Evangelista e Triches, (2012, p. 185), o “alargamento do conceito de docência e gestão e a restrição da formação teórica e do tempo de formação” com consequências que pode levar à “desintelectualização do professor e à configuração do Curso de Pedagogia, segundo as DCNP, como espaço de reconversão do professor em superprofessor - multifuncional, polivalente, flexível, protagonista, tolerante”.

Diante dessa formação diversificada do pedagogo questionamos: Como se dá o diálogo entre a prática docente e as proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais para formação do pedagogo? Para isso, o objetivo geral foi compreender o diálogo entre a prática docente e as proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais para formação do pedagogo.

METODOLOGIA

Os caminhos metodológicos trilhados para o desenvolvimento desta pesquisa foram pautados numa pesquisa de campo com abordagem qualitativa. É interessante pontuar que esta escolha ocorreu pelo fato do campo de estudo fazer referência à Educação, contribuindo para que o objetivo não seja apenas atingir um resultado, mas entender um fenômeno social e repensar as questões que permeiam o universo pesquisado.

Os sujeitos da pesquisa foram três professoras graduadas em pedagogia e especialistas na área de psicopedagogia clínica e institucional que atuam na educação infantil e nas séries iniciais e finais do ensino fundamental, na cidade de Guanambi-Bahia. Ressaltamos que todas as docentes já atuam na sala de aula há mais de cinco anos.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada que enfatizava aspectos importantes para investigação do tema proposto. Após a coleta dos dados, as informações foram confrontadas com as DCNP de modo que pudéssemos compreender como o pedagogo percebe a sua formação prática.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia (DCNP) (2006) definem a finalidade do curso de Pedagogia, como eixo de formação o *exercício da docência* para atuar: a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; b) nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal; c) em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar; c) em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Sobre a formação com ênfase na docência, questionamos as docentes sobre como avaliam o curso de pedagogia em relação à formação para sala de aula: a) *Professora 01: Quando terminei a graduação, tive muito medo da sala de aula, pois as minhas únicas experiências tinham sido os*

estágios. Enfrentei dificuldades, pois não sabia lidar com os alunos e estava insegura. Não me sentia pronta para sala de aula; b) Professora 02: Acredito que sim. Na verdade, fiz magistério e já atuava na sala de aula, quando comecei a cursar pedagogia. Creio que a experiência e os conhecimentos que trouxe do magistério me ajudaram bastante; c) Professora 03: Mais ou menos. O curso apenas não garante uma formação para a docência porque estudamos muita coisa e o tempo é curto. A carga horária do estágio também é insuficiente para esclarecermos todas as dúvidas que surgem no espaço na sala de aula.

A docência na resolução é tida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (Art. 2º).

No tocante à docência, o parágrafo único do Artigo 4º das Diretrizes elenca um conjunto de atividades docentes que podemos resumir em docência, gestão e conhecimento em contextos escolares e não escolares: a) planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da educação; b) planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares e; c) produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares.

Nesse ínterim, Libâneo (2006, p. 846) esclarece apropriadamente que “essa imprecisão conceitual quanto ao objeto de estudos da pedagogia leva a um entendimento genérico e atividade docente, tal como consta no parágrafo único do artigo 4º, em que toda e qualquer atividade profissional no campo da educação é enquadrada como atividade docente”. Sendo assim, seria importante a diferenciação dos campos específicos, setores profissionais e área de atuação, pois isso contribuiria para que houvesse uma organização das técnicas do trabalho.

Dessa forma, buscamos mais informações acerca das áreas de atuação teórico-práticas estudadas no curso de pedagogia e a respostas indicam que: a) *Professora 01: Sinceramente... acho muito amplas! São conhecimentos de muitas áreas e, na prática, não aplicamos tudo isso;* b) *Professora 02: Acho muito diversificado! Temos condição de estudar um pouquinho sobre tudo. Contudo, essa diversidade também dificulta que apropriemos de fato do conhecimento, pois o tempo é curtíssimo. Talvez, devêssemos estudar apenas uma área mais a fundo;* c) *Professora 03: Acho que precisam reformular esse currículo! Querem que o pedagogo seja um profissional multi e transdisciplinar, mas o tempo é pequeno para conseguirem essa formação. Por exemplo, o tempo para a prática é curto... para gestão também.... Não acho que eu preciso conhecer sobre tantas áreas para ser professor.*

Outro aspecto que merece destaque é o art. 5º que elenca dezesseis aptidões necessárias aos recém-formados do curso de Pedagogia. Sobre o conteúdo do artigo 5º, Magalhães (2014) salienta que,

da maneira como as aptidões estão descritas, juntam objetivos, vários conteúdos e recomendações morais. Sendo assim, gera superposição e não esclarece a essência do perfil do estudante.

O Art. 7º determina, para o curso de Licenciatura em Pedagogia, a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, distribuídas da seguinte forma:

i) 2.800 horas dedicadas às atividades formativas, como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza e participação em grupos cooperativos de estudos; ii) 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado, prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando, também, outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição e; iii) 100 horas de atividades teórico-práticas, de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

Sendo assim, questionamos as docentes sobre a carga horária geral do curso: a) *Professora 01: Acho a carga horária insuficiente, pois o pedagogo pode atuar na sala de aula da educação infantil e ensino fundamental, pode atuar como gestor, pode trabalhar em espaços não formais;* b) *Professora 02: Acho suficiente. O único problema é a má distribuição da carga horária para disciplinas que não são fundamentais para a formação do pedagogo. Faço uma crítica não à totalidade, mas a distribuição;* c) *Professora 03: É insuficiente! O docente que deve buscar uma formação mais específica ao final do curso a depender da sua área de atuação. Assim, não precisa ficar dedicando um tempo grande para áreas que irão contribuir para a sua atuação profissional.*

As novas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil implicam novo perfil do docente licenciado em Pedagogia. Aqui, desenha-se, assim, um quadro com função tripla para o profissional de Pedagogia: o de docente, gestor e pesquisador. Muito provavelmente devido à complexidade deste perfil, aliado à quantidade de possibilidades de áreas de atuação, bem como à quantidade de conteúdos a aprender num curto período de 3.200 horas, decorrerão várias lacunas na formação do profissional em pedagogia no Brasil (MAGALHÃES, 2014).

CONCLUSÕES

O profissional formado no curso de Pedagogia é denominado licenciado em Pedagogia, professor, docente e profissional da educação. Este profissional, assim, deve atuar como agente intercultural, somando-se, a isso, a definição de gestor. Muito embora o discurso implícito seja esse, não encontramos no texto das DCNP as denominações de pedagogo, educador, mestre ou pesquisador.

Diante do exposto, conclui-se que a ampla formação proposta para o profissional de pedagogia faz com que os docentes sintam-se inseguros para assumir todas as funções previstas nas DCNP, portanto, ou aprende na prática, ou busca novas alternativas para capacitação e aperfeiçoamento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia**. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2017.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 185-198, jul/set. 2012. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n45/13.pdf>>. Acesso em: 8 jul. 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da Pedagogia: um adeus à Pedagogia e aos pedagogos? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 843-876, out. 2006. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a11v2796.pdf>>. Acesso em: 8 jul. 2017.

MAGALHÃES, Terezinha Camargo. **Motivação de Graduandos para a Pesquisa Científica**. Campinas: Alínea, 2014.

A POESIA NA SALA DE AULA: TORNANDO O ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO MAIS PRAZEROSO

Cidalva da Silva Souza¹⁶; Fadriana da Silva Souza¹⁷; Ginaldo Cardoso de Araújo¹⁸

Resumo:

Este trabalho surge das ações realizadas durante o Estágio Supervisionado IV, do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus VI) e tem como objetivo discutir o uso da poesia em sala de aula como recurso para motivar os alunos e tornar a aprendizagem da literatura mais prazerosa. Nesse sentido, durante intervenções nas aulas de estágio, planejamos sequências didáticas com a utilização de textos do Romantismo no Brasil em forma de poemas; fizemos diálogos com os alunos sobre o assunto abordado e propomos algumas atividades sobre os textos. Para a escrita deste texto, realizamos leituras teóricas e discussões, dialogando com Brasil (1997), Cunha (1986), Freire (1986), Silva e Jesus (2011). Os resultados da intervenção sinalizaram que a poesia é um excelente recurso para tornar as aulas mais dinâmicas e o ato de ler mais prazeroso.

Palavras-chave: Estágio. Poesia. Sala de aula. Leitura.

INTRODUÇÃO

A poesia não pode ser vista pelo aluno de uma forma restrita. Ele deve enxergá-la como algo a mais, que lhe propiciará conhecer melhor e dialogar com o mundo à sua volta, participar criticamente da sociedade. No mundo contemporâneo e em vários âmbitos da educação encontramos sérios problemas quanto ao hábito e ao gosto pela poesia. São problemas decorrentes de várias questões que estão tanto dentro, quanto fora da escola. Às vezes, a própria escola erra na mediação da poesia. Muitos alunos acabam perdendo o gosto ou não o criando quando o ato de ler se torna algo forçado, com um propósito específico. Trabalhamos com o propósito de incentivá-los e despertá-los para uma leitura constante, prazerosa e, o mais importante, que tenha significado para eles, buscando ampliar a consciência crítica do aluno, suas competências comunicativas e sua atuação e responsabilidade frente ao mundo em que vive.

Dessa forma, além de melhorar e incentivar a prática cotidiana da leitura e escrita de poesia, contribuindo para o processo de melhoria do ensino de língua de forma geral, pois quem sabe ler, escrever e interpretar sabe se sair bem em qualquer atividade que faça. A prática de leitura que defendemos é uma prática de leitura de mundo como um poderoso instrumento para a construção da

¹⁶ Graduanda em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia, Campus VI – Caetité/BA. Email: cidalva-silva@hotmail.com

¹⁷ Graduanda em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia, Campus VI – Caetité/BA. Email: aflorosa@hotmail.com

¹⁸ Professor Auxiliar da UNEB (Campus VI/Caetité). Pedagogo, doutorando em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Email: araujoginaldo@ig.com.br

cidadania, para a transformação da sociedade, instigando os alunos a buscarem práticas de leituras significativas, que os insiram nos processos sociais, desenvolvendo suas habilidades de percepção e promovendo transformações para a vida dos sujeitos que não mais serão passivos e silenciados diante das questões sociais.

Sendo que a leitura juntamente com a poesia abre as portas para o mundo do conhecimento, capacita os sujeitos para a inserção social, possibilitando-os a uma participação crítica e ativa, buscamos, neste texto, discutir a importância da poesia para o fomento da leitura e criação de um ambiente prazeroso para a aprendizagem na sala de aula do Ensino Médio.

METODOLOGIA

O trabalho aqui apresentado é uma análise das experiências de ensino vivenciadas através do trabalho do *Estágio Supervisionado IV* nas séries 2º Ano B e D do ensino médio, no Instituto de Educação Anísio Teixeira.

Durante o estágio, utilizamos textos intercalados com rodas de leitura, leituras de imagens, dinâmicas. Trabalho realizado de acordo aos conteúdos explicados na unidade. Primeiramente, eram feitas dinâmicas relacionandas com os textos lidos e discutidos. A partir de vários textos utilizados, selecionamos poemas “*Deprecação*, da Gonçalves Dias, *Longe de ti*, Castros Alves *Martírio e O arranco da morte*” de Fagundes Vilela e as paródias da “*A casa da dinda*” de Jô Soares e “*Navio negreiro*” de Nicole, Silas, Ronaldo, Suellen, Silas 2º “E” e “*A verdadeira história*” de Clécio, Adriano e Lyncoln a fim dos alunos identificarem a quais gerações românticas pertencem os textos, como também desenvolverem as práticas de leitura e escrita. Após as leituras realizadas, eram feitas análises dos poemas de acordo ao conteúdo trabalhado, mas isso não era uma constante, os textos estudados eram para serem refletidos, assimilados o seu conteúdo de valor, interpretados de acordo o conhecimento de cada um.

A turma foi dividida em três grupos. Os grupos fizeram a leitura dos poemas, em seguida descreveram suas primeiras impressões dos poemas, transcrevendo para uma folha, sendo recolhida no final da aula. Como também foi realizada a leitura do contexto histórico da época, para que os alunos ficassem por dentro dos fatos históricos que estavam ocorrendo no período do Romantismo no Brasil. Em outra aula retomamos aos poemas, apresentamos a discussão e análise dos mesmos.

Para ser trabalhada a intertextualidade nos poemas, caracterizamos de índias com roupas feitas com material reciclado, para parodiar o indianismo. Leitura das paródias da “*A casa da dinda*” de Jô Soares e “*Navio negreiro*” dos autores: Nicole, Silas, Ronaldo, Suellen, Silas 2º E e “*A verdadeira história*” dos autores: Clécio, Adriano e Lyncoln. Logo depois, pedimos a criação de paródias tendo como temática o Romantismo no Brasil, usando como base os poemas impressos e o livro didático.

Em outro momento, com base nos textos trabalhados, os alunos foram estimulados a escolher obras de autores e expressar seu gosto pelas leituras trabalhadas, em seguida responderam a um questionário, a fim de verificarmos até onde ia o seu gosto por poesia a partir do que lhes foram propostos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A atividade inicial foi o projeto de intervenção do Estágio que serviu para desenvolver algumas práticas de leitura e escrita que nossos estudantes seriam capazes de produzir. Os nossos trabalhos foram sempre voltados à realidade e cotidiano dos alunos do 2º Ano B vespertino e D matutino. Com isso, os resultados apresentados pelos alunos foram muito gratificantes, pois eles responderam com êxito. Em todas as atividades, buscávamos, antes de exibir os textos, o levantamento das hipóteses, para que eles colocassem antes as suas deduções de que trataria naquele texto. É uma estratégia já defendida por muitos teóricos e que antemão já oportuniza o diálogo do aluno com o texto e a interação entre alunos e professores.

Durante o diálogo sobre o que foi mostrado, trabalhamos o que os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) defendem. Segundo eles “uma rica interação dialógica na sala de aula, dos alunos entre si e entre o professor e os alunos, é uma excelente estratégia de construção do conhecimento, pois permite a troca de informações, o confronto de opiniões, a negociação dos sentidos” [...] (BRASIL, 1997, p.23).

E vimos em seus olhares o brilho e satisfação em sentirem capacitados a poderem realizar as atividades, porque eles apresentavam pouco desenvolvimento na leitura e escrita de poemas, mas possuía um vasto conhecimento de mundo. Nesse sentido, os conhecimentos prévios dos alunos devem ser levados em conta. É extremamente importante que eles possam associar o lido com o vivido, fazer inferências, questionar, criticar de acordo com a bagagem que eles já têm, que adquiriram através de outras leituras e da própria leitura de mundo deles.

Dessa forma, ensinar poesia (em todos os seus subgêneros) é trabalhar o texto como resposta a uma necessidade, a alguém (o leitor), a um tempo definido. A poesia dentro dessa concepção é um modo de viver o mundo (ver, sentir, experimentar e projetar) e cada composição poética reflete quem somos, o que pensamos, sentimos e buscamos. (GERBARA, 2011 apud SILVA e JESUS, 2011, p. 3)

Em visto disso, para melhor canalizar a teoria com a prática apresentamos paródias dos poemas e pedimos que eles produzissem suas próprias escritas de forma livre. Para fazer suas próprias leituras do que foi passado em sala e uma internalização das suas, vivências e de mundo, define Paulo

Freire (1986, p.11-3), que o ato da leitura “não se esgota na decodificação pura da escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”.

E na sala de aula, a leitura de poesia necessita tornar-se um hábito, e se isso não acontece, se o aluno não for estimulado a ler, o professor rejeita essa leitura. Então dizemos que se o professor não adquirir o hábito da leitura de poemas, se ele, “[...] não se sensibilizar com o poema, dificilmente ele conseguirá emocionar seus alunos [...]” (CUNHA, 1986, p. 95).

Diante dos poemas apresentados, notamos como os alunos tiveram melhor desenvoltura para fazerem a escrita de sua vida do seu cotidiano e de quanto elevaram a sua autoestima, além deles conseguirem entender os textos e relacionar com suas vidas, pois fazemos uso de dinâmicas, imagens e discussões prévias antes das leituras. Para tanto, Gerbara (2011) aponta dois caminhos para se alcançar a leitura prazerosa:

O primeiro caminho é o da fruição, ou seja, depois de tanto trabalho com o poema, precisamos recuperar a gratuidade da presença desses textos em sala simplesmente porque fazem parte da nossa cultura e são experiências variadas que o aluno precisa ter, para construir, pela interferência dessa presença, a sua leitura interpretativa, acompanhada de um gosto pessoal. O segundo é o da percepção que cada professor constrói e pode ser condensado em três questões: Os alunos são poetas para vocês? Os alunos são autores para vocês? Vocês são leitores dos seus alunos? (GERBARA, 2011 apud SILVA e JESUS, 2011, p. 3)

Diante dessa afirmação, fica claro que praticamente todas as nossas ações estão permeadas pela leitura, seja ela de qual tipo for. É pela leitura que nos conhecemos melhor e entendemos melhor o outro. Não se trata, novamente, apenas da leitura de livros, mas também da leitura (especificamente a poesia), das próprias pessoas que nos rodeiam. Silva e Jesus (2011, p. 2) escrevem que:

Compreendemos a poesia como linguagem na sua carga máxima de significado e de reflexão, poesia-pensante, mas também ritmo, dança, música, sentimento, emoção, revolução, poesia que tem função social, poesia de caráter humanizador, ético, capaz de mudar o mundo. E para tudo isso é necessário que haja o contato, senão estaríamos falando às paredes, devido o quase inexistente contato que o aluno tem na escola com esse tipo de Gênero Literário.

Vimos que a poesia vem como um agente transformador, e que o conhecimento delas é de fundamental importância para qualquer indivíduo, seja qual for a sua idade, e não importa o local que ele esteja inserido, “a poesia está para além da linguagem poética, está na linguagem da vida” (SILVA e JESUS, 2011, p. 6). Assim se faz necessário desenvolver no aluno o hábito da leitura por prazer, para que possa formar cidadãos críticos, e que os mesmos possam torna-se agentes portadores de conhecimentos, pois ler desenvolve seu intelecto, amplia seu horizonte de percepção, amplia nosso repertório linguístico, e nos faz comunicarmos de igual para igual com o restante, nos dá a possibilidade de atuarmos de forma ativa na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encontramos no Estágio Supervisionado IV, uma oportunidade de tentar construir em nós, o perfil docente, atento ao ato de semear as sementes de que a educação contemporânea precisa. Uma breve conclusão a que chegamos é de que uma das principais maneiras de garantir um bom trabalho no Ensino Médio, é através da coletividade, dinamicidade, atenção e carinho para com os alunos, e os trabalhos relacionados sempre com o cotidiano deles. Percebemos, também, que o desafio para mantê-lo em sala de aula é imenso, pois os alunos vão com baixa autoestima em relação ao prazer pela leitura e com dificuldade na leitura e escrita.

Ao Trabalharmos com a poesia no nível médio, o resultado foi muito gratificante, pois percebemos o quanto eles ficaram entusiasmados, escrevendo e expressando livremente. Em âmbito de sala de aula, concluímos que ela revela uma novidade a cada dia, sejam elas prazerosas ou desafiantes e nunca temos certeza daquilo que terá sucesso ou não, às vezes é preciso atrever-se.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** ensino fundamental. Brasília: MEC, 1997.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil: Teoria e prática.** 5. Ed. São Paulo. Ática. 1986.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** São Paulo. Cortez. 1986. p.11-3.
- SILVA, Eliseu Ferreira da. JESUS, Wellington Gomes de. **Como e por que trabalhar com a poesia na sala de aula.** Revista Graduado; nº 2, janeiro à junho. 2011.

AS FIGURAS DA LINGUAGEM NO COTIDIANO DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Jéssica Vanderléia Mota dos Anjos¹⁹; Ginaldo Cardoso de Araújo²⁰

Resumo:

O presente trabalho deriva de uma intervenção realizada durante o desenvolvimento do Estágio Supervisionado IV do Curso de Letras da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), realizado no Ensino Profissionalizante no Centro Técnico de Educação Profissional (CETEP), na cidade de Caetité. Este estudo tem por objetivo verificar como os alunos do Ensino Médio interagem com o conteúdo figuras de linguagem, já que este é tão amplo e, ao mesmo tempo, importante para o entendimento de vários textos, principalmente dos textos literários. Ao trabalharmos com diversos textos, evidenciamos que as figuras de linguagem são de suma importância para o entendimento dos estudantes, não apenas em um contexto escolar, mas também quando se trata do cotidiano destes. Selecionamos materiais de cunho bibliográfico sobre a temática, além de planejamentos voltados para a proposta estilística da linguagem, sempre pensando no processo interacionista professor-aluno. Desse modo, ao interagirmos com esse conteúdo, estamos contribuindo para que o ensino de língua seja de modo satisfatório, inovador e ao mesmo tempo prazeroso.

Palavras-chave: Linguagem. Figuras de linguagem. Ensino Médio.

INTRODUÇÃO

A linguagem é um sistema constituído de símbolos a ofício das sociedades humanas. Dessa forma, este sistema é complexo, extenso e possui características peculiares que permitem estruturar elementos sensoriais, a codificação, a apreensão e a transferência de sentidos, que beneficiam a interação entre os seres humanos.

Segundo Saussure (1980 [1916], apud Ramos (2013a)), a linguagem é “heteróclita (heterogênea, constituída por elementos variados) e multifacetada”, pois abrange vários domínios, é individual e social, envolve uma complexidade e uma diversidade de problemas que suscitam a análise de outras ciências. Assim,

[...] Linguagem que outra coisa não é senão a propriedade que temos de, por meio de palavras, comunicar-nos entre nós, exteriorizado o nosso pensamento, relatando fatos e coisas internas ou externas, acontecidas ou ainda por acontecer. (ALMEIDA, 1983, p.17)

¹⁹ Graduanda do VIII Semestre do Curso de Letras – Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. jel_cle@hotmail.com

²⁰ Professor Auxiliar da UNEB, Campus VI, Caetité. (Orientador). Pedagogo, Doutorando do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). ginaldouneb@gmail.com

Deste modo, a linguagem humana submerge a representação simbólica de conceitos e diferentes exemplos de ligação entre eles. Ela é muito presente no nosso cotidiano. Sem a presença da linguagem, as sociedades não se constituiriam. Mediante aos símbolos, o homem estabelece sentido ao universo, é apto ao compreendê-lo.

Nesse sentido, linguagem e sociedade são conectadas entre si de caráter indiscutível. É através desta relação que se constitui o ser humano. A humanidade se institui mediante a história de seres estruturados em sociedade, possuidores do aparelho de comunicação oral, isto é, a língua.

Nessa perspectiva, é muito comum no nosso dia a dia fazermos uso desse mecanismo, bem como as suas expressões. Estamos a todo momento dispostos das palavras, isto é, a linguagem, para comunicarmos, interagirmos, expressarmos em nosso meio. Contudo, não utilizamos as mesmas expressões ou palavras em todas as situações. Para cada ocasião fazemos usos de palavras ou expressões diferentes, por exemplo, em circunstâncias comuns do nosso cotidiano a tendência é utilizarmos um específico conjunto de signos que traduzem de uma forma coerente aquilo que queremos dizer. Esses conjuntos surgem em nosso pensamento e são percebidos naturalmente pelos outros.

No entanto, em algumas situações as palavras que costumamos usar de forma corriqueira não conseguem por si só expressar com exatidão o que estamos sentido. Desse modo, é nesta hora que usamos das figuras de linguagem como recurso de apresentação de um pensamento juntamente com as combinações de palavras diferentes para enfatizar as nossas sensações, emoções. Através da combinação de signos, temos a capacidade de criar novas palavras para realçamos a fala, a escrita. Neste intuito, segundo Mesquita & Martos (2009, p. 484), “as figuras de linguagem são recursos expressivos que emprestam ao pensamento mais energia e vivacidade, que, por sua vez, conferem à frase mais elegância e graça e permitem ao leitor captar mais efetivamente a mensagem pretendida pelo autor”.

É importante dizer que as figuras de linguagem demonstram de forma peculiar a percepção dos sentidos igualmente das nossas emoções diante da nossa forma de ver o mundo. Quando entramos em contato com o mundo da linguagem percebemos como esta é rica e pode assumir diferentes significados dependendo do seu contexto. Dessa forma, ao trabalhá-las na sala de aula, é importante conhecer a relevância destas para a construção de sentido, bem como as diferentes possibilidades de suas manifestações, uma vez que é notório o uso dessas linguagens de modo espontâneo, isto é, no dia a dia sem um maior conhecimento dos seus termos e de como usá-las de forma correta.

Nesse sentido, o nosso foco é verificar como os alunos do Ensino Médio interagem com o conteúdo figuras de linguagem, já que esta é tão ampla e ao mesmo tempo importante para o um maior entendimento de vários textos principalmente dos textos literários.

METODOLOGIA

O desenho metodológico deste trabalho foi composto a partir da pesquisa bibliográfica para uma maior compreensão dos elementos teóricos. Como aporte teórico, foram indispensáveis os estudos de Ramos (2013) Bentes (2006) Almeida (1983) Mesquita e Martos (2009) Sarmiento e Tufano (2004). Desse modo, foi essencial a relação dos estudos teóricos bem como as observações acerca do projeto, já que para a comprovação dos fatos utilizamos de questionário para verificar a aprendizagem dos alunos mediante ao conteúdo dado

A problematização do tema se deu através de como os alunos interagem com o conteúdo “figuras de linguagem”, uma vez que este assunto estimula os educandos a conhecer os mecanismos da linguagem, bem como os seus diversos usos no cotidiano. Quando se levanta esta hipótese é importante enfatizar que a linguagem nos dá oportunidade de conhecermos suas várias nuances e sentidos. Dessa forma, ao entrarmos em contato com as figuras de linguagem, percebemos que há uma aprendizagem significativa, pois ao trabalhar os diversos tipos de textos, os alunos conseguem atribuir sentidos nestes e também a beleza escondidos nestes tipos de texto.

Nesta perspectiva, a proposta deste texto surge diante da intervenção do Estágio Supervisionado IV na turma do 1º ano do Ensino Profissionalizante no Centro Técnico de Educação Profissional, na cidade de Caetité. Nesse primeiro ano do curso de edificações, estuda somente sobre as concepções de linguagem *Corpus* de análise deste trabalho, foi composto mediante as oito aulas, visto que este assunto demanda de muito tempo devido ao seu tamanho e complexidade.

Foram utilizados vários tipos de textos para a sua interpretação igualmente para conceituar as figuras. Usamos também de imagens, como charges, trechos de textos literários, jornalísticos, musicais, dissertativos, além de aulas expositivas através de slides, aplicação de atividades e trabalhos.

O nosso principal objetivo nesse processo foi compreender o uso da linguagem como um sistema de significação, despertar o interesse dos alunos ao entrar em contato com o universo das linguagens bem como através da aprendizagem significativa transmitir conhecimento para a produção textos, fazendo uso desta vasta carga de significados.

RESULTADO E DISCUSSÃO

É comum, nos dias atuais, nos depararmos com os grandes avanços tecnológicos, culturais, midiáticos e linguísticos que existem na nossa sociedade. Esses meios foram responsáveis por várias mudanças e conhecimentos, uma vez que com os processos inovativos os sujeitos se viram cada vez mais envolvidos a buscarem novos saberes. Nesse enfoque, o mundo pós-moderno possibilitou que as

pessoas desfrutassem de vários meios, sobretudo ao um ensino inovador, um ensino que contemple suas necessidades bem como suas transformações sociais.

Nessa perspectiva, ao interagir com os alunos do ensino médio temos em mente que precisamos desenvolver um trabalho que considere todas as suas mudanças, tanto nos aspectos sociais e culturais, quanto nos linguísticos. Ao trabalhar as figuras de linguagem de forma nova, almejávamos saber se esse assunto realmente teve significância para esses alunos, igualmente se esses conseguem estabelecer uma relação social para com este conteúdo.

Para isso, além das observações feitas durante as aulas expositivas, foi aplicado um questionário. Através da análise desse instrumento foi perceptível que as aulas foram sim significativas para a aprendizagem, pois obtivemos respostas bem satisfatórias diante do conteúdo explicado. Isto pode ser evidenciado através das respostas de alguns alunos em que dizem: “O aprendizado teve um significado muito importante, pois nos fez distinguir as formas de linguagem e conseqüentemente fazer a leitura e comunicação correta”. “As figuras de linguagem equipara-se tanto como aprendizagem escolar quanto seu uso no cotidiano, tendo como finalidade a aprendizagem na vida intelectual como também na profissional”. “As figuras de linguagem é de suma importância para entendermos o texto através de outros sentidos, pois a partir do sentido figurado os textos ganham mais vida, beleza e entendimento”. Mediante a estas falas, é notório que ao explorar o uso das figuras de linguagem, os alunos conseguiram relacionar a aprendizagem tanto para o seu uso no dia a dia quanto para a escrita.

Segundo Sarmiento e Tufano (2004) as figuras de linguagem além de darem características peculiares ao diversos tipos de texto, é responsável pela poética, isto é, pelo embelezamento das palavras, tornando-as mais elegantes e singulares. Desse modo, a sua importância é indispensável para os diversos tipos de textos. Ao analisarmos trechos de poemas, charges, músicas, fragmentos jornalísticos, os educandos, além de terem contato com as figuras de linguagem, puderam observar como estes gêneros são compostos e caracterizados, atribuindo assim suas interpretações diante à temática. Isto foi perceptível mediante a fala de um outro aluno quando diz: “As figuras de linguagem é um conteúdo que nos faz compreender melhor os textos literários. Pode usar como recurso para expressar, opinar, distinguir cada tipo de linguagem etc. Muito enriquecedor para mim”.

Ao ser questionado sobre a importância desse assunto para a sua vida escolar e social, o mesmo aluno disse: “Vejo como algo muito importante. Porque aprendi coisas que já tinha ouvido no dia-a-dia, mas não sabia que configurava como uma linguagem. Já outro aluno aborda dessa forma: “Tanto para a vida escolar como para o social, pois a maioria dos exemplos vistos na sala de aula faz parte do nosso cotidiano”.

Mais uma vez visualizamos como a linguagem é um mecanismo que está presente no nosso cotidiano, seja através da fala, de gestos, de imagens. A relação dessa com o nosso meio é essencial para a nossa comunicação bem como para nos posicionarmos perante o mundo. Como diz um outro

estudante: “No decorrer da vida as figuras de linguagem estão presentes no nosso dia-a-dia, pois sua influência é necessária para a comunicação”.

Logo, considerando esses posicionamentos, é notável que os educandos conseguem atribuir sentido diante ao conteúdo “figuras de linguagem”, pois estes trazem questionamentos satisfatórios e visões críticas acerca do tema. É notório que o conteúdo consegue contemplar não somente a perspectiva escolar, mas também social, já que muitos estudantes atribuem os conhecimentos adquiridos para a sua vida social e profissional.

CONCLUSÃO

De acordo com as análises da intervenção realizada durante o Estágio Supervisionado IV, podemos aferir que os alunos do ensino médio interagiram de forma satisfatória com o conteúdo “figuras de linguagem”, pois os mesmos conseguiram atribuir sentido ao assunto, seja através das aulas, das participações, dos questionamentos e seus posicionamentos diante a temática.

As figuras de linguagem são formas de expressão que são utilizadas para deixar os textos mais significativos. Desse modo, é um recurso linguístico que auxilia nas composições do textos, embelezando-os e tornando-os aberto para outras significações. Ao levar este conteúdo para a sala de aula, é levar uma nova proposta de trabalho, é mostrar que a linguagem é um artifício rico e prazeroso, é provocar uma surpresa nos leitores, é compreender que o autor brinca com as palavras, pois nem sempre a linguagem comum, ou a escrita expressam adequadamente o que queremos dizer.

Assim, esse mecanismo é importante tanto para a trajetória escolar, quando para a social, pois são formas de assimilação e compreensão que fazem com que os indivíduos consigam atribuir sentidos a várias experiências. A sensibilidade incorporada a este tipo de expressão é essencial para a construção dos textos literários bem como para os musicais. O mundo é feito a partir dessa pluralidade linguística, pois a linguagem está em constante transformação igualmente os indivíduos que a usam. Logo, é de fundamental importância usarmos desses elementos para a contribuição de um ensino mais atraente, capacitante e inovador.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Napoleão Mendes de. **Gramática Metódica da Língua**. 32.ed. São Paulo: Saraiva, 1983.
- BENTES, Ana Cristina. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**, v.1, 6ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 21-47.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens: volume único: ensino médio**. São Paulo: Atual, 2003.
- CIPRO NETO, P. **Gramática da língua portuguesa**. 2.ed. São Paulo: Scipione, 2003.
- GUIMARÃES, H. S. **Figuras de linguagem: teoria e prática**. 3.ed. São Paulo: Atual, 1988.
- MESQUITA, Roberto Melo. **Gramática Pedagógica**, 30 ed. Vol. Único, São Paulo: Saraiva, 2009.



SETEMBRO/2017
ISSN:2447-2328

RAMOS, Ricardo Tupiniquim. **Estabelecimentos dos Estudos Linguísticos**. Caetité: UNEB/DCH-Campus VI, 2013.

SARMENTO, Leila Luar; TUFANO, Douglas. **Literatura, Gramática e Produção de Texto**. São Paulo: Moderna, 2004.

AS LICENCIATURAS E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE

Ginaldo Cardoso de Araújo²¹

Resumo:

O presente texto tem como objetivo discutir a formação docente, identificando os principais desafios que as licenciaturas vêm enfrentando na operacionalização de seus processos formativos, principalmente diante das demandas da contemporaneidade. Ancorado numa metodologia qualitativa, este estudo utilizou-se dos seguintes instrumentos para a produção de informações: levantamento bibliográfico sobre o tema, análise de documentos que regulamentam a formação docente no Brasil e indicadores educacionais de seis cursos de Licenciatura da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), ofertados pelo Departamento de Ciências Humanas – DCH VI, no município de Caetité/BA. As discussões aqui apresentadas dialogam com os estudos de Tardif (2002), Diniz-Pereira (2007, 2016), André (2012), Barretto (2015) e Gatti (2016). Os resultados evidenciam que há muitos aspectos inovadores e bem elaborados nas políticas públicas voltadas para a formação de professores nos últimos anos. Entretanto, os documentos por si só, embora bem intencionados, não “atuam”, dependem de ações concretas e comprometidas que impulsionem a passagem do dito nas letras da legislação para o contexto real em que acontecem as ações. Evidenciam, também, que as licenciaturas, hoje, enfrentam os desafios de se tornarem atrativas, com condições de garantir a permanência e a qualidade na formação de seus alunos. Faz-se necessário, portanto, repensar a formação docente inicial e continuada a partir dos currículos dos cursos e do estreitamento das relações entre Universidade e escola de Educação Básica, num processo dialógico, coletivo e colaborativo, a fim de contribuir para a estruturação dos saberes necessários à formação e à prática docente.

Palavras-chave: Formação Docente. Licenciaturas. Desafios. Contemporaneidade.

INTRODUÇÃO

Este texto discute a formação de professores no Brasil, destacando os principais desafios que as licenciaturas vêm enfrentando para promoverem um processo formativo coerente com as exigências postas pela contemporaneidade. Pesquisas acerca dessa problemática têm se intensificado nos últimos vinte anos, contribuindo para a consolidação de um campo autônomo de estudos e o fortalecimento da área de Educação.

Entretanto, parece haver consenso entre os estudiosos que existem lacunas nesses processos, as quais acabam interferindo nas práticas docentes e nos resultados da aprendizagem discente, na escola básica. Muitos são os questionamentos que circundam a formação docente, como os

²¹ Pedagogo, professor da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Faculdade de Educação (FAE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); e-mail: ginaldouneb@gmail.com.

relacionados à organização dos currículos da licenciatura, aos saberes docentes e sua prática no exercício da profissão, bem como a valorização e as condições de trabalho dos professores.²² Neste texto, faço um recorte dessas questões, discutindo a formação docente no contexto das políticas educacionais, suas concepções e os desafios das licenciaturas para formar o professor, considerando a realidade da escola nos dias atuais.

A legislação brasileira define que a formação dos professores para atuação nas diferentes modalidades de ensino da Educação Básica deve acontecer nos cursos de licenciatura. Assim, a profissionalização dos docentes no Brasil está associada diretamente aos caminhos percorridos por esses cursos nos diferentes momentos da nossa história. Entender esse percurso e seus condicionantes é necessário nas análises sobre a formação e a atuação dos professores nos diversos segmentos de ensino na atual conjuntura.

Segundo Gatti e Barretto (2009), a formação de professores em cursos específicos inicia no Brasil, em meados do século XIX, com as Escolas Normais que tinham como intencionalidade a preparação de docentes para o ensino das *primeiras letras*. Nos anos de 1930, são criados os Institutos de Educação para a formação de professores com base nos princípios da Escola Nova. Esses institutos se preocuparam em dar um caráter científico ao conhecimento, na perspectiva de implantar um modelo de formação docente pedagógico-didático para corrigir as distorções do ensino ministrado nas Escolas Normais. Posteriormente, são transformados em Institutos de Ensino Superior com a oferta dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura.

Nesse contexto, de acordo com Gatti e Barreto (2009), o curso de Pedagogia tinha como propósito preparar o docente para ministrar aulas nas Escolas Normais e os cursos de licenciatura deveriam preparar os professores para assumirem as disciplinas que faziam parte dos currículos das escolas secundárias. O modelo de formação que vigorou, nesses cursos, ficou conhecido como *esquema 3 + 1*, ou seja, os três primeiros anos eram dedicados à formação geral através de disciplinas específicas; e, no último ano, acontecia a formação didática com a prática do ensino no período dedicado ao estágio.

Diniz-Pereira (2007) destaca que o movimento pela reformulação dos cursos de formação de professores no Brasil tem início no fim dos anos de 1970, pensado, originalmente, para mudanças nos cursos de pedagogia e, posteriormente, a ideia da reformulação se estendeu para as licenciaturas. Nesse contexto de reformas, a Lei 5.692/71 foi aprovada e instituiu os cursos profissionalizantes de 2º grau para qualificar a mão de obra para o mercado de trabalho. Extinguiu as Escolas Normais e no seu lugar criou a Habilitação Específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau, sendo

²² Para melhor fluência da leitura, em todas as ocorrências, neste texto, a expressão professor/res se refere às professoras e aos professores.

responsável pela formação dos professores para as quatro primeiras séries do primeiro grau. Para ensinar nas últimas séries, a Lei previa a formação em nível superior em curso de licenciatura curta, com três anos de duração ou plena com quatro anos de duração.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9.394, de dezembro de 1996, instituiu a exigência da formação em nível superior para o exercício da docência. Em 2002, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica, constituindo-se num “conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica”. Os cursos de formação de professores passaram, a partir de então, a seguir as orientações contidas nas DCN para a elaboração de seus projetos pedagógicos e respectivos currículos.

Considerando os desafios da formação docente no Brasil, o Conselho Nacional de Educação empreendeu esforços, nesta última década, para repensar a formação de professores para a Educação Básica, incluindo a rediscussão das Diretrizes e outros marcos legais da formação inicial e continuada. Nesse contexto, em julho de 2015, o CNE aprovou as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, através da Resolução nº 02 de 1 de julho de 2015. A discussão permanente do tema formação docente contribui para o seu aperfeiçoamento e correção de rumos, bem como a melhoria da qualidade na execução das políticas públicas.

Os estudos recentes sobre a formação de professores e sua relação com o exercício da docência têm ampliado as discussões no meio acadêmico, envolvendo aspectos teóricos e práticos relacionados ao currículo dos cursos, seus diferentes conceitos e concepções, formas de organização e operacionalização. Este texto, ao analisar indicadores acadêmicos de seis cursos de Licenciatura de uma Universidade pública, pretende contribuir com esse debate, ampliando e fortalecendo os estudos da área.

METODOLOGIA

Metodologicamente, este texto se filia a uma abordagem qualitativa de pesquisa. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 11), a investigação qualitativa “contempla uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”. Este estudo utilizou-se dos seguintes instrumentos para a produção de informações: levantamento bibliográfico, análise de documentos oficiais que orientam a formação docente no Brasil, como Leis e Resoluções. Além disso, analisei os indicadores acadêmicos, como

dados sobre a procura pelos cursos e dados de conclusão de seis cursos de licenciatura oferecidos pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no Departamento de Ciências Humanas (DCH VI), Caetité, Bahia. Organizadas as informações levantadas, a etapa seguinte foi a da interpretação a luz do referencial teórico selecionado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A complexidade do mundo contemporâneo e a insatisfação da sociedade com o quadro atual da educação escolar nos levam a refletir sobre a condição docente, principalmente com relação a sua formação e atuação. São inegáveis os avanços das políticas públicas educacionais nessa direção nas últimas décadas, mas somente a adoção das políticas não se mostrou capaz de alterar o cenário da formação e, conseqüentemente, da qualidade da educação brasileira.

Barretto (2015) nos mostra que na primeira década após a aprovação da LDB 9394/96 houve uma evolução de matrículas nas licenciaturas a partir das diversas possibilidades e formas de oferta dos cursos. Esse aumento se deu em grande medida com o ingresso de docentes que já estavam atuando nas redes de ensino do país sem a formação exigida pela nova lei. A autora destaca, também, que nesse período o Ministério da Educação (MEC) assume um papel preponderante na formação de professores para a educação básica, concebendo-a como um processo contínuo. Montou-se, assim, na visão da autora, “um grande aparato institucional de formação docente, orientado pela perspectiva de instituição de um sistema nacional de educação” (BARRETTO, 2015, p. 685).

Vinte anos após a entrada em cena da LDB 9494/96, ainda temos no Brasil muitos desafios a serem superados, como, por exemplo, professores atuando sem a formação exigida pela Lei, mesmo com a implantação de diversos programas com esta finalidade. Professores com formação no Ensino Médio estão assumindo classes de Educação Infantil. Outros atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio sem a formação na área de atuação. Com relação aos fundamentos estabelecidos para a formação, as instituições formadoras ainda não os conseguiram efetivar plenamente na prática. Nota-se a cada ano uma queda na procura pelo vestibular e aumento da evasão das licenciaturas.

Para ilustrar essa afirmação, apresento a seguir dados das inscrições do vestibular do Departamento de Ciências Humanas (DCH)²³, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)²⁴, no município de Caetité, no período de 2011 a 2016.

²³ O Departamento de Ciências Humanas (DCH) – Campus VI- da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) está localizado no município de Caetité, Bahia. Oferece seis (6) cursos de licenciatura: Letras Língua Portuguesa, Letras Língua Inglesa, Geografia, História, Matemática e Ciências Biológicas.

²⁴ A UNEB é uma universidade multicampi. Possui 24 campis com 29 Departamentos. Destes, 04 estão localizados na capital Salvador e os demais em cidades do interior do Estado da Bahia.

Tabela 1 – Inscrições Vestibular/ DCH VI (2011 a 2016)

Cursos	Vagas	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Ciências	40	173	168	153	153	186	181
Biológicas							
Geografia	40	128	112	111	84	105	79
História	40	234	181	188	138	158	159
Letras Língua	25	67	74	47	40	57	53
Inglesa							
Letras Língua	30	88	56	64	46	62	69
Portuguesa							
Matemática	40	141	96	110	81	121	113
TOTAL	215	831	687	673	542	689	654

Fonte: Sistema Integrado do Vestibular/UNEB, 2016.

Nessa Tabela, notamos uma diminuição na procura pelos cursos nos últimos anos. Intuo que eles não estão conseguindo se apresentar como atrativos, despertando o interesse dos vestibulandos. Para Barretto (2015, p. 687) “estamos diante de uma questão de baixa atratividade da profissão, que perde para oportunidades mais vantajosas de emprego no mercado de trabalho e que não são sanadas com medidas estritas do campo da formação”.

Há um conjunto de fatores socioeconômicos e históricos envolvidos nessa questão que as Universidades não estão debatendo com a devida atenção. Precariedade da profissão, plano de cargos e salários são algumas justificativas comumente ouvidas por aqueles que afirmam não quererem seguir a profissão docente. Esse é um desafio que preocupa, pois já observamos nas escolas de Educação básica carência de docentes, principalmente nas áreas de Matemática, Química e Física.

Outro desafio na formação de professores, hoje, diz respeito ao número de discentes que concluem os cursos. A tabela 2 reforça essa inquietação.

Tabela 2 – Ingresso e Conclusão – DCH VI

Cursos	Ingresso em 2011.1	Conclusão em 2014.2 (8 semestres)	Conclusão em 2015.1 (9 semestres)	Conclusão em 2015.2 (10 semestres)	Total de concluintes	%
Ciências	40	7	15	0	22	55%
Biológicas						
Geografia	40	24	03	03	30	75%
História	40	0	06	07	13	32,5%
Letras Língua	25	6	1	1	08	32%
Inglesa						
Letras Língua	30	8	8	0	16	53,3%
Portuguesa						
Matemática	40	4	11	2	17	42,5%
TOTAL	215	49	44	13	106	49,3%

Fonte: Sagres Acadêmico/UNEB, 2016.

Os indicadores de conclusão das licenciaturas do DCH VI, Caetitê, BA, revelam que, no período observado, somente 49,3% dos discentes que ingressam nos cursos chegam à formatura. Além

disso, a conclusão é feita com 8, 9 e 10 semestres. Os demais, 50,7%, abandonam os cursos, transferem-se para os bacharelados ou trancam suas matrículas.

O relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2006) conclui, segundo Barretto (2015), que “não basta atrair os melhores estudantes para os cursos e oferecer-lhes boa formação; é preciso mantê-los na profissão”. Para a autora, é preciso assegurar aos docentes um plano de carreira com salários dignos e condições de trabalho adequadas.

Além de rever as condições do magistério, investir na qualidade dos cursos é uma condição para torná-los mais significativos para os alunos. André (2012, p. 36) afirma que “os cursos de licenciatura têm um papel fundamental na socialização profissional dos futuros professores”. É o espaço em que as práticas docentes preexistentes são aperfeiçoadas, remodeladas, apreendidas e/ou refutadas, a partir dos conhecimentos trabalhados nos cursos de formação, nas experiências, interações e vivências diversas a que os estudantes estão expostos e/ou participando. Ainda de acordo com a autora, “a formação inicial tem, assim, um peso considerável na construção da profissionalidade docente, ou seja, no desenvolvimento de saberes, habilidades, atitudes, valores que constituem a especificidade do ser professor.” (idem, idem).

Vale ressaltar que a organização curricular, apenas, não garante formação para o desenvolvimento profissional dos licenciandos, pois o currículo ganha sentido na medida em que interage com o mundo real com seus conflitos e contradições e é alimentado através da indissociabilidade entre a teoria e a prática. Tardif (2002) nos diz que os currículos dos cursos de formação de professores devem ser estruturados de modo que, professores formadores e professores em formação, conheçam as concepções históricas, filosóficas, epistemológicas e metodológicas dos conteúdos que compõem as disciplinas da estrutura curricular. Para esse autor, a formação docente deve ser pautada na dinâmica entre o atuar e o refletir.

Gatti (2016) enumera oito pontos que interferem na qualidade dos cursos de formação de professores e no exercício na profissão docente. São eles:

- a) ausência de uma perspectiva de contexto social e cultural e do sentido social dos conhecimentos;
- b) a ausência nos cursos de licenciatura, e entre seus docentes formadores, de um perfil profissional claro de professor enquanto profissional;
- (...) c) a falta de integração das áreas de conteúdo e das disciplinas pedagógicas dentro de cada área e entre si;
- d) a escolha de conteúdos curriculares;
- e) a formação dos formadores;
- f) a falta de uma carreira suficientemente atrativa e de condições de trabalho;
- g) ausência de módulo escolar com certa durabilidade em termos de professores e funcionários;
- h) precariedade quanto a insumos para o trabalho docente. (GATTI, 2016, p. 168).

São muitos os desafios, portanto, que ainda precisam ser enfrentados na contemporaneidade no que diz respeito à formação e à atuação do professor. É importante, diante desse cenário, que as Instituições de Ensino Superior, legitimadas pelo seu papel social e institucional, ampliem as pesquisas e provoquem a discussão sobre a formação para a docência na Educação Básica com a sociedade. É necessário romper com a desarticulação entre os sistemas de ensino e entre as esferas governamentais a fim de corrigir as falhas nas políticas de formação docente, já identificadas, procurando aperfeiçoá-las. Nesse sentido, é imprescindível a revisão dos projetos dos cursos de licenciatura e seus estágios, redimensionando-os e adequando-os aos novos fundamentos da contemporaneidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mudanças da sociedade nos últimos tempos, provocadas, principalmente, pelas tecnologias da informação e da comunicação, têm alterado significativamente as relações sociais, fazendo emergir novos valores e interesses. A escola, nesse cenário, sente os efeitos dessas novas dinâmicas de mundo e seus atores - gestores, professores, pais e alunos - diante do quadro de incertezas, contradições e falta de credibilidade da ação pedagógica, começam a indagar o quê, por que e como ensinar frente às demandas que são postas pela nova era.

A docência passa, assim, a ser questionada e os professores são desafiados a apresentarem métodos e metodologias de ensino que provoquem a motivação dos alunos para a aprendizagem. Entretanto, o desafio de educar crianças, jovens e adultos, garantindo-lhes um desenvolvimento humano, científico, cultural e tecnológico não se concretiza apenas pela introdução de novos métodos de ensino ou através das reformas curriculares. É um desafio que envolve toda a coletividade em pensar e definir qual o papel da educação nesse contexto e como potencializá-la para enfrentar os desafios que surgem a cada dia.

A contemporaneidade nos provoca e nos convida à ação. São muitas as inquietações, mas há também diferentes perspectivas e possibilidades no campo da educação. Assim, é urgente e necessário repensar a formação docente em diferentes perspectivas; seja na produção de conhecimento epistemológico, nas práticas de sala de aula, nas discussões e nas produções acadêmicas, na organização e operacionalização do currículo; seja nas políticas públicas e nas condições de trabalho dos educadores. Não basta, apenas, diplomar o professor. Esse é um aspecto importante que o país conseguiu avançar nos últimos anos, mas o educador precisa e merece muito mais.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. O trabalho docente do professor formador e as práticas curriculares da Licenciatura na voz dos estudantes. In: SANTOS, Lucíola L. de C. P.; FAVACHO, André Márcio P. (orgs.). **Políticas e práticas curriculares: desafios contemporâneos**. Curitiba, PR: CRV, 2012.

BARRETTO, Elba S. de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação** . v. 20 n. 62, p. 679 -701, jul.-set. 2015.

BOGDAN, C. R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm . Acesso em: 06 jul. .2016.

_____. **Lei n. 5.692/71**, de 11 de agosto de 1971. Brasília, Diário Oficial de 12/08/1971.

_____. **Resolução CNE/CP nº 02, de 01 de julho de 2015**. Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015>. Acesso em: 08. Jul. 2016.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica. **Resolução CNE/CP nº 1**, 18 de fevereiro de 2002.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Formação de professores da Educação Básica no Brasil no limiar dos 20 anos da LDBEN. **Notandum** 42 set-dez 2016 – CEMOrOC - Feusp / IJI-Univ. do Porto, 2016.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. (Coord). **Professores do Brasil: impasses e desafios**.

Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**. Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CONVERSANDO COM O DIÁRIO: VISÃO DE UM ESTUDANTE SOBRE O PRIMEIRO CONTATO COM UMA ESCOLA PARA INÍCIO DA REGÊNCIA

CARLOS, Érika Pereira da Silva¹; SANTOS, Sidileide da Silva¹; NASCIMENTO, Bruno
Silva¹; SANTOS, Clóvis Piau².

Resumo:

Para alguns estudantes, os primeiros contatos com os professores regentes da instituição torna-se um fator importantíssimo para sua regência em sala de aula. Devido a isso, este trabalho é importante tanto para o meio acadêmico, que poderá refletir e conversar com as escolas para que possam repensar suas posturas com os estagiários, dando maior suporte, apresentando os pontos positivos da docência para que o trabalho não se torne pesado e cansativo em ambas as partes, quanto é importante para o meio social pois, os resultados obtidos irão influenciar a forma com os professores regentes se portarão, afetando diretamente a postura dos discentes quando estiverem formados e atuando nas salas de aula. Desta maneira, este trabalho tem como principal objetivo apresentar a visão de um estudante no estágio, demonstrando seus sentimentos, angústias e dúvidas que surgem com o primeiro contato na escola para o início da regência. Para isso, foram observadas e coparticipadas vinte horas aula, bem como mais vinte horas aula de regência no ensino fundamental primeiro segmento. Com uma linguagem simples, este resumo buscou mostrar por meio de um breve resumo da história da educação no Brasil o principal interesse nos avanços desta, descrever como é a recepção dos estagiários em uma escola do município de Caetité, na Bahia e por fim, resumir a experiência na coparticipação com o professor regente. Assim, diante deste trabalho, conclui-se que ainda há muito o que melhorar para que os estágios possam ser totalmente reconhecidos.

Palavras-chave: Coparticipação; Estágio; Observação

INTRODUÇÃO

O estágio é o momento em que a identidade profissional começa a ser construída, através das práticas de ensino realizadas durante a experiência como estagiário em sala de aula (PIMENTA, 2012), e esse contato inicia-se com a observação e coparticipação do discente com o professor regente da disciplina na escola. Por se tratar de algo que irá decidir a vida profissional do aluno, o estágio precisa ser prazeroso, estimulante pois, nosso cérebro aprende apenas o que passa pelo nosso sistema RAD - Sistema Radicular, Amígdala e a intervenção da Dopamina (SELBACH, 2010). Este sistema atua na seleção de dados para armazenamento na memória, ou seja, para que aja o aprendizado efetivo, as informações da aula precisam ser interessantes, emocionantes e prazerosas.

Entende-se portanto que, os primeiros momentos na escola poderão definir como o estagiário vai desenvolver suas atividades. Caso o contato inicial seja desconfortável, a chance do estágio se tornar um fardo é muito alta, para que o desagrado seja evitado de ambas as partes é importante que o

docente não traga preconceitos das turmas e os apresente aos estagiário, também é necessário demonstrar segurança, pois o estagiário está inseguro e caso o regente se apresente da mesma forma, o trabalho pode ser comprometido. Por que ensinar é uma habilidade, mas fazer bem feito é uma competência e as competências podem ser desenvolvidas ao longo da vida (MORETTO, 2007).

Diante disso, este trabalho justifica-se por apresentar o ponto de vista do estagiário em relação aos seus primeiros contatos com a instituição, o que faz deste, uma ótima ferramenta para discussão em sala de aula antes desta etapa a ser realizada pelo discente. Assim, pode ser abordado através do relato apresentado vários temas como, postura do estagiário para se apresentar à escola para o estágio, conduta do professor regente ao recepcionar o estudante dentre vários outros que podem ser observados no decorrer da leitura.

Devido não haver muitas pesquisas na área, este trabalho dará suporte para o desenvolvimento de novas pesquisas afim de auxiliar os discentes na primeira proximidade com a instituição. Devido a isso, esta pesquisa tem como principal objetivo apresentar a visão de um estudante no estágio, demonstrando seus sentimentos, angústias e dúvidas que surgem com o primeiro contato na escola para o início da regência.

METODOLOGIA

Os relatos foram desenvolvidos a partir de discussões realizadas em sala de aula durante o período de estágio de regência I, bem como por meio do primeiro contato realizado com a estola Tereza Borges Cerqueira, situada na Praça da Bandeira na cidade de Caetitê na Bahia. Inicialmente levou-se a documentação para a escola a fim de fazer uma apresentação formal entre estagiário e instituição, posteriormente foi realizado uma conversa com a professora regente da disciplina para apresentação entre as partes e entrega de documentos.

A primeira visita à escola foi realizada no dia sete de Abril do ano de 2016, no período noturno devido ser este o horário da AC dos professores das áreas afins para planejamento das atividades. A entrada na instituição foi às 19:30hs, a estagiária dirigiu-se a secretária e foi conduzida à diretoria às 19:50hs, posteriormente foi orientada a procurar a professora regente na sala de realização das AC.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Dialogando com o diário: Breve história da educação no Brasil

Querido diário, hoje parei para refletir sobre a história da educação no Brasil. Veja bem; Arcanjo, Hanashiro (2010) dizem que a nossa educação desde o princípio não foi destinada a todos,

mas sim, aos filhos dos burgueses que se mudaram para o nosso país. Cunha (1943), diz que, quando Vargas chegou à presidência da república, houve muitas iniciativas significativas como a criação do ministério da educação e da saúde pública em 1930, depois veio a Reforma do Ensino médio e superior, depois o manifesto dos pioneiros pela educação nova, em que Paulo Freire também lutou e foi um dos primeiros, após tivemos criou a constituição federal de 1934 e assim por diante.

Mesmo depois de tantas iniciativas, a educação continuou sendo para a chamada “nata” da sociedade, aí, aí... O que foi sonhado não passou do papel e pode acreditar, depois da queda de Vargas os outros presidentes foram adaptando algumas ideias como Pro Uni, o Proeja, o ENEM entre outros programas que foram idealizados e iniciados no governo FHC.

No governo Lula, tivemos vários programas de incentivo ao estudo que deram seu ponta pé inicial no governo FHC e foram aperfeiçoados como o bolça escola, o peti, o mais educação e muitos outros. O governo Dilma foi uma continuação do governo Lula. Ela procurou dar continuidade e aperfeiçoar alguns programas do governo anterior.

Sabe, não entendo como, apesar de tantos programas de incentivo, as coisas na educação ainda continuam desta forma, criando repetidores de ideias.

Querido diário, nada tira da minha cabeça que isso não é por acaso, mas é intencional, por que não é interessante para o governo de forma geral, que o povo pense criticamente! Pois é amigo, pode acreditar, os governantes criam programas que são lindos nos papéis, mas escolhem, na maioria dos casos, pessoas inadequadas para sua execução. Os ministros do governo Dilma, misericórdia! Mas tem muita coisa envolvida na escolha dos ministros que acredito, nem a própria Dilma pode controlar! A coisa é feia, querido diário!

Então amigo, a educação em nosso país ainda possui uma visão vertical em que o lucro e distribuído de cima para baixo e quando chega nas camadas mais inferiores, não tem nada mais para dividir! A mente continua militarizada, o sistema e os educadores ainda carregam o ranço deste período! Pouquíssima coisa mudou, por que até nas escolas de rede particular ainda há separação, pois os que podem mais pagam escolas mais caras e tem acesso a um ensino mais qualificado que os demais que não possuem tantos recursos financeiros.

Além do mais, apesar de todos estes “esforços” com o desenvolvimento de programas a escola em pleno nosso século ainda continua preparando seus alunos para o vestibular d em uma faculdade/ universidade, não que isso seja ruim diário, mas as escolas deveriam formar pensadores, pessoas capazes de escolher o que querem sem serem influenciados pela mídia ou por pensamentos que não condizem com os fatos reais. As escolas deveriam ser críticas, e não tão partidárias, os professores também deveriam ser mais críticos, cobrando mais seus direitos e fazendo também seus deveres. Amigo diário, existem profissionais excelentes, como dizem, educadores, mas também temos aqueles que estão na sala de aula por falta de opção.

Não procuro culpados fora, mas sim em cada ser humano que é capaz de fazer a diferença e não o faz por que tem medo da crítica, medo da rejeição, medo do novo! Amigo, precisamos nos unir para mudar, não adianta termos ótimos programas e colocarmos no poder quem apenas gosta de enganar o povo.

Antes da LDB as aulas eram ministradas em um quadro negro, depois passou a ser quadro branco, mas a didática permanece a mesma! O ensino, caro amigo, só foi para o pobre com a finalidade de formar mão de obra trabalhadora, pois com a revolução industrial, aumentou a quantidade de máquinas no trabalho mas não tinham pessoas para operá-las. Além do mais, a produção passou a ser por etapas, sabe o que isso significa amigo? Cada um era responsável por uma parte da produção. Por exemplo: se fosse costurar uma camisa, cada funcionário ficava responsável por realizar uma parte da tarefa como, pregar as mangas, os botões o colarinho, os punhos... cada um fazia uma parte da etapa de produção, o que acelerou todo o processo e mecanizou as pessoas.

Sabe amigo, fico me perguntando: Onde estão as mentes pensantes? Em que lugar se esconderam os grandes pensadores do nosso século? Por onde anda aquele que reflete e constrói o conhecimento ao invés de repetir informações? Qual lugar da história ficaram perdidos os seres autônomos? Será que pararam para descansar na pedra que avia no meio do caminho? Ainda temos muitas perguntas, mas não tem problema, são elas que movem o mundo não é amigo?

Reflexão sobre o primeiro contato com a escola

Depois de tanto refletir, gostaria de te contar amigo, como foi meu primeiro dia na AC. Esse é um marco por que agora se inicia o meu estágio, deixarei de ser aluna para ser regente na turma! Que legal! Mas nem tanto... Ao chegar no ambiente escolar procurei fazer tudo que meu professor mandou, me arrumei, imprimi os documentos necessários para me apresentar. Lá fui muito bem recebida pelo porteiro que me direcionou para a sala da direção aí amigo, começam os babados! Chegando lá, não tinha ninguém e a diretora havia evaporado da escola! Então, o porteiro me disse que a vice-diretora estava na sala de professores, me dirigi até lá. Ao chegar me apresentei formalmente, a vice, muito legal, me cumprimentou e foi para a direção. Eu sai atrás dela! Esperei ser convidada para entrar na sala da vice-diretoria.

Quando finalmente fui convidada, expliquei o motivo pelo qual estava ali e entreguei a documentação. Ela me olhou com cara de interrogação e fingiu que sabia de tudo, houve um silêncio. Pensei e depois perguntei onde a professora regente estava, porque eu necessitava conversar com ela acerca do estágio e dos detalhes que precisávamos acertar para tudo correr bem, ela então me disse que poderia encontrar a professora no final do corredor, na última sala à direita. Lá fui eu.

Ao chegar na sala indicada, bati na porta; responderam que eu poderia entrar. Quando eu entrei e me apresentei, a professora pediu para eu me retirar da sala que daqui uns minutos iria

conversar comigo. Esperei no pátio. Ao sair da sala expliquei os detalhes e apresentei os documentos (ofício, termo de compromisso com a escola, com ela, com o estágio...). A regente me falou sobre a turma, disse também que não fiava presa aos livros, mas gostava de usar outros textos em aula. Falou também do quadro, que ela gosta muito de usar... e a conversa rendeu.

Nesse meio tempo, ela me falou que sua área de atuação era geografia e que este é o primeiro ano que ela ministrava aulas de biologia, para descontrair, eu disse que seria mais uma aluna e que meu objetivo era de aprender a ensinar através da experiência que ela possuía em sala de aula. Enfim, passado trinta minutos ela começou a reclamar da dor de cabeça, me orientou a chegar mais tarde na próxima AC por que o primeiro horário é usado para ela planejar as aulas. Nos despedimos.

Voltei para a faculdade, fui dormir no sofá das 8:30 até 11:20 e cheguei 12:05. Agora estou aqui, conversando com você, diário, para que você saiba como é difícil a vida do estudante. No papel tudo é lindo, mas na prática, a coisa é dose. Raramente acontece como deveria. Querido amigo e confiante, como gostaria que você pudesse me responder todas as dúvidas que tenho! Que você pudesse me ajudar! Enfim. Não que eu esteja reclamando de você, mas às vezes é complicado.

Amigo, hoje fiz uma descoberta: Não importa o quanto você leia ou o quanto de conhecimento você detêm, se o aluno não compreende e é desinteressado naquilo que é apresentado pelo professor em sala de aula, tudo se torna inútil! Suas leituras, seus conhecimentos... é preciso didática! Saber fazer com que o aluno se interesse e assimile o as informações, para que assim ele possa transformar o que foi visto em sala de aula, se tornando criativo e crítico a partir daquilo que ele aprendeu!

Agora já é tarde, preciso descansar. Boa noite amigo!

Bom dia, querido diário! Hoje venho lhe dizer que decidi mudar de escola para realizar meu estágio. Foi constrangedor meu início nesta instituição e não acredito que poderei desenvolver um bom trabalho se continuar lá. Nada contra a escola ou a professora, pois esta é uma referência na educação da cidade, os professores são gentis, educados e competentes, por que se não fosse assim, a escola não seria tão prestigiada mas, não me sentirei confortável para desenvolver meu estágio também devido a disponibilidade de horário, enfim, irei a escola para me despedir e te conto como foi.

Acabei de chegar, estou com muito sono mas, irei te contar em detalhes como foi minha experiência hoje para que nenhuma informação fique perdida. Ao chegar na escola fui recebida pelo porteiro, então eu me identifiquei e fui à direção para conversar com a vice-diretora. Bati na porta, a vice me pediu para entrar e aguardar uns instantes. Aguardei. Depois ela me perguntou qual era o assunto a ser tratado, expliquei que não poderia realizar meu estágio na instituição devido aos horários que ficariam complicados para mim mas, ela disse que tudo bem, não teria problema algum, então, nos despedimos e fui conversar com a professora regente.

No início da conversa ela novamente reclamou de dor de cabeça, dizendo que não estava bem mas, quando comuniquei a ele o motivo pelo qual estava ali, percebi uma mudança em seu semblante, ela se sentiu aliviada. Sabe querido diário, acredito que ela estava insegura com a presença de um

estagiário na sala de aula sendo que ela não havia ministrado aulas de ciências antes. Devido a isso, acredito eu fiz a escolha certa. O ideal é que ela consiga se adaptar com os conteúdos e com sua nova realidade no ensino de ciências, para que posteriormente, esteja mais segura no momento de ceder suas aulas para algum estagiário. E assim concluo esta parte do estágio. Irei para outra escola realizar meu estágio, pois tenho consciência de que esta é a parte principal da graduação, momento em que eu irei me descobrir como docente. Abraços e boa noite, amigo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato apresenta alguns dos obstáculos enfrentados por muitos estagiários nos primeiros contatos com as instituições de ensino que disponibilizam seu espaço para execução desta etapa do curso de licenciatura. Muitos deles podem ser evitados apenas com uma pequena reflexão sobre o assunto. Este trabalho demonstrou que a recepção do estagiário na instituição é de fundamental importância para o desenvolvimento de um bom trabalho, por que a ideia que o estudante obtiver a partir deste momento irá influenciar diretamente em suas decisões posteriores. Diante disso, concluímos que este é apenas um começo que pode ser ampliado com novas pesquisas a fim de apresentar novas visões sobre este mesmo momento, com experiências diferentes sendo elas positivas ou negativas.

REFERÊNCIAS

- ARCANJO, F. HANASHIRO, M. **A história da educação no Brasil**. 1. Ed. Biblioteca 24 horas, 2010.
- CUNHA, L. A. **A universidade temporã: O ensino superior da docência à Era Vargas**. 3. Ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.
- MORETTO, V. P. **Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007;
- PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. **Estágio e docência**. 7. ed – São Paulo: Cortez, 2012.
- SELBACH, S. **Ciências e Didática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010 (Coleção Como Bem Ensinar)

CURRÍCULO E ESTAGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA

Núbia Maria de Brito Silva²⁵; Maria Goreth e Silva Nery²⁶

Resumo:

O presente trabalho tem como objetivo analisar o currículo do curso de Licenciatura em Geografia e os desdobramentos nos estágios curriculares supervisionados. Para tanto a metodologia tem como base a revisão bibliográfica e documental. Conclui que o currículo atende às demandas sociais e formativas refletidas nos estágios curriculares.

Palavras-chave: Currículo; Estágio Supervisionado; Licenciatura em Geografia.

INTRODUÇÃO

O processo educativo é norteado pelo currículo em todos os níveis, destacamos seu caráter social e formativo. Em sua origem latina *curriculum* significa curso, percurso. Considerando sua importância, o Estágio Supervisionado em geografia reflete as competências e habilidades adquiridas ao longo da formação acadêmica, sendo compreendido como o momento em que o aluno pode experimentar e colocar em prática o conhecimento teórico acumulado.

Compreendendo a necessidade de um currículo bem estruturado de modo que atenda as demandas do ofício de ensinar Geografia, é que o presente trabalho justifica-se pela relevância social e acadêmica, o que reflete a nossa trajetória docente e envolvimento nas discussões e comissões de construção dos projetos de reformulação curricular. Este trabalho objetiva analisar o currículo de geografia investigando os desdobramentos nos estágios curriculares supervisionados.

METODOLOGIA

Esta pesquisa foi desenvolvida no Campus VI da Universidade do Estado da Bahia – UNEB (Caetité – BA) com base na investigação bibliográfica e documental. A implantação do curso de Licenciatura em Geografia no Campus VI, resultou de uma demanda regional por formação de profissionais da educação na área específica. Em 1992, foram oferecidas as Licenciaturas Plenas em Geografia e História, oriundos da conversão do curso de Estudos Sociais. Em 1998, foi reconhecido conforme Parecer do Conselho Estadual de Educação-CEE, nº 016/98, publicado no Diário Oficial de

²⁵ Professora do curso de Geografia da UNEB/DCH VI. Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação-GESTEC/UNEB. email: nubiamariabrito@yahoo.com.br

²⁶ Professora do curso de Geografia da UNEB DCH/VI. Doutora em Geografia pela UFBA, mestre em Geografia pela UNES. email: gorethgeo@yahoo.com.br

14 e 15/02/98. O curso passou por duas reestruturações, uma implementada em 1992 e a outra, em 1998.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No ano de 2004, com a autorização e implantação do redimensionamento dos currículos dos cursos de formação de professores da UNEB, buscou-se construir um currículo que equacionasse conteúdos, eixos, habilidades e possibilidades em uma proposta de matriz curricular. Essa concepção, pautada na perspectiva de que o estudante possa vir a construir seu próprio currículo, atendendo às suas necessidades e respeitando os princípios básicos teórico-conceituais e metodológicos da formação do professor de Geografia para a Educação Básica, atendendo a proposta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB de 1996.

É coerente afirmar que o objetivo da Geografia em licenciatura, segundo a proposta da LDB, é formar profissional capacitado a atuar no Ensino Fundamental e Médio.

O licenciado em Geografia tem a docência como base de sua formação, sendo a pesquisa um princípio didático que perpassa toda a qualificação, permitindo desenvolver saberes que possibilitam a produção de conhecimentos "transtemporais" e a compreensão da espacialidade, com base nos fundamentos epistemológicos, teóricos e metodológicos da Geografia. Os saberes geográficos acumulados ao longo de sua história, permitem compreender a ordem do mundo e ao mesmo tempo situar-se nele, sendo os alicerces da formação desse profissional.

O currículo da Licenciatura em Geografia da UNEB, Campus VI dispõe, a partir do V semestre do curso, 400 horas de estágio (atividade para aprender a prática do ofício pelo exercício direto "*in loco*").

Desse modo cabe destacar a concepção de Estágio Supervisionado presente no Parecer Conselho Nacional de Educação-CNE/CP 028/2002 "O estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário".

Estágio Curricular Supervisionado em Geografia

Compreender a concepção de currículo mais abrangente que considera a realidade social dos educandos requer uma visão de educação como transformadora/libertadora. O currículo representa uma radiografia do que será ensinado: disciplinas, objetivos, conteúdos. Porém, mais que um documento instrucional, o currículo é um norte para direcionar um ensino voltado para a formação do cidadão. Assim "[...] O currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de

conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente o currículo” (SILVA, 2002, p.15).

Durante muito tempo o ensino se pautou em conteúdos estanques, em que as disciplinas podem ser comparadas a um edifício com vários apartamentos fechados em seu “microcosmo”, com características próprias, sem nenhuma conexão com o “vizinho”, isolados e bastando-se em si mesmos. Em direção oposta a esse cenário surge a proposta de diálogo entre os componentes curriculares buscando semelhanças entre as mesmas. Isso porque o conhecimento não é constituído de recortes e faz parte de um todo significativo.

Compreender o currículo como um processo de construção social, implica reconhecer que o mesmo é entrecortado por relações de poder “[...] que fizeram e fazem com que tenhamos esta definição determinada de currículo e não outra, que fizeram e fazem com que o currículo inclua um tipo determinado de conhecimento e não outro” (SILVA, 2002, p. 135).

O currículo é visto pelos estudiosos e profissionais de educação como a organização de todas as situações de aprendizagem oferecidas ou facilitadas pela instituição de ensino e não mais como o rol das disciplinas que compõem um curso, ou um dos assuntos constitutivos de uma disciplina (SILVA, 2015).

Para Sacristán (2000), o currículo deve ser entendido como processo. Nessa perspectiva, Silva (2001, p. 155) afirma: “O currículo é trajetória, percurso que envolve uma multiplicidade de relações, abertas ou tácitas, em diversos âmbitos, que vão da prescrição à ação, das decisões administrativas às práticas pedagógicas na escola como instituição e nas unidades escolares especificamente”.

O currículo na perspectiva social deve atender as demandas do mundo do trabalho na realidade atual globalizada, competitiva e excludente; que exige dinamismo, atitude, tomada de decisão, engajamento, enfim, o estar-no-mundo como cidadão ativo e pleno de direitos.

Portanto, consideramos que o currículo que se enquadra no contexto da realidade social tem mais condições de contribuir para uma formação do estudante preparado para os desafios da sociedade contemporânea.

Desse modo o Estágio Curricular Supervisionado consta de atividades práticas, exercidas em situações reais de trabalho, sendo um processo interdisciplinar avaliativo e criativo, destinado a articular teoria e prática (ensino, pesquisa e extensão), obrigatório para todos os alunos do curso de Licenciatura em Geografia, sendo realizado na comunidade, junto a escolas e outras instituições com acompanhamento e supervisão do professor responsável pelo componente no semestre. Este pode ainda ser amplamente definido como atividade acadêmica constante da estrutura curricular do curso, a ser desenvolvida segundo os parâmetros das demandas institucionais, legais e pedagógicas, se constituindo ao mesmo tempo em uma oportunidade para o estudante aplicar, em situações parametrizadas pela realidade das instituições, habilidades, capacidades e conhecimentos teóricos, conceituais e instrumentais aprendidos no curso. “O estágio é o lócus onde a identidade profissional do

aluno é gerada, construída e referida, volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejado gradativa e sistematicamente” (BURRIOLLA, 2006, p.13).

A Concepção de Estágio Supervisionado em Geografia no Currículo de 2004

No Campus VI o acompanhamento do Estágio Curricular Supervisionado é realizado através das visitas aos estabelecimentos de ensino público de Caetité pelos professores que lecionam esse componente curricular. Os estágios são socializados através da apresentação dos resultados obtidos e produção do relatório das atividades.

Estágio I: desenvolvido no V semestre letivo compreende o momento de vivência do graduando com as escolas, ao tempo em que realiza pesquisa participante visando caracterizar a conjuntura atual do ensino-aprendizagem de Geografia nas escolas públicas locais e regionais. Nesse estágio o aluno desenvolve uma pesquisa qualitativa junto às escolas do Sertão Produtivo, e ao final compartilha as experiências com a comunidade acadêmica e escolar.

Estágio II: a relação teoria-prática se dá a partir da elaboração/operacionalização de oficinas pedagógicas em espaços de ensino formais e não formais, oportunizando vivências de atividades que possibilitam a integração e o desenvolvimento de habilidades e competências para uma prática criativa e prazerosa. Ao final do componente curricular o discente apresenta um relatório sobre as oficinas desenvolvidas, avaliando o processo de criação à execução.

Estágio III é sistematizado com o estágio de regência de classe no Ensino Fundamental II, em Instituições Escolares da Rede Pública Estadual, na área específica de formação, ou seja, em Geografia, quando o futuro professor busca intervir de forma crítica e transformadora no processo de ensino e aprendizagem. Da mesma forma acontece o Estágio IV, no qual o futuro professor desenvolve intervenções pedagógicas regendo classe no Ensino Médio, além de outras atividades tais como produção de material didático e participação em projetos multidisciplinares. Ao final desses componentes o discente deverá apresentar um memorial e um relatório sobre sua práxis em sala de aula.

No Campus VI existe a comissão departamental de estágio composta pelos professores e representantes discentes de estágio de todos os cursos, que apoiados na resolução CONSEPE nº 795/2007, formaliza e dispõe sobre o estágio no Campus. A Comissão Departamental promove semestralmente a avaliação do estágio a partir de eventos em que os professores, discentes e regentes compartilham experiências e planejam as ações do próximo semestre.

Sendo assim, o componente Estágio Curricular Supervisionado tem como finalidade, diagnosticar os espaços de atuação profissional, caracterizando o contexto e as relações de trabalho nesses espaços. Além disso, neste componente analisa-se e reflete-se sobre a prática de ensino de

Geografia por meio de observação direta em sala. Na parte prática, é o momento em que o aluno/professor elabora e executa propostas de intervenção na forma de regência, minicursos e oficinas e projetos de extensão, em escolas da educação básica e em outras instituições formadoras e não formais. Ao final, são avaliadas coletivamente as experiências vivenciadas pelos estagiários durante sua atuação docente nos diversos espaços.

CONCLUSÕES

Inicialmente, o currículo de Geografia refletia uma visão híbrida, ou seja, tinha nos componentes curriculares a formação de bacharelado e licenciatura, mesmo quando destacava que o curso era de Licenciatura Plena em Geografia. Sendo portanto, uma formação geral, que não correspondia à demanda de bacharelado ou de licenciatura.

Diante das transformações sociais, políticas e educacionais a LDB e seus desdobramentos legais e institucionais traz no seu arcabouço a necessidade da definição da natureza dos cursos, contribuindo para concepção de cursos que atendessem aos interesses/metabolismos da formação do professor. Desse modo, o curso passou a ter uma abordagem metodológica pautada em princípios como a autoconstrução do currículo, planejamento pedagógico e acadêmico, oferta de conteúdos e atividades maior do que a demanda, além de modalidades de ensino presencial e à distância.

Sendo assim, o currículo atual do curso de licenciatura em Geografia da UNEB acompanhou e atende às mudanças na legislação contribuindo nas demandas sociais e formativas. Nos estágios supervisionados os alunos colocam em prática as habilidades e competências adquiridas ao longo da sua formação acadêmica, na qual tem a oportunidade de construir o seu próprio caminho acadêmico aprofundando os conhecimentos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério de Educação e Desporto. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução 1/2002. Brasília, 2002.

BRASIL. **Leis e Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, 1996

BURRIOLLA, M. A.F. **O estágio supervisionado**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2006

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SILVA, N.M.B. **Prática Pedagógicas dos Licenciandos do curso de Geografia**: perspectiva do professor regente. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação). Salvador. UNEB. 2015.

SILVA, T. T. da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução à teoria do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.



SILVA, T.T. da **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). **Projeto de criação do Curso de Geografia**, 1992.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). **Projeto de criação do Curso de Geografia**, 1996.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). **Projeto de criação do Curso de Geografia**, 2004.

DIDÁTICA: UM CAMINHO PARA UMA PRÁTICA INTERDISCIPLINAR E CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO/ APRENDIZAGEM

Odete Pereira Donato²⁷; Marinalva Nunes Fernandes²⁸

Resumo:

O presente trabalho é resultado dos estudos de natureza qualitativa, realizados durante o primeiro eixo temático, do curso de Especialização em Práticas Docentes Interdisciplinares, que teve como temática: Fundamentos Epistemológicos da Interdisciplinaridade na Educação. Este estudo tem por objetivos: procurar ressaltar a existência de ligações inevitáveis entre a Didática e a Interdisciplinaridade, segundo o seu sentido e a sua existência, abordar as contribuições da Didática na formação docente e a interdisciplinaridade como ponto chave para o processo de ensino/aprendizagem. Através desses objetivos, apresentaremos em um primeiro momento, os conceitos e concepções das duas temáticas, seguidas da contribuição da primeira para o aprimoramento da prática da segunda, por fim, discorreremos acerca das mesmas para o processo de ensino/aprendizagem. O aporte teórico que respalda este artigo dialoga com as ideias de diferentes autores que contribuem para a compreensão dessas vertentes. Pesquisar essas temáticas, juntamente com os estudos realizados em sala de aula possibilitou um conhecimento ímpar, direcionando-nos para como agir na docência. Desta forma, percebe-se como as temáticas abordadas são indispensáveis para a formação e prática pedagógica do professor.

Palavras-chave: Didática; Interdisciplinaridade; Prática pedagógica.

INTRODUÇÃO

Muito se sabe que a interdisciplinaridade vem sendo um dos assuntos mais abordados no meio educacional, mas pouco se percebe a sua presença no cotidiano das escolas. Talvez por falta de conhecimento ou da sobrecarga dos docentes, visto que, para a realização de um trabalho interdisciplinar requer tempo, diálogo e trabalho coletivo.

Compreendemos que a interdisciplinaridade busca integrar o diálogo entre as disciplinas, procurando organizá-las de certa forma que proporcione um saber mais amplo e complexo, mas para isso, faz-se necessário reformar as instituições e reeducar os educadores (MORIN, 2005). Visto que ela é um pressuposto que está diretamente relacionado à formação social do indivíduo.

²⁷ Estudante do curso de pós-graduação *lato sensu* – Especialização em Práticas Docentes Interdisciplinares do Departamento de Educação de Caetité-Campus VI/UNEB. Estudante do curso de pós-graduação *lato sensu* – Especialização em Ensino de Ciências Naturais e Matemática do Instituto Federal Baiano-Campus Guanambi. Graduada em Pedagogia pelo Departamento de Educação de Guanambi-Campus XII/UNEB. Mediadora do Ensino de Português e Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Programa Novo Mais Educação. Email: dety_gt@hotmail.com

²⁸ Professora Doutora do Departamento e coordenadora da Especialização em Práticas Docentes Interdisciplinares do Departamento de Educação de Caetité - Campus VI/UNEB. Email: mari.uneb@hotmail.com

Para Paulo Freire (1987), a interdisciplinaridade é o processo metodológico de construção do conhecimento pelo sujeito com base em sua relação com o contexto, com a realidade e com sua cultura.

Desta maneira, trabalhar de forma interdisciplinar é criar métodos mais amplos de compreensão das temáticas abordadas, no intuito de oferecer uma aprendizagem que traga um sentido “uma relação que se cria na vida, na atividade do sujeito” (LEONTIEV, 2004, p. 103).

Já a didática, segundo Libâneo (1994, p. 27), “é um processo pedagógico, intencional e organizado, de preparação teórico-científica e técnica do professor para dirigir competentemente o processo de ensino”. Dessa forma, a Didática contribui significativamente na formação docente.

A Didática é um Componente fundamental na formação docente, visto que relaciona teoria/prática. Não há como distanciá-la da prática Interdisciplinar, pois uma está interligada a outra, contribuindo para uma formação ampla, crítica e social do docente, que posteriormente colocará em prática o que aprendeu.

Dessa forma, o presente artigo é resultado dos estudos realizados durante o primeiro eixo temático, do curso de Especialização em Práticas Docentes Interdisciplinares. Tem como objetivos: ressaltar a existência de ligações inevitáveis entre a Didática e a Interdisciplinaridade, segundo o seu sentido e a sua existência, abordar as contribuições da Didática na formação docente e a interdisciplinaridade como ponto chave para o processo de ensino/aprendizagem. A metodologia adotada foi uma pesquisa bibliográfica e baseia-se na abordagem de pesquisa qualitativa.

A Didática como componente formador da prática pedagógica

A Didática constitui-se como uma disciplina importante para a formação do professor. Como um componente curricular do curso de Pedagogia e das demais licenciaturas “estuda os objetivos, os conteúdos, os meios e as condições do processo de ensino tendo em vista finalidades educacionais, que são sempre sociais”. (LIBÂNEO, 1994, p. 16). Também, é de crucial importância para a prática pedagógica por influenciar diretamente no processo de ensino-aprendizagem e na relação professor-aluno, bem como por oferecer os fundamentos teóricos- práticos para o desenvolvimento e fundamentação da prática pedagógica.

Nesse sentido, os conteúdos escolares devem possuir uma finalidade social, isso significa para Gasparin que, “[...] esses conteúdos sejam integrados e aplicados teórica e praticamente no dia-a-dia do educando [...]. Essa nova postura implica trabalhar os conteúdos de forma contextualizada em todas as áreas do conhecimento” (GASPARIN, 2005, p.2). Dessa forma, os conteúdos devem ser constantemente relacionados com a realidade social do educando.

A Didática não poderá ser concebida como métodos e técnicas, mas como “associação entre teoria-prática; ensino-pesquisa; conteúdo e forma; técnico e político; professor-aluno. A Didática, no

âmbito dessa Pedagogia, auxilia no processo da politização do futuro professor”. (FREITAS; RIBEIRO; MOURA, 2012, p. 40).

Este componente “permeia todos os outros, sendo interdisciplinar, pois será a ‘base comum’ para que o professor busque a melhor forma de desenvolver sua função. Podemos perceber que é clara a importância da didática na formação e ação docente” (BARADEL, 2007, p. 36-37).

A Didática enquanto componente curricular dos cursos de licenciaturas, precisa ampliar a formação docente, deve levar em consideração o desenvolvimento da capacidade crítica, para que o professor pense sobre a realidade escolar, o contexto ao qual seus alunos pertencem, buscando refletir para quem ensinar, o que ensinar, por que ensinar. Dessa maneira, a didática torna-se peça fundamental para que o docente aprenda a ter um olhar interdisciplinar.

Dessa forma, pode-se dizer que a Didática é um componente facilitador para a prática interdisciplinar, visto que ela busca trazer uma aprendizagem para a vida, não apenas uma aprendizagem escolarizada, além de apresentar uma infinidade de recursos que contribuem no aprimoramento e desenvolvimento da prática docente.

A Interdisciplinaridade como facilitadora do processo de Ensino/Aprendizagem

Muito vem sendo discutido um ensino amplo, que leve o aluno a um vasto conhecimento. Dessa forma, o trabalho interdisciplinar seria o mais coerente, visto que, trabalha um determinado assunto em toda sua extensão, tornando a aprendizagem mais fácil e abrangente, pois mostra o sentido e o significado que as temáticas abordadas trazem para a vida do indivíduo.

Segundo Ivani Fazenda,

interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão. [...] A interdisciplinaridade pauta-se numa ação em movimento. Pode-se perceber esse movimento em sua natureza ambígua, tendo como pressuposto a metamorfose, a incerteza (FAZENDA, 2002, p. 180).

Para uma melhor compreensão, ressalto aqui uma breve compreensão obtida durante as aulas dos componentes curriculares: Epistemologia da Interdisciplinaridade e de Educação Ambiental no Ensino de Ciências²⁹, onde ficou evidente que a interdisciplinaridade pode ser vista como um pressuposto que qualifica o que é comum a duas ou mais disciplinas ou outros ramos do

²⁹**Epistemologia da Interdisciplinaridade** – Componente Curricular da especialização *lato sensu* em Práticas docentes Interdisciplinares – UNEB/Campus VI – Caetitê/Ba.

Educação Ambiental no Ensino de Ciências – Componente Curricular da especialização *lato sensu* em Ensino de Ciências Naturais e Matemática – IF Baiano – Campus Guanambi/Ba.

conhecimento. É o processo de ligação entre as disciplinas, "pressupõe a existência de ao menos duas disciplinas como referência e a presença de uma ação recíproca" (Germain 1991, p. 143).

A palavra interdisciplinar é formada pela união do prefixo "inter", que exprime a ideia de "dentro", "entre", "em meio"; com a palavra "disciplinar", que tem um sentido pedagógico de instruir nas regras e preceitos de alguma arte. É o diálogo entre as disciplinas curriculares. (JAPIASSU, 2009).

A interdisciplinaridade vem sendo discutida por duas relevantes visões: pela visão epistemológica, que tem como ponto de partida o conhecimento em seus aspectos de produção, reconstrução e socialização; a ciência e seus paradigmas; e o método como mediação entre o sujeito e a realidade. E pela visão pedagógica, nessa, procura-se tratar basicamente das questões de natureza curricular, de ensino e de aprendizagem escolar.

Desse modo, pode-se afirmar que o exercício interdisciplinar é algo que vai além do conhecimento adquirido em sala de aula, é uma aprendizagem que procura trazer para o processo de ensino um sentido e significado que o indivíduo possa carregar para a vida. É aprender a ir além das paredes da sala de aula, é fazer o docente sair da zona de conforto, procurando criar meios para levar uma aprendizagem crítica e humanizada.

Enquanto a disciplinaridade é uma forma de especificar o conhecimento científico, partindo-o em parcelas menores, fazendo com que cada professor trabalhe sua disciplina e conteúdo de forma isolada.

Na visão de Veiga – Neto,

O conhecimento disciplinar não pode ser extinto por atos de vontade, por engenharia curricular ou por decretos epistemológicos, uma vez que a disciplinaridade dos saberes é um dos fundamentos da modernidade (...). Essa disciplinaridade não é uma doença que veio de fora e atacou/contaminou nossa maneira de pensar, ela é a nossa própria maneira de pensar (1994, p.59).

Assim, a interdisciplinaridade não será um ato fácil, pois exige que os envolvidos saíam da zona de conforto, procurando sempre ir além de suas perspectivas e de seus conhecimentos padronizados.

Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade se distingue da disciplinaridade, pela amplitude dos conhecimentos existentes entre cada especialista e pela forma que eles conseguem se relacionar, levando em conta o conhecimento específico de cada área interagindo-se de forma global com a proposta apresentada.

A contribuição da Didática na prática interdisciplinar com foco no processo de ensino/aprendizagem

A escola, como lugar propício para aprendizagem, produção e reconstrução de conhecimento, faz-se necessário seguir constantemente os avanços globais, e criar meios que propiciem uma formação crítica e humanizada do indivíduo. Para isso, a interdisciplinaridade torna-se uma chave mestra para o processo de ensino/aprendizagem, bem como para o desenvolvimento social do educando, visto que abarca de forma extensa os assuntos apresentados.

Para Gadotti (1995), a interdisciplinaridade tem como função, garantir a construção de um conhecimento globalizante, rompendo com as fronteiras das disciplinas, visando um conhecimento amplo.

Uma boa prática educativa é essencial para a formação de qualquer indivíduo, pois ela fornece ao mesmo, meios de interpretar as coisas que veem, ou que ouvem de uma forma mais coerente e clara. No entanto, se torna cada vez mais difícil encontrar uma prática educativa que atenda todas as demandas dos alunos, pois existem vários fatores que interferem no processo de ensino/aprendizagem, bem como na prática educativa exercida pelo professor, a questão familiar e as dificuldades/transtornos de aprendizagem, questões sociopolíticas, dentre outras.

Ferreiro (2000, p.31) afirma que “nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem”. O professor não pode, então, se tornar um prisioneiro de suas próprias convicções; levar para sala apenas aquilo que ele acredita. Para ser eficaz “deverá adaptar seu ponto de vista ao da criança. Uma tarefa que não é nada fácil” (Ferreiro, 2000, p.61).

Dessa forma, é necessário que o educador conheça bem o contexto em que seus alunos estão inseridos, para buscar recursos que estejam ligados à realidade dos mesmos, não correndo o risco de abordar temáticas que estejam muito distantes da compreensão deles. Além do mais, devem adotar práticas atrativas que chame a atenção dos educandos.

Segundo Freire (1996), a prática educativa exige respeito aos saberes dos educandos, ou seja, conhecimentos que já possuem advindos da sua própria comunidade e relacioná-los com os conteúdos curriculares.

Nessa perspectiva Gasparin ressalta,

O processo pedagógico deve possibilitar aos educandos, através do processo de abstração, a compreensão da essência dos conteúdos a serem estudados, a fim de que sejam estabelecidas as ligações internas específicas desses conteúdos com a realidade global. Com a totalidade da prática social e histórica. Este é o caminho por meio do qual os educandos passam do conhecimento empírico ao conhecimento teórico-científico, desvelando os elementos essenciais da prática imediata do conteúdo e situando-o no contexto da totalidade social (GASPARIN, 2005, p.7).

Desta maneira, é necessário o educador conheça o contexto no qual seus alunos estão inseridos, além de criar meios para que os mesmos possam expor seus conhecimentos prévios acerca da temática abordada.

O professor enquanto mediador do conhecimento, não pode impor suas vontades e percepções, mas sim, deve criar meios que conduzam seus educandos a um pensamento crítico e plausível para defrontar o conteúdo fora do espaço educacional.

Boff ressalta que:

A natureza e o universo não constituem simplesmente o conjunto de objetos existentes, como pensava a ciência moderna. Constituem sim uma teia de relações, em constante interação. Os seres que interagem deixam de ser apenas objetos. Eles se fazem sujeitos, sempre relacionados e interconectados, formando um complexo sistema de inter-retorrelações (1997, p.72).

Sendo assim, cabe sempre ao docente criar uma relação e um clima agradável, que faça com que os alunos não se sintam meros objetos, mas que se sintam parte do ambiente, para que assim, os assuntos abordados consigam atingir seus principais objetivos.

O trabalho interdisciplinar propicia uma interação entre os professores e alunos, bem como, uma experiência de convívio grupal. Dessa forma, é preciso repensar os procedimentos metodológicos como forma de promover a união escolar em torno do objetivo comum de formação de indivíduos sociais. Nesta perspectiva, a atitude interdisciplinar consiste em apresentar aos alunos possibilidades diferentes de olhar um mesmo acontecimento.

Em vista do exposto, fica evidente que a interdisciplinaridade é o pressuposto eficaz para a construção do conhecimento crítico e para a aprimoração do processo de ensino/aprendizagem na sociedade atual e que a Didática é o Componente Curricular que contribui para a aquisição de práticas docentes que atendam essas demandas.

CONSIDERAÇÕES

Enquanto a Didática proporciona ao professor a utilização de novos procedimentos metodológicos para, assim, alargar o seu olhar em relação aos aspectos didático-pedagógicos, presentes na realidade sócio-cultural-político do educando e esclarecer a função política da instituição de ensino, oferecendo oportunidades para aprofundar os conteúdos organizados para o processo de formação do docente. A Interdisciplinaridade assume o papel de dialogar de forma democrática com as disciplinas, fazendo com que os envolvidos criem um conhecimento extenso e crítico. Desta forma uma está interligada a outra.

Desse modo, pode-se considerar a Didática como uma ponte para que o professor aprimore sua prática, bem como para mudar a sua atitude perante o ato Interdisciplinar. Visto que, a Didática enquanto Componente curricular colabora significativamente na formação docente, fornecendo subsídios que contribuem para uma prática dinâmica e diferenciada. Já a prática Interdisciplinar coopera na medida em que dialoga com as disciplinas no intuito de proporcionar uma aprendizagem significativa e ampla para o indivíduo.

REFERÊNCIAS

- BARADEL, C. de. B. **Didática**: contribuições teóricas e concepções de professores. 2007. 65f. Monografia – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, *Campus Bauru*, 2007.
- BOFF, L. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- FAZENDA, Ivani (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2002.
- FREITAS, M. Q. de; RIBEIRO, N. N. A.; MOURA, T. M. de M. Didática: a arte de ensinar na educação de jovens e adultos. In: NUNES, C. P. (Org.). **Didática e formação de professores**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2012. p. 29-50.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões Sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000.
- GADOTTI, M. **Pedagogia da Praxi**. São Paulo: Cortez, 1995.
- GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico–Crítica**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- GERMAIN, C. (1991). "Interdisciplinarité et globalité: Remarques d'ordre épistémologique", *Revue des Sciences de l'Éducation* XVII(1), pp. 142-152.
- JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- _____. <http://curso100hs.blogspot.com.br/2009/11/o-que-e-realmente-multidisciplinaridade.html>, acesso em 11/07/2012.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MORIN, Edgar. **Educação e complexidade, os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2005.
- VEIGA NETO, A. J. **A ordem das disciplinas**. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1994.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM BIOLOGIA: PERCEPÇÃO DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Frota, Elenice R.¹; Santos, Sidileide da S.¹; Carlos, Erika P. da S.¹

Resumo:

O estágio dos Cursos de Licenciatura se configura como um momento essencial para a processo de formação dos futuros professores, momento que possibilita adquirir experiência e visão do contexto de trabalho que estarão submetidos. Sendo importante reflexões acerca dessa atividade, do impacto que causam para o acadêmico e para escola parceira desse processo, bem como para o ensino aprendido. Diante da falta de discussão quanto a visão dos alunos sobre as aulas ministradas por estagiários, desenvolveu-se este trabalho no intuito de obter informações sobre o ponto de vista de estudantes de ensino médio sobre as aulas ministradas por estagiários de biologia, com aplicação de questionários. Os resultados foram positivos, evidenciando a importância do estágio e o seu reconhecimento pelos alunos na melhoria do aprendizado.

Palavras-Chave: Ensino; Estágio Supervisionado; Licenciatura.

INTRODUÇÃO

Na Licenciatura em Ciências Biológicas, os acadêmicos contam com várias disciplinas da área de educação, mas é só no final que o acadêmico tem a oportunidade de colocar toda a teoria em prática, durante o Estágio Supervisionado. O Estágio Curricular Supervisionado tem sua obrigatoriedade nos cursos de licenciatura, descrito e definido nas Leis de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96 e nos atos normativos originados desta. Em específico encontra-se discutido no Parecer do Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno (CNE/CP) Resolução 27/2001 no qual estabelece que deva ser Curricular e realizado em escolas de Educação Básica, assim, necessita ser vivenciado durante o curso de formação e com tempo suficiente (CNE/CP 28/2001), para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional (PICONEZ, 1998).

O estágio supervisionado é um momento no currículo destinado à realização de atividades pelos discentes em formação nos futuros ³⁰campos de atuação profissional, onde os alunos devem fazer a leitura da realidade, o que exige competências para saber observar, interpretar, registrar e problematizar e, conseqüentemente, propor alternativas de intervenções e superações (PIMENTA, 2001).

Existe uma infinidade de estudos que evidenciam os impactos do período de regência para os futuros docentes, fase crucial para que o aluno opte ou não pela a profissão de professor. Mas, faz se

necessário abrir outros olhares acerca de pesquisas em relação ao Estágio, pois o mesmo não diz respeito apenas à formação de professores, abrange também outros envolvidos no campo educacional. Verifica-se uma carência de estudos destinado a percepção dos estudantes da Educação Básica em relação aos estagiários, visto que constitui importante peça nesse processo, essa é uma questão que precisa ser discutida em pesquisas sobre esse tema.

Nesse contexto, este trabalho foi desenvolvido no intuito de identificar a percepção dos alunos a respeito das aulas ministradas pelos **estagiários do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas** da UNEB/ Campus VI, bem como as contribuições trazidas pelos mesmos no processo da construção do conhecimento para os alunos.

METODOLOGIA

O presente trabalho teve como área de estudo o Colégio Estadual Pedro Atanásio Garcia, situado em Maniaçu, distrito de Caetitê-BA. A pesquisa foi realizada no período de Estágio Supervisionado II do Curso de Licenciatura em Biologia, de Abril a Julho do corrente ano, com uma turma de 2º ano do Ensino Médio.

Para alcançar os objetivos dessa pesquisa, usou como instrumento para coletas de dados um questionário estruturado que segundo Marconi & Lakatos (1999) é um instrumento de coleta de dados constituídos por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito. Prossegue Sztajn *et al.* (2003), este tipo de avaliação aplicada junto aos alunos, vem sendo o principal instrumento para o acúmulo de conhecimentos em relação a assuntos educacionais.

O questionário foi elaborado de forma sucinta, contendo sete perguntas, claras e objetivas, direcionadas aos alunos. Foi respondido, pelos 30 presentes, em sala durante a aula de biologia, sendo antecipadamente explicado seu objetivo e a não necessidade de se identificarem.

Os dados obtidos, foram tabulados, e analisados quantitativamente, os resultados foram dispostos em gráficos e tabelas confeccionados nos softwares Excel e Word.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na primeira pergunta do questionário, buscou saber dos alunos qual o nível de importância que eles atribuem às aulas ministradas pelos estagiários. Os alunos atribuíram importância à essas aulas, como apresentado na figura 1, o fato de nenhum aluno apontar tais aulas como sem importância evidencia a plena aceitação e reconhecimento destes para o trabalho desenvolvidos pelos estagiários, o que é um fator importante no processo de ensino aprendido. Segundo Tapia e Monteiro (2003), quando o

aluno demonstra interesse por determinada disciplina e/ou conteúdo, consequentemente se sentirá mais motivado pelos estudos e seus esforços resulta em melhores resultados contribuindo para um bom desempenho.

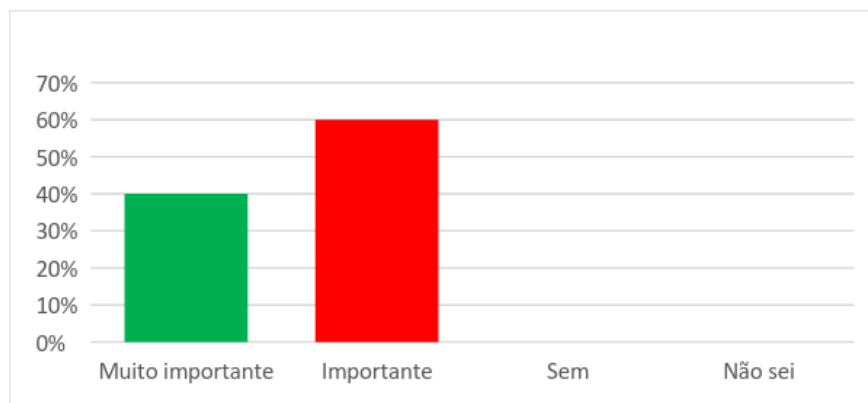


Imagem 1: Nível de importância das aulas ministradas pelos estagiários na percepção dos alunos.

Com a segunda pergunta, obtive se o posicionamento dos alunos em relação as aulas ministradas, apontadas por eles como ótimas (40%) ou boas (60%), nenhum informante deu as aulas o conceito regular ou ruim (imagem 2).

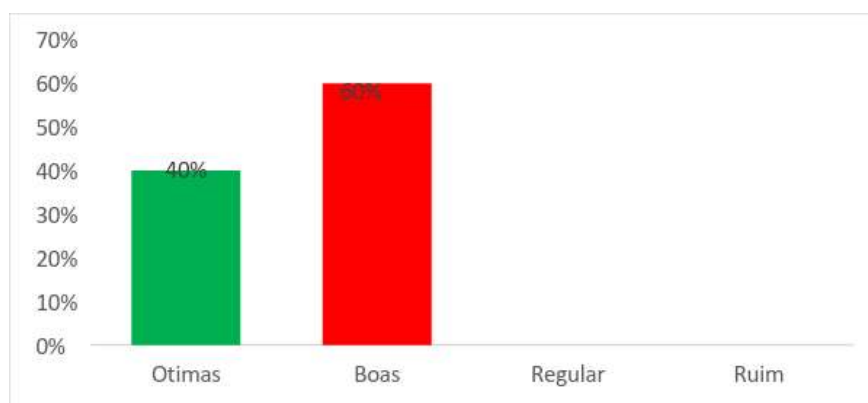


Imagem 2: Opinião dos alunos sobre as aulas ministradas pelos estagiários.

Este alto grau de satisfação obtido mostra o benefício que o Estágio pode possibilitar uma vez que segundo Canaver (2011), muitas vezes o professor caminha com o conteúdo sem se dar conta da reciprocidade dos alunos, em especial no que tange à aquisição de conhecimento.

Com a terceira questão, todos os informantes (100%) evidenciaram que as aulas ministradas pelos estagiários de biologia que tiveram eram inovadoras. O que sugere que aulas com metodologias diferenciadas despertam e atraem a atenção dos alunos.

Sobre o uso de recursos didáticos diferenciados usados para ministrar aulas e facilitar o aprendizado dos alunos, analisado na quarta pergunta, todos eles (100%) responderam que sim, que tais recursos eram presentes nas aulas ministradas pelos estagiários (imagem 4).

Associando o resultado da terceira e quarta questões como o alto grau de satisfação obtido nas primeiras questões nota-se o interesse e envolvimento dos alunos quanto às aulas com metodologias mais diversificadas e inovadoras, bem como o benefício para a aprendizagem.

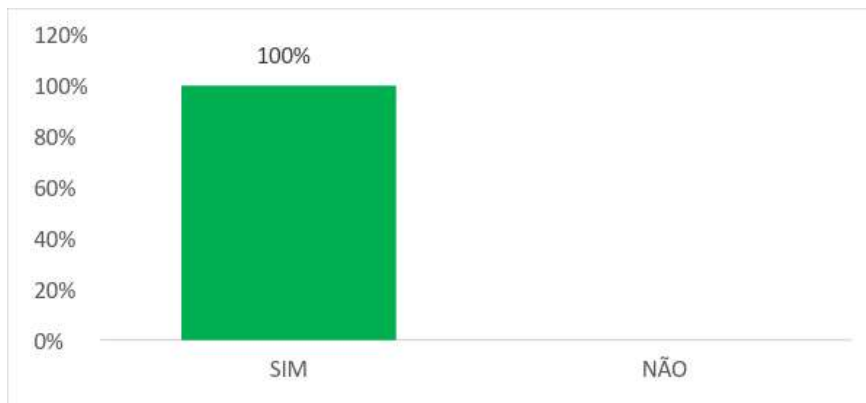


Imagem 4: Opinião dos alunos quanto a utilização de recursos didáticos que facilitam a compreensão e o aprendizado.

Para alcançar a motivação dos alunos os estagiários devem encontrar meios, locais e recursos que façam com que os alunos sintam satisfação durante as aulas, acarretando em um melhor desempenho dos mesmos. Campos (1986), enfatiza que aprendizagem está relacionada principalmente com o interesse do aluno e, para que isso ocorra cabe ao professor motiva-lo para que ele sinta se capaz de realizar as atividades propostas.

A quinta questão, acerca do relacionamento dos alunos com os estagiários, 70% deles apontaram como ótimo e 30% como bom (Imagem 5). Sendo a afetividade entre os discentes e estagiários um fator que contribui de forma positiva na aprendizagem significativa.

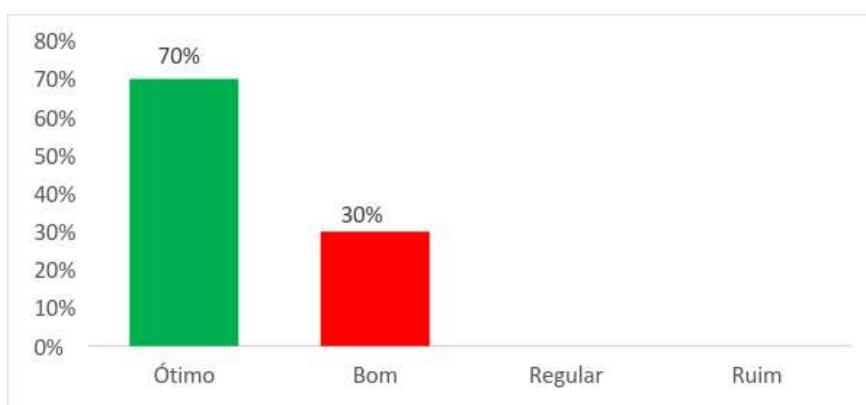


Imagem 5: Relacionamento dos alunos com os estagiários.

Vygotsky (1989) comprova esse fato quando atribui que a maior parte do aprendizado é constituído a partir das relações sociais.

Nas questões seis e sete os alunos poderiam marcar mais de uma alternativa, assim os dados obtidos nelas foram colocadas em tabelas para melhor análise, sendo que na seis, buscou saber dos alunos quais aspectos que eles acham importantes em uma boa aula e, quais desses estavam presentes nas aulas dos estagiários. O resultado nesta pergunta foi muito positivo, como visto na tabela 1, onde as alternativas marcadas pelos alunos foram exclusivamente as que ressaltam uma aula interessante e eficiente para a construção do conhecimento, contribuindo para o aprendizado.

Tabela 1. Aspectos importantes que estão presentes nas aulas dos estagiários

Alternativas	Frequência (%)
Promovem uma aula envolvente	40 %
Proporciona melhor entendimento pois eles utilizam atividades e métodos diferentes dos tradicionais.	80%
Trata se de uma aula como outra qualquer	0 %
Promove estímulo para professores e alunos	50%
Aula chata e complicada pois utiliza uma linguagem de difícil compreensão	0

Na sétima questão os alunos apontaram, dentre as alternativas, os itens que consideravam fazer parte dos estagiários de biologia que tiveram nas séries do ensino médio, sendo que quase sua totalidade (90%) disseram que estes tem domínio dos conteúdos, e promove aulas interessantes e inovadoras, que foi apontado por 70% dos informantes. Como pode ser visto na tabela 2, não houve nenhuma indicação negativa dos estagiários.

Tabela 2. Itens que os alunos consideram fazer parte do perfil dos estagiários

Alternativas	Frequência (%)
Dominam muito bem os conteúdos	90 %
Não conseguem expor com clareza os conteúdos	0 %
Promove aulas interessantes e inovadoras	70%
Não conseguem atrair a atenção dos alunos	0%

em suas aulas	
---------------	--

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desse estudo, podemos perceber que é significativo o período de regência no estágio e, que os participantes dessa pesquisa evidenciam o estágio de biologia como um fator que contribui para seu aprendizado, mostrando ainda que os docentes buscam unir e associar a teoria à prática, buscando se apropriar de meios que visam contribuir com a aprendizagem dos alunos, através de metodologias diversificadas e diferenciadas. Dessa forma, fica evidente a importância do papel desenvolvido pelos estagiários, já que os mesmos além de efetuarem o primeiro passo rumo a carreira profissional, fazendo uso dos conhecimentos adquiridos ao decorrer do curso, contribui também para um melhor desempenho e aprendizado dos alunos. Estes tem a possibilidade de construir novos conhecimentos, conhecer e experimentar metodologias diferenciadas propostas pelos estagiários.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, Dinah Martins de Souza. Psicologia da aprendizagem. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 1986;

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de pesquisa. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999;

PICONEZ, S. C. B. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: PICONEZ, S. C. B. (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 3.ed. Campinas: Papirus, 1998;

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade teoria prática. São Paulo: Cortez, 2001.

SZTAJN, P.; BONAMINO, A.; FRANCO, C. Formação docente nos surveys de avaliação educacional. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 11-39, 2003.

TAPIA, J. A.; MONTEIRO, I. Orientação motivacional e estratégias motivadoras na aprendizagem escolar. In: COLL. C.; MARCHIESI, A.; PALÁCIOS J. (orgs) 2003;

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. (Coleção Psicologia e Pedagogia. Nova Série) 3 ed. São Paulo; Martins Fontes, 1989

FEIRA MATEMÁTICA INTERDISCIPLINAR COMO RECURSO MOTIVADOR PARA A APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA NO ENSINO MÉDIO

Gabriela Stefany Malheiros Couto³¹

Resumo:

O presente artigo retrata uma pesquisa realizada com professores e alunos do Colégio Estadual Anísio Teixeira – CEAT, com a finalidade de montar uma feira de matemática voltada à interdisciplinaridade dos seus conteúdos, especificamente no Ensino Médio do Alto Sertão, município de Palmas de Monte Alto, interior da Bahia. Foram analisados através de um questionário respondido por 65% do alunado da instituição e pelos 4 (quatro) professores que lecionam na mesma, a percepção destes para a matemática envolvida em outras disciplinas, em outras situações do cotidiano para uma visão mais compreensível no processo ensino-aprendizagem da disciplina. Os resultados mostraram que a maioria dos alunos não gostam de matemática, nem tampouco já tiveram alguma aula diferente à tradicional, porém interessariam em participar de uma Feira Matemática Interdisciplinar e demonstraram apreciação pela ideia do projeto educacional. Os professores também consideraram a ideia muito importante para ajudar os alunos na percepção matemática do cotidiano. Utilizam-se da interdisciplinaridade algumas vezes nas aulas, já participaram inclusive de cursos complementares na área e queixam-se do alunado apresentar muitas dificuldades no domínio das operações matemáticas e na interpretação das questões, justificando o baixo rendimento na disciplina de Matemática. Deste modo, a Feira de Matemática Interdisciplinar tem o propósito de unir alunos e professores nesta ideia e trazer a matemática de dentro para fora do colégio e vice-versa.

INTRODUÇÃO

O artigo consiste em montar uma feira de matemática voltada à interdisciplinaridade dos seus conteúdos, especificamente no Ensino Médio. Analisa-se em que medida e importância os alunos e professores do Colégio Estadual Anísio Teixeira - CEAT, na cidade de Palmas de Monte Alto – Bahia, motivam-se com a ideia, e como esta pode influenciar na aprendizagem e percepção da Matemática no dia a dia.

Muitos estudantes defrontam-se com o desafio de aprender um determinado conteúdo de Matemática, e principalmente de entender a sua utilidade no cotidiano. Isso se deve às aulas tradicionais, sem dinâmica interativa aos conteúdos trabalhados em sala de aula. E para muitos professores, vem à tona o desafio de que forma trazer a percepção do conteúdo para dentro da sala de aula. Seria possível que alunos e professores descobrissem juntos essas percepções?

³¹ Graduanda em Matemática – Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Campus VI – Caetité-Bahia.

Desse modo, o estudo deste artigo viabiliza introduzir a apresentação de Feiras exclusivas de Matemáticas voltadas para a sua atuação em outras disciplinas, como também na interdisciplinaridade do dia a dia, com a produção de alunos e professores que atuem juntos na produção das exposições, confecções e pesquisas.

Segundo Fazenda (1991), Interdisciplinaridade requer:

(...) uma relação de reciprocidade, de mutualidade, ou melhor dizendo, um regime de copropriedade, de interação, que irá possibilitar o diálogo entre os interessados, dependendo basicamente de uma atitude cuja tônica primeira será o estabelecimento de uma intersubjetividade. A Interdisciplinaridade depende então, basicamente, de uma mudança de atitude perante o problema do conhecimento, da substituição de uma concepção fragmentária pela unitária do ser humano. (FAZENDA, 1991, p. 31)

A Feira de Matemática interdisciplinar atuará como motivador da percepção matemática para os alunos do Ensino Médio do CEAT, fazendo com que assim estejam estimulados em sala de aula assim como se animam para praticar outras atividades, em outras disciplinas da grade curricular.

Alonso Tapia e Fita alertam que:

“Os alunos não estão motivados ou desmotivados abstratamente. Estão motivados ou não em função do significado do trabalho que têm a realizar, significado que percebem num contexto e em relação com alguns objetivos, e que pode mudar à medida que a atividade transcorre.” (ALONSO TAPIA; FITA, 2001, p. 14).

No contexto escolar, a Feira de Matemática relacionada com as demais disciplinas (Biologia, História, Geografia, Literatura, entre outras), age de maneira ativa e reflexiva para a percepção do aluno, relativo ao conteúdo matemático estudado. Não significa tornar-se o único recurso de apreensão dos conteúdos matemáticos, mas que de alguma forma possa motivá-los a fazer desta ideia um atrativo para aqueles que se interessarem como também trazer recompensas se houver competição de melhor trabalho confeccionado e exposto na mesma.

Boruchovitch e Bzuneck afirmam que:

“Quando se considera o contexto específico de sala de aula, as atividades do aluno, para cuja execução e persistência deve estar motivado, têm características peculiares que as diferenciam de outras atividades humanas igualmente dependentes de motivação, como esporte, lazer, brinquedo, ou trabalho profissional. Em primeiro lugar, o aluno deve executar tarefas que são maximamente de natureza cognitiva, que incluem atenção e concentração, processamento, elaboração e integração da informação, raciocínio e resolução de problemas. Segundo o enfoque construtivista, o aluno é protagonista de sua aprendizagem, cabendo-lhe realizar determinados processos cognitivos, que ninguém pode fazer por ele.” (BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2001, p.10)

Diante dessa proposta, devemos considerar o que nos afirma Neto (2011), a interdisciplinaridade divide-se em dois níveis como prática do currículo escolar. O primeiro nível diz respeito a descrever e

explicar algo por meio de visões de diferentes disciplinas – o que há em comum entre as disciplinas curriculares. Enquanto o segundo nível consiste em estudar as diferentes formas de conhecer algo – poder reconstruir algo a partir do conhecimento de cada disciplina, resultando em um conhecimento mais complexo.

A investigação deste trabalho inicia-se conhecendo o gosto pela disciplina de Matemática, a percepção do alunado do CEAT com relação à pré-disposição para a realização da Feira Matemática Interdisciplinar vinculada ao conhecimento das disciplinas que estes estudam no ensino médio. Posteriormente, a investigação com os professores que lecionam a disciplina na instituição, sobre ideias e opiniões a respeito da atividade educacional destacada.

Justifica-se assim, que conhecendo as dificuldades encontradas por alunos e professores para o ensino-aprendizagem de Matemática, será possível implementar esta ideia, corrigir possíveis falhas e contribuir para a melhoria da abordagem na disciplina.

METODOLOGIA

Essa investigação fundamenta-se nos pressupostos teórico-metodológicos da abordagem qualitativa em pesquisa, de modo exploratório. O instrumento adotado para a produção dos dados consta de um questionário, aplicado aos professores - que lecionam a disciplina de Matemática - e aos alunos do Colégio Estadual Anísio Teixeira - CEAT, no município de Palmas de Monte Alto, localizado no sudoeste baiano.

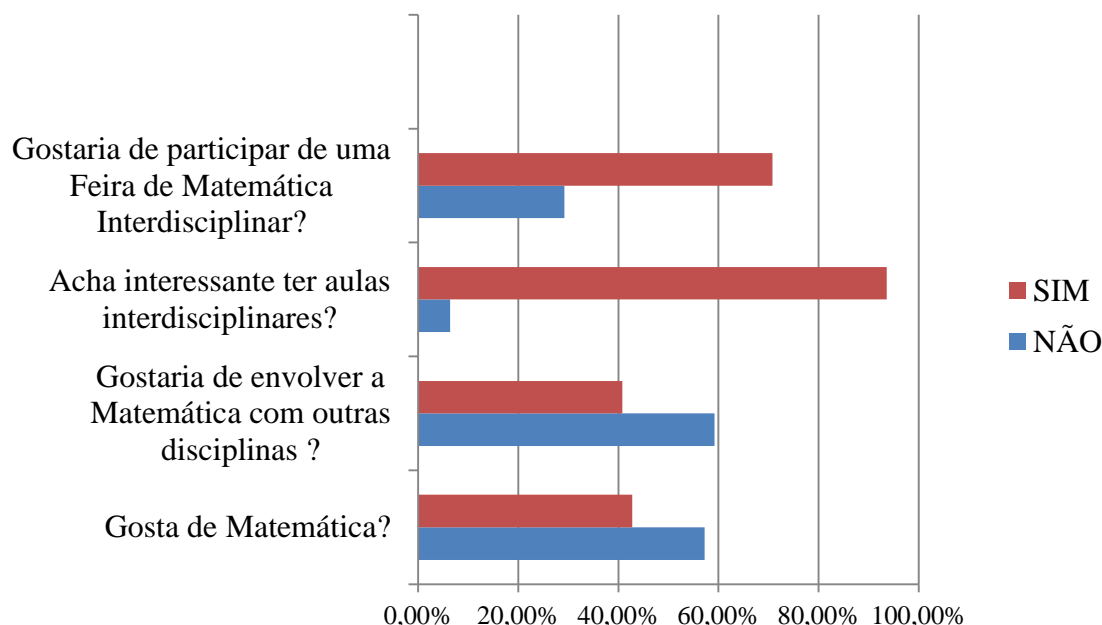
O questionário foi respondido por 65% do alunado da instituição – entre turmas do 1º ao 3º ano do ensino médio. Primeiramente, foi necessário saber se gostavam ou não da disciplina de Matemática, se as aulas interdisciplinares eram interessantes para eles. Após esse levantamento, foi questionado se gostaria de envolver a matemática em outras disciplinas e participar de uma Feira Matemática Interdisciplinar. Para esse propósito, os estudantes manifestaram com “Sim” ou “Não” e não obrigatoriamente, suas justificativas.

Para os professores, foi pesquisado sobre o tempo que leciona na instituição, qual a formação acadêmica complementar além da graduação, se já participou de algum curso com o propósito de envolver a interdisciplinaridade com a matemática, se utiliza a mesma nas aulas com os alunos, quais as contribuições que a ideia da Feira Matemática interdisciplinar poderia trazer aos alunos para a aprendizagem na disciplina e quais as dificuldades que os alunos do CEAT estão apresentando nos últimos anos.

Visto que, diante dos dados analisados, possamos ter condições para avaliar essa ideia educacional e que sejam ações futuras para serem realizadas na instituição investigada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A instituição, onde esta investigação foi realizada, suporta 701 alunos matriculados. Foram utilizados 456 questionários, sendo assim 65% do alunado em geral.



Fonte: Gabriela Stefany Malheiros Couto

Mais da metade do alunado efetuado nessa pesquisa, não gosta da disciplina de Matemática, justificaram-se por ser complicada; difícil de entender; confunde muito a mente; “Não sou bom em cálculos”; “Não acho importante”; “Não me interessa pela disciplina”; “Tento entender, mas não consigo”.

Os demais - que afirmaram gostar da matéria – concordaram em matéria dinâmica; está presente na maioria das situações do nosso dia a dia; importante para o desenvolvimento do raciocínio.

Neste sentido BICUDO e CHAMIE (1994) dizem que:

“... É preciso refletir no juízo que os educandos fazem sobre a matemática, sendo que, muitas vezes, está relacionado com as habilidades cognitivas dos indivíduos, de acordo com o maior ou menor grau de dificuldade que encontram para aprendê-la. Refletem também na influência que tal juízo exerce nas atividades, concepções que alunos e professores desenvolvem sobre a matéria e sobre o processo ensino-aprendizado.” (BICUDO; CHAMIE, 1994, pág. 63)

Praticamente, todo o alunado participativo desta pesquisa, afirmou ser interessante ter aulas interdisciplinares, como também afirmaram o interesse em participar de uma Feira Interdisciplinar na

área de Matemática, mesmo com um aspecto menor de aprovação em envolver a disciplina entre as outras.

No CEAT lecionam quatro professores graduados em Matemática e todos foram investigados para fins de pesquisa. Todos têm mais de uma década de experiência em sala de aula, possuem pós-graduação e apenas um tem mestrado. Afirmaram já terem participado de cursos de capacitação com o propósito de envolver a interdisciplinaridade com a matemática; Utilizar a mesma, às vezes, nas aulas com os alunos.

Em relação à ideia da Feira de Matemática, ressaltaram várias contribuições. Disseram ser de um aprendizado muito grande para os alunos, principalmente para visar às aplicações matemáticas e compreendê-las no cotidiano. Com esta ideia, os alunos podem criar gosto pela disciplina e desenvolver habilidades em aprender os conteúdos de forma lúdica. Além de estarem sendo introduzidos a pesquisadores, estimulando-os a produzir e participar de projetos escolares.

GONÇALEZ e BRITO (1996) entendem que:

“O ensino construtivo e centrado nos alunos os coloca em condição de discutir entre si e com o professor, dentro e fora da sala de aula, o uso de procedimentos diferentes do quadro de giz, o que permite ao aluno construir o seu conhecimento com base em novas experiências trazidas de seu cotidiano, que são pessoais e individuais.

Em relação às principais dificuldades apresentadas pelos alunos nos últimos anos na instituição, os professores declararam ser no domínio das quatro operações básicas matemáticas, e na interpretação das questões e compreensão das mesmas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação possibilitou uma reflexão sobre as contribuições e possibilidades em montar uma feira de matemática voltada à interdisciplinaridade dos seus conteúdos, especificamente no Ensino Médio. Os professores da instituição pesquisada gostaram da ideia, por mais que não tiveram ainda a oportunidade de realizar algum projeto em consonância aos objetivos deste propósito.

Nesse sentido, a Feira de Matemática Interdisciplinar proporcionará aos discentes, criatividade, pesquisa, imaginação, concentração, atenção, autoestima e vários benefícios para a aprendizagem na disciplina.

Após essa análise, os dados nos remetem em darmos o próximo passo deste projeto, elaborar em ajustes com professores e alunos. Deste modo, então realizar o planejamento e execução deste projeto interdisciplinar de aspecto pedagógico.

REFERÊNCIAS

ALONSO TAPIA, Jesús; FITA, Enrique Caturra. **A motivação em sala de aula**. São Paulo: Loyola, 2001.

BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. **A Motivação do Aluno**. Petrópolis: Vozes, 2001. 183p.

BICUDO, M. A. V.; CHAMIE, L. M. S. **Compreendendo e interpretando as dificuldades sentidas pelos alunos ao estarem com a Matemática**. Revista Zetetiké, Campinas, ano 2, n. 2, p. 61–69. 1994.

BRITO, M. R. F. **Um estudo sobre as atitudes em relação à matemática em estudantes de 1.º e 2.º graus**. Tese (Livre Docência). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo. 1996.

FAZENDA, I. C. **Interdisciplinaridade: Um Projeto em Parceria**. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

GONÇALES, M. H. C. **Relações entre a família, o gênero, o desempenho, a confiança e as atitudes em relação à Matemática**. Campinas, (Tese de Doutorado em Educação), UNICAMP. 2000. 171 p.

NETO, W. S. L. **O ensino interdisciplinar entre Física e Matemática: Uma nova estratégia para minimizar o problema da falta dos conhecimentos Matemáticos no desenvolvimento**

do estudo da Física. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Grande Rio.

Rio de Janeiro, 2011.

IMPLICAÇÕES E RELAÇÕES DO ENSINO DE CIÊNCIAS E ESTÁGIO: PERSPECTIVAS PARA APERFEIÇOAMENTO DA FORMAÇÃO DOCENTE

Géssica Oliveira Ramos³²; Clóvis Piau Santos²

Resumo:

O presente artigo discute o processo de formação de professores, analisando como as vivências durante o estágio aperfeiçoaram o desenvolvimento docente. A autora revela a importância do ensino e planejamento, e apresenta as angústias e avanços relatados pelos discentes, trazendo a preocupação com as práticas negligenciais da universidade para com a rede básica de ensino, assim como com as práticas escolares que priorizam o ensino enciclopédico, no qual não desenvolve a autonomia nos discentes. O debate do ensino ganha contornos próprios nas experiências proporcionadas no estágio, na medida em que não dissociamos teoria e prática, para desenvolvimento de uma visão integral. Foram aplicados questionários qualitativos para análise, destacando os pontos frequentemente citados, dificuldades enfrentadas pelos discentes estagiários em sala, e nas construções das aulas, denotando alguns ranços presentes na educação básica.

Palavras chaves: Ensino; Estágio supervisionado; Planejamento; Ciências.

INTRODUÇÃO

O estágio se constitui como um campo de conhecimento muito vasto, um momento muito significativo de vivências para os estudantes de licenciatura, o que significa atribuir-lhe um caráter epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto campo de conhecimento e experiências práticas, o estágio se responsabiliza em proporcionar a prática docente, além da formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas no âmbito político cultural, assim o estágio pode-se constituir em atividade de pesquisa-ação.

A experiência do estágio é essencial para a formação integral do aluno, considerando que cada vez mais são requisitados profissionais com habilidades e bem preparados. Ao chegar à universidade o aluno se depara com o conhecimento teórico, porém muitas vezes, é difícil relacionar teoria e prática, o estudante precisa vivenciar momentos reais em que será preciso analisar o cotidiano (MAFUANI, 2011).

Na concepção de Pimenta e Lima (2004), o estágio necessita ser compreendido como um “campo de conhecimento” e de produção de saberes, e não como uma “atividade prática instrumental”. É um “lugar de reflexão sobre a construção e o fortalecimento da identidade” docente, e deveria ser o eixo curricular central nos cursos de formação de professores, promovendo uma superação da dicotomia entre a teoria e a prática, aproximando a realidade da atividade teórica.

Diferentes concepções de ciência têm sido objeto de controvérsias ao longo de algumas décadas, os valores defendidos por pais e escola estão intimamente ligados ao resultado do ensino (BIZZO, 2007), que destaca a necessidade de se desvendar os significados presentes e identificados no conhecimento, não ficando restrito apenas em resultados esperado pelo professor.

Em meio às controvérsias existentes, a qualidade do ensino e, conseqüentemente, sua melhoria conduzem a compreensão de que existem diferentes concepções do papel do professor, da escola e da ³³inovação tecnológica (SALLES, 2009), permitindo, assim, a existência de dois pontos divergentes que distanciam as concepções presentes no espaço escolar.

Em um estudo realizado por Amaral (2005), apontou que a melhoria da qualidade do ensino, passa obrigatoriamente pelo processo de formação dos professores. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), no Art. 82, estabelece que os futuros professores necessitam de noções teóricas aliadas as experiências de regência de sala de aula, por meio do estágio curricular obrigatório. Assim, a atividade de Estágio Supervisionado passa a requerer que os estudantes vivenciem situações de ensino em diversas áreas. Também nesse sentido, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), para promover um vínculo maior entre os futuros professores com a rede pública de ensino, propôs uma articulação entre os cursos de licenciatura, educação e as escolas vinculadas aos Municípios e aos Estados do território brasileiro, por meio da aproximação entre as secretarias de educação e as universidades públicas.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o ensino médio visa aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, estabelecendo íntima relação entre o ensino de ciências naturais e o de biologia. Para o futuro professor, no curso de licenciatura em ciências biológicas, é esperado uma articulação entre áreas diferentes e diferentes concepções do conhecimento e de ensino. Se de um lado, a sociedade espera que o professor ocupe um papel de agente transformador da sociedade, do outro lado, os cursos de formação ainda não desenharam caminhos possíveis que promovam alternativas metodológicas, para o processo de ensino e de aprendizagem; contextualização dos conteúdos na sala de aula melhorando a qualificação profissional do licenciando.

Antes de se compreender a função do estágio, espera-se que o ensino deva desempenhar um papel importante na formação de cidadãos, a biologia e a ciências atuaram como base neste processo, uma vez que oportuniza intenso debates, buscando um processo contínuo de construção de conhecimentos. Ensinar ciências no mundo contemporâneo deve constituir uma das prioridades para todas as escolas, que devem investir na construção de uma população consciente e crítica diante das escolhas e decisões a serem tomadas (BIZZO, 2007). Desse modo, uma população consciente e crítica é formada por cidadãos capazes de fazer uso do que aprendeu em tomadas de decisões de interesse individual e coletivo, no contexto de um quadro ético e responsável. Assim, admite-se que a

formação de uma cultura biológica, contribua para que cada indivíduo seja capaz de compreender e aprofundar as explicações e os conceitos ligados a biologia, a tecnologia e às ciências (KRASILCHIK, 2008).

Os interesses pelas ciências podem estar ligados a vários motivos, como a forma de ensinar e os recursos disponibilizados, e estes merecem a atenção do professor. As tecnologias podem atuar como auxiliares nesse processo de ensino, tornando as aulas mais atraentes e interativas. Para Auler (2007), deve-se buscar o interesse dos estudantes em relacionar a ciência com aspectos tecnológicos e sociais, discutir as implicações sociais e éticas relacionadas ao uso da ciência-tecnologia (CT), objetivando assim adquirir uma compreensão da natureza da ciência e do trabalho científico, para formar cidadãos científica e tecnologicamente alfabetizados capazes de tomar decisões informadas e desenvolver o pensamento crítico e a independência intelectual.

A democratização do ensino de ciências, objetivo declarado de muitos governos e autoridades, aguarda ainda soluções de diversos problemas nas relações ensino-aprendizagem, uma vez que é forçoso admitir que os resultados educacionais não têm sido promissores. Muitos estudos têm demonstrado que os estudantes não atingem os objetivos planejados (BIZZO, 2007).

De outro lado, educar para ciência e modernidade não é uma tarefa fácil, uma vez que para executar um trabalho com êxito é necessário recurso. As ciências por muitas vezes acabam por afastar-se dos alunos, pôr se posicionar aquém dos interesses populares, espelhando-se elitista.

Para estar a serviço do homem, ciência tende a agredir, destruir e acumular privilégios às custas da maioria, porque em grande parte é feita por elite (intelectual) a serviço de outras mais fortes (econômica e política) (Demo, 1988). Ao educador cabe educar a ciência, não desfazê-la, ignorá-la, ou temê-la (DEMO, 2000).

Em relação ao ensino de ciências e biologia no ensino fundamental, segundo Krasilchik (2008) em geral, não se nota a preocupação com aspectos importantes, como as relações que dinamizam o conhecimento, os métodos e os valores das ciências biológicas. Apresenta-se apenas conhecimentos factuais, muitas vezes irrelevantes e desconexos em relação às outras áreas da disciplina ciências e as demais disciplinas do currículo.

O aperfeiçoamento é muito importante para execução de um bom trabalho, necessitamos da teoria e conseqüentemente a prática, assim como dizia Leonardo da Vinci “Os que se encantam com a prática sem a ciência são como os timoneiros que entram no navio sem timão nem bússola, nunca tendo certeza do seu destino”. Nesta perspectiva, buscou-se realizar neste trabalho, algumas observações destacadas no período de estágio, as dificuldades enfrentadas entre outras problemáticas, compreendendo a importância da pesquisa na formação de professores, buscando novas reflexões críticas sobre as atividades, na dimensão coletiva e contextualizada institucional e histórica.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada no Departamento de Ciências Humanas Campus VI, Caetité, com alunos do sexto semestre do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. O município de Caetité está localizado no estado da Bahia no Brasil, distante 645 quilômetros da capital do estado, Salvador e, segundo a estimativa de população para 2015 conta com 52.531 habitantes. A metodologia empregada constituiu-se em pesquisa-ação no qual será relatada as vivências durante o estágio e conta também com um questionário contendo 10 questões subjetivas, que foram aplicadas. Todos os discentes que participaram dos questionários, estavam cursando a disciplina de estágio supervisionado.

Esta pesquisa buscou entender como se estabelece o ensino de ciências nas escolas públicas, e analisar os meios pelos quais os discentes estagiários organizam suas aulas, definem seus procedimentos, discutem os pressupostos didáticos, pesquisam teorias de ensino na formação de professores. Procurou, também, examinar e acompanhar o desenvolvimento das aulas, o planejamento e avaliações, além de visualizar como se dá o processo de formação nos cursos de licenciatura em ciências biológicas, acompanhando as atividades dos discentes no estágio supervisionado, através de questionário qualitativo, observando seus métodos utilizados para o processo de construção do saber, colhendo subsídios da atividade docente dos estagiários, para a discussão de melhorias no processo de formação de professores. Entendemos que a ação do professor é a atividade educativa mais ampla que ocorre na sociedade, incluindo o direcionamento político e cultural.

A formação do professor deve estar embasada em construções sólidas, para efetivar as tarefas práticas. Dado que não se trata de formá-lo como reproduzidor de modelos práticos dominantes, mas capaz de desenvolver competências.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados apontaram as dificuldades enfrentadas pelos discentes estagiários em sala, e nas construções das aulas, demonstrando alguns ranços presentes na educação básica. A primeira questão direcionava-se questionando o estagiário sobre o que é ensino. A partir das análises observou-se que a maioria relacionava o ensino a transmissão de saberes. Percebemos que o processo de ensino está para além da escola, e não é apenas uma transmissão, este é contínuo e acontece em todos ambientes de convívio social. O grande desafio está na perspectiva de se desenvolver a autonomia individual em íntima coalizão com o coletivo. A educação deve ser capaz de desencadear uma visão do todo, de interdependência e de transdisciplinaridade.

Na segunda questão perguntava a cerca de quais critérios os estagiários utilizavam para escolha dos conteúdos, observou-se que eles baseavam-se no plano de curso da escola, significância do mesmo para os discentes, relataram priorizar os conteúdos mais importantes, e alguns disseram que

não utilizam qualquer critério para escolha. Segundo Thómas Gomes (2014), o livro didático era quase que exclusivamente o material usado para a exploração do conteúdo. O supracitado destaca que o professor deve desenvolver saberes e ter competências para superar as limitações dos livros, que por seu caráter genérico, por vezes, não podem contextualizar os saberes e nem exercícios específicos para atender às problemáticas locais. É tarefa dos professores complementar, adaptar e dar maior sentido aos livros, promovendo a aprendizagem significativa.

Na terceira questão questionava os estagiários sobre as suas dificuldades enfrentadas na prática de ensino, notou-se frequente respostas, quanto as dificuldades na construção do plano de aula, o desinteresse dos discentes em participar das atividades, conversas paralelas nas aulas, escassez de recursos, e a dificuldade de chamar atenção dos discentes. Segundo Dubet (1997), Os alunos não estão “naturalmente” dispostos a fazer o papel de alunos, Isto significa que eles não escutam e nem trabalham espontaneamente, eles se aborrecem ou fazem outra coisa. Este é claramente o fator que mais se repetiu nos questionários, principalmente devido ser os primeiros contatos dos estagiários com a sala de aula. Atrair a atenção dos alunos tem se mostrado uma tarefa extremamente árdua, já que é necessário a todo o momento chamar a atenção e tentar mantê-los ocupados usando vários artifícios, caso contrário, a aula torna-se inviável. Talvez este paradigma seja provocado devido que boas parcelas dos professores não se preocupam em preparar aulas de qualidades, assim os alunos tratam com negligência quem os negligenciam.

Na quarta questão questionava sobre a presença de tema no plano de aula, e para que o mesmo serviria. A maioria dos entrevistados responderam que utilizavam o mesmo, e que este servia como um norteador, direcionador, delimitador do que seria trabalhado em sala.

Na quinta questão questionavam se os estagiários costumam preparar planos de aulas, todos responderam que sim. Dentro do processo de ensino aprendizagem, e principalmente no período de estágio, o planejamento e construção de planos de aulas são essenciais para execução de um trabalho de qualidade, segundo Moretto (2008) não há ventos favoráveis a quem não sabe para onde navegar, reforçando importância da didática preparada antecipadamente. O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social (LIBÂNEO, 1994, p.222).

Na sexta questão perguntava aos entrevistados se para eles existia diferenças entre as modalidades de ensino, e quais eles mais utilizavam, houve com frequência nas respostas a utilização de modalidade demonstrativa e expositiva, entretanto alguns discentes não apresentaram a modalidade, e sim as estratégias.

A sétima questão perguntava quais obras os estagiários utilizavam na elaboração de seus planos de aula, alguns disseram não utilizar nenhum autor, outros relataram autores tais como Mirian Krasilchik, Nélio Bizzo, Selma Pimenta, PCN, Ausbel, Libânio, Juntor entre outros. O livro deve ser visto como base e preferencialmente, deve ser utilizado com olhar crítico, já que assim o processo

pedagógico poderá enriquecer-se mais, ou seja, a aula se nutrirá daquilo que o livro não tem e também do que ele tem” (ZÓBOLI, 2004, pag. 100).

Na oitava questão perguntava aos estagiários como foi a primeira atuação na sala de aula, o que melhorou, e o que piorou, eles relataram que no primeiro momento foi bem dificultoso devido à inexperiência, nervosismo, dificuldades no domínio dos conceitos e insegurança, e com o passar das aulas, passaram a ter mais firmeza, desenvolveram novas habilidades e confiança. Segundo Pimenta (2014), em relatórios de estágio, a primeira revelação de muitos alunos é sobre o pânico, a desorientação e a impotência no convívio com o espaço escolar. No início das atividades e na chegada à escola, como registrou um dos estagiários, são constantes os problemas relacionados como a falta de organização, de recurso materiais, de integração entre escola e estagiários, além de indisciplina, violência, entre outros.

Na nona questão perguntava, se os estagiários desenvolviam debates na sala de aula, e como estes estavam direcionados, grande maioria respondeu que utilizavam através de temas lançados aos discentes, outros relataram não realizar discussão. Faz-se necessário envolvimento dos alunos nas discussões e no trabalho, os estagiários devem incentivá-los a participar de debates, com “o intuito de mobilizar tanto a construção do conhecimento sobre o conteúdo curricular, quanto a prática de competências argumentativas em sala de aula” (SOUZA, 2012).

Na decima questão perguntava aos discentes quais propostas eles apresentariam a escola, se tivessem autonomia, os mesmos relatam que solicitariam obrigatoriedade nos planos de aulas, apresentados previamente, adição de tecnologias na sala, tais como data show, mudaria as relações de poder dentro do ambiente escolar, diminuição da quantidade de alunos na sala, revisões periódicas nos conceitos apresentados nas aulas, outros relaram que não apresentariam proposta alguma.

CONSIDERAÇÕES

O estágio proporciona entre outros fatores a aproximação dos discentes com o cotidiano escolar, ao proporcionar-lhe a participação das atividades. O estagiário deve ter consciência da estimável relevância do mesmo na finalidade da formação como docente. Notamos que muitas dificuldades foram enfrentadas no período de estágio, como a elaboração dos planos de aula e principalmente no controle das turmas, uma vez relatados que os alunos se demonstravam inquietos, apresentando dificuldades de autocontrole, muitos deles não adquiriram os conceitos, estando em fase de aprendizado.

O ensino de ciências muitas vezes vem arraigado numa aceitação de conceitos, a escola, assim como o professor são mediadores de valores e informações, buscando tornar o estudante um sujeito autônomo. É de suma importante incentivar os alunos a pensarem sobre os temas tratados nas aulas, reconhecendo seus avanços no processo de aprendizagem, buscando construir um modelo alternativo,

para compreender as concepções dos estudantes dentro de um esquema geral que permite relacioná-las e ao mesmo tempo diferenciá-las dos conceitos científicos apreendidos na escola. Constatamos também questões polêmicas a respeito da relação entre a pesquisa acadêmica e a prática dos professores nas escolas, apresentado nas tentativas de aplicação dos questionários, apresentando a distinção entre conhecimento produzido pela universidade e o conhecimento pessoal prático do professor.

REFERÊNCIAS

BIZZO, Nelio. **Ciências: fácil ou difícil?**. 2ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2008.

KRASILCHIK, Myriam. **Prática de Ensino de Biologia**. 4ª. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. 10ª ed. Petrópolis: Editora vozes, 2000.

SALLES, Sandra et al. **Ensino de biologia histórias, saberes, e práticas formativas**. Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido et al. **Estágio e Docência**. 7º ed. São Paulo: Cortez editora, 2014.

AULER, D. Enfoque Ciência-Tecnologia-Sociedade: Pressuposto para o contexto brasileiro. **Ciência & Ensino, vol. 1, número especial, novembro de 2007**. Disponível <<http://ltc.nutes.ufrj.br/constructore/objetos/auler.pdf>> acesso em 27-05-2016 às 13:47.

DECRETO-LEI N. 4.073 – DE 30 DE JANEIRO DE 1942. **Lei orgânica do ensino industrial**. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/lei%20organica%20ensino%20industrial%201942.htm> acesso em 26-05-2016 às 00:17.

GOMES, T. V. R; **Critérios usados para a seleção de conteúdos pelos professores de ciências naturais**. UnB, Planaltina, 2014. Disponível em <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/8142/1/2014_ThomasVictorRodriguesGomes.pdf> acesso em 04-05-2016 às 19:33.

DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.5-6, 1997.

SOUZA, D.A. Desenvolvimento da produção argumentativa: Um estudo de transformações na estrutura da argumentação de estudantes universitários em situação de “Debate Crítico”. **Dissertação de Mestrado. Psicologia Cognitiva**. Universidade Federal de Pernambuco. 2012.

ZÓBOLI, Graziella. **Práticas de ensino subsídios para a atividade docente**. São Paulo, Ática, 2004.

MAFUANI, F. **Estágio e sua importância para a formação do universitário**. Instituto de Ensino superior de Bauru. 2011. Disponível em:

<<http://www.iesbpreve.com.br/base.asp?pag=noticiaintegra.asp&IDNoticia=1259> > Acesso em: 06-06-2016 às 17:30.

BRAGA, E. M. **Os elementos do processo de ensino-aprendizagem: Da sala de aula à educação mediada pelas tecnologias digitais da informação e da comunicação.** Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM, Minas Gerais, Brasil, 2012. Disponível em http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2011/09/OS-ELEMENTOS-DO-PROCESSO-DE-ENSINO-APRENDIZAGEM-DA-SALA-DE-AULA-%C3%80-EDUCA%C3%87%C3%83O-MEDIADA-PELAS-TECNOLOGIAS-DIGITAIS-DA-INFORMA%C3%87%C3%83O-E-DA-COMUNICA%C3%87%C3%83O-TDICs_elayn.pdf

Acesso em 07-06-2016 às 3:54.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

CORTELLA, Mário Sergio. **A escola e o conhecimento: Fundamentos epistemológicos e político.** 9º edição. São Paulo. Cortez editora, 2005.

PAQUAY, Léopold et al. **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?** 2º edição. São Paulo. Editora Artme

MITRE, Sandra Minardi et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & saúde coletiva**, v. 13, p. 2133-2144, 2008
MORETTO, Vasco Pedro. **Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências.** 3ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA NO FAZER DOCENTE: MOMENTOS EXPERIENCIADOS NO ÂMBITO DO PIBID/UNEB/CAMPUS XII/PEDAGOGIA

Joana D'arc de Araújo Bezerra³⁵; Maria de Fátima P. Carvalho³⁶

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar práticas pedagógicas realizadas no âmbito do Subprojeto Laboratório de Práticas Pedagógicas (LAPRAPE), vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), na Escola Municipal Vereador João Farias Cotrim envolvendo alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. Como procedimentos metodológicos foi feita uma revisão bibliográfica para fundamentação teórica da proposta de trabalho, observações, registros em diário de campo e intervenções pedagógicas por meio do projeto “Práticas pedagógicas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Este projeto surgiu das experiências dos bolsistas de ID e de supervisão nas escolas parceiras do LAPRAPE a partir das dificuldades observadas nas práticas de leitura e escrita no chão da escola. Nesse sentido, foram desenvolvidas atividades que privilegiavam a apropriação do sistema da escrita alfabética, dando possibilidades aos alunos refletirem sobre o que já sabiam e as aprendizagens construídas nesse processo. Como resultados constatou-se uma melhor interação entre os professores supervisores e os bolsistas de ID na organização do trabalho pedagógico, a troca de experiências, ampliação do conhecimento didático e curricular, a realização de práticas diversificadas que envolviam histórias infantis, músicas, jogos, brincadeiras, dinâmicas, e outras tipologias textuais. Além disso, revelou-se a importância das práticas de leitura e escrita desenvolvidas numa perspectiva da ludicidade nos espaços escolares para o pleno exercício da cidadania do alunado, bem como compreender o LAPRAPE como um espaço de múltiplas aprendizagens.

Palavras-chave: Formação docente; Iniciação à Docência; Práticas de leitura e escrita.

INTRODUÇÃO

Desde muito cedo já convivemos com o mundo letrado, cheio de símbolos, imagens, letras que com o apoio familiar vamos aos poucos sendo inseridos neste ambiente. Desse modo, o ato de ler e escrever são ferramentas próprias da condição humana, e sua aquisição possibilita melhores condições de nos posicionar no mundo de forma mais autônoma e crítica. O domínio da língua oral e escrita amplia nossos horizontes, proporcionando-nos, sobretudo ao acesso à informação, à produção do conhecimento e a interação em diferentes espaços sociais, com diferentes interlocutores.

³⁵ Graduada do Curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia, *Campus XII*. Membro do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisas Paulo Freire (NEPE), Linha de Pesquisa Formação Docente, Currículo e Diversidade. E-mail: joanaba4@hotmail.com.

³⁶ Doutoranda em Educação, professora auxiliar da Universidade do Estado da Bahia/*Campus XII*; Membro do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisas Paulo Freire (NEPE), Linhas de Pesquisa: Educação do campo, educação popular e movimentos sociais, Formação Docente, Currículo e Diversidade; Coordenadora pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Guanambi/BA. E-mail: f13carvalho@hotmail.com.

Nesse contexto, a escola tem um papel fundamental na produção de conhecimentos, no processo de aprendizado da língua escrita, ao desenvolvê-la de forma sistematizada, atribuindo sentido ao seu aprendizado por meio das interações estabelecidas no contexto escolar. No entanto, o que se observa é a precariedade do domínio da leitura e da escrita convencional pelos alunos, quando nas avaliações nacionais inúmeros alunos, crianças e jovens saem da escola semialfabetizados. Mostramos um cenário bastante grave que durante muito tempo foi e, continua sendo uma preocupação nacional. Nesse sentido, ao refletirmos sobre essa temática tão complexa e tão próxima de nossa prática enquanto bolsistas de iniciação à docência elaboramos um projeto de intervenção pedagógica no intuito de estimular o gosto e o prazer pela leitura e pela escrita numa perspectiva lúdica.

Este trabalho tem como objetivo relatar as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito do Subprojeto Laboratório de Práticas Pedagógicas (LAPRAPE), vinculado ao PIBID/UNEB/CAMPUS XII/PEDAGOGIA, em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental I, da Escola Municipal Vereador João Farias Cotrim, no ano de 2015.

METODOLOGIA

Como procedimentos metodológicos foi feita uma revisão bibliográfica para fundamentação teórica da proposta de trabalho, observações, registros em diário de campo e intervenção pedagógica por meio do projeto “Práticas pedagógicas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais”. Construído com a parceria das supervisoras e bolsistas de ID após discussões sobre as experiências vivenciadas nas turmas de Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Percebemos durante as observações, as dificuldades enfrentadas por alguns alunos durante as aulas principalmente, em relação à escrita e leitura de textos. Além disso, as diferenças de níveis de aprendizagem e de comportamento influenciavam no tempo das atividades, enquanto alguns alunos terminavam muito rápido, outros demoravam bastante, por não conseguirem fazer sozinhos e/ou por alguma distração. Assim, também não poderíamos deixar de apresentar o papel central da leitura na vida escolar e social dos meninos e meninas que precisam desde cedo estabelecer uma relação prazerosa com o ler e dessa forma, desenvolver habilidades mais específicas como o reconhecimento dos diferentes gêneros textuais, das diferentes linguagens que utilizamos para escrever. Ademais, concordando com Leal, Albuquerque e Moraes (2007), a importância da escola torna-se notável para aquelas crianças que não têm acesso a materiais escritos, se constituindo como único espaço de adquirir e usufruir da cultura letrada.

No que se refere a educação infantil vimos a relevância desse trabalho com leituras para dar melhores oportunidades às crianças de serem mais eficientes na leitura e na escrita quando maiores. Segundo Leal, Albuquerque e Moraes (2007, p.73) “momentos diários de leituras compartilhadas, quando o professor lê para seu grupo, possibilitando que os estudantes possam, inclusive, observar o escrito e as ilustrações, são de grande importância nesse processo.”

Nessa perspectiva, iniciamos o projeto de intervenção com observações coparticipantes desde o início do ano letivo conhecendo a realidade dos alunos, da escola, das práticas pedagógicas dos professores, dos desafios enfrentados e em especial o trabalho desenvolvido na turma 2º ano do ensino fundamental I. Durante esse período vimos que os alunos são oriundos de bairros próximos da escola, percebe-se ainda que há pouca participação familiar na vida escolar das crianças. Como maior desafio para a prática docente destaca-se o espaço físico inadequado³⁷ que dificulta a atenção dos alunos e menos momentos de interação entre as turmas.

Em relação a turma investigada, observou se que a maioria dos alunos é participativa, interagem uns com os outros na hora da leitura e na realização das atividades. A professora regente utilizava diferentes estratégias de sondagem para avaliação dos níveis de escrita das crianças e planejamento das práticas pedagógicas. De acordo Morais (2013, p. 17) “a teoria da psicogênese da escrita nos ensina que, para ajudar adequadamente nossos alunos, precisamos saber em que etapa se encontram, no longo percurso que vivem para dominar o sistema de escrita alfabética (SEA)”.

Nesse sentido, identificamos que a maioria dos alunos estava no nível silábico alfabético com ou sem valor sonoro. Para Morais (2013), no período silábico ocorre um grande avanço, as crianças começam a perceber que as partes orais que pronunciam têm uma relação com o que escrevem, geralmente nota-se na escrita das crianças a colocação de uma letra para cada sílaba da palavra podendo ser vogais ou consoantes. Desse modo, a professora buscava sempre atividades que explorassem as sílabas, os sons das palavras, as rimas nas leituras das histórias, dos poemas, dos trava-línguas ou seja, buscando trazer essa relação da escrita com a oralidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para discussão, trazemos três momentos pedagógicos desenvolvidos em sala de aula durante a realização do projeto já citado anteriormente. Começamos o trabalho com a leitura do livro “O casamento de Dona Baratinha”, história bastante conhecida pelos alunos que não tiveram a menor dificuldade em identificar a autora, o enredo e os personagens. Durante a conversa sobre a compreensão do texto mostraram-se participativos nas respostas e até relataram que preferiam que a Dona Baratinha tivesse outro final. Assistimos também ao vídeo da mesma história dando enfoque à oralidade, à participação nas discussões e análise das diferenças e semelhanças entre as histórias. Como produção escrita deixamos livre para que eles expressassem as partes que mais gostaram, tanto por meio de desenhos quanto por meio da escrita. A figura abaixo retrata a expressão de uma das crianças acerca da história trabalhada.

³⁷ No momento da intervenção a escola funcionava de maneira provisória em um prédio particular que não disponibilizava de salas suficientes, amplas, e algumas apresentavam problemas com infiltrações e ventilação. Não havia também um espaço próprio para as práticas recreativas além dos problemas com a rede de esgoto.



Figura 1 - Desenho de um dos alunos

No segundo momento, em diálogo com a professora regente buscamos trabalhar outro gênero textual, com o objetivo de explorar os vários tipos de textos. Por meio de um cartaz, fizemos a leitura compartilhada do poema “O Casamento de Dona Baratinha” da autora Regina Carvalho, apontando a diferença da escrita de uma história, um poema e a produção de um vídeo. Primeiro, destacamos os conceitos de estrofes, versos, rimas no coletivo identificando-os por meio de alguns exemplos. Durante a aula, os alunos ficaram bastante inquietos e quando pedimos que fossem ao quadro para grifar uma estrofe, todos assinalaram negativamente. Nesse trabalho, observamos que mesmo com a falta de compreensão inicial dos alunos, aqueles de nível silábico alfabético buscaram por meio da leitura coletiva e individual fazer as análises dos sons e suas relações com as palavras. Também para que percebessem as similaridades foram expostas de forma coletiva as palavras que rimavam no quadro analisando principalmente, os “pedacinhos das palavras”. Como salienta Leal, Albuquerque e Moraes (2007, p. 80) “precisamos, portanto, ajudar nossos estudantes a observar ‘o interior das palavras’, analisando a variedade e a quantidade de letras que as compõem, sua ordem, os casos de letras que se repetem.”

Posteriormente, realizamos o jogo da trilha enumerada de 1 a 20, tentando resgatar de maneira mais dinâmica a história contada. Assim, a classe foi dividida de forma igualitária, com um dado cada aluno poderia jogar e responder perguntas sobre divisão silábica, reconhecimento de letras, formação de palavras a partir de uma sílaba dada e construção de palavras com o alfabeto móvel. O jogo foi um instrumento bastante interessante, pois incentiva a comunicação entre todos, o uso da leitura com um propósito, além de estimular os alunos a participarem, mesmo aqueles que ainda não escrevem ou leem de forma autônoma. Dialogando com essa ideia sobre a importância dessa ferramenta de aprendizagem assinalamos: “que neste dia tivemos uma reunião com a supervisora em que ela apontou a relevância de trazer diferentes metodologias para o trabalho pedagógico com a Educação Infantil e

os Anos Iniciais, como jogos, quebra-cabeças, cruzadinhas, bingos, etc. Além disso, enfatizou sobre a importância da docência compartilhada para o nosso processo formativo” (Diário reflexivo da bolsista, 02 de jun. de 2015)

No terceiro momento, demos prioridade a outro gênero textual o verbete, para começar a aula foram feitos vários questionamentos a respeito das diferenças entre um livro de histórias e um dicionário. Algumas crianças relataram que não tinham contato com o dicionário, nem sabiam como utilizá-lo. Nesse sentido, o primeiro passo era procurar trabalhar com a ordem alfabética, o que foi feito a partir dos nomes dos alunos. Em dupla os alunos escreveram o nome do colega e no coletivo fomos colocando no quadro os nomes em ordem alfabética. Durante a realização da atividade se mostraram atentos, como podemos perceber no trecho transcrito: “os alunos se motivaram a participar e até me advertiam: ‘mas tia não é assim não, está fora da ordem, a letra C vem primeiro que a letra S. Você colocou errado!’”. (Diário reflexivo da bolsista, 02 de jun. de 2015).

O envolvimento da classe com a atividade possibilitou maiores avanços na aprendizagem pois criou um elo entre o aluno, o objeto de estudo e o professor como mediador. Nesse processo em que a criança adquire as principais habilidades de escrita e leitura, o trabalho com palavras realmente significativas as ajudam a refletir sobre o sistema de escrita. Conforme destaca Leal, Albuquerque e Moraes (2007, p.80), “é por tal motivo que sugerimos muitas, constantes e variadas atividades com palavras significativas para as crianças e os adolescentes e com as quais elas se deparem com frequência. Tais palavras estáveis (ou fixas) ajudam o estudante a ir percebendo as regularidades do nosso sistema de escrita.”

Diante das ações apresentadas, compreendemos que não é fácil a apreensão da base alfabética em que a criança precisa lidar com uma série de elementos e que a intervenção do adulto ou de outras crianças é necessária nesse processo de construção da leitura e da escrita convencional. Portanto é um processo diário do professor e do aluno que precisa de planejamento, estratégias, pesquisas e intervenções. Segundo Picoli (2013), a professora alfabetizadora precisa aprender a fazer boas perguntas para ajudar a criança a inquietar-se sobre o funcionamento do sistema de escrita ou qualquer outro tema discutido. Desse modo, o trabalho com leitura e escrita requer muita dedicação, paciência, compromisso de ambas as partes tanto dos alunos quanto dos professores no decorrer das aulas. Inicialmente, houve muita insegurança nas intervenções e medo se os alunos estavam realmente compreendendo o que falávamos, somente com as experiências bem planejadas conseguimos avançar. Além disso, as orientações da professora supervisora e das coordenadoras de área nesse percurso foram essenciais para propor um diálogo entre o conhecimento construído na universidade e as práticas desenvolvidas no chão da educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões feitas, podemos afirmar a importância das práticas pedagógicas que levem as crianças a pensar sobre o processo de construção da leitura e da escrita nas turmas dos Anos Iniciais e especialmente, em classes de alfabetização. Um ensino reflexivo e sistemático que leve as crianças a conhecer uma variedade de textos e realizar atividades de análise das palavras, das unidades que as formam ao mesmo tempo com um ensino da leitura e produção de textos, dando a elas a oportunidade e o direito de aprender a ler e a escrever conforme está garantido na legislação brasileira, LDB nº 9394/96.

Além disso, entendemos que as experiências no PIBID/UNEB/CAMPUS XII foram bastante significativas para nossa formação enquanto graduandos e também dos docentes que atuam na educação básica, estabelecendo um momento rico de troca de saberes. As leituras, as discussões e as oficinas propiciadas por esse espaço tornaram as atividades mais claras além de trazer provocações sobre a necessidade de diferentes propostas que valorizassem a diversidade presente no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de. Letramento e Alfabetização: pensando a prática pedagógica. In: Org. BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Denise; NASCIMENTO, Aricélia R. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de seis anos de idade**. Brasília: MEC/SEB, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>

LEAL, Telma Ferraz. et al. Ler com autonomia, escrever sem escriba: a prática pedagógica do professor alfabetizador. In: TV ESCOLA. **Boletim o Salto para o Futuro**: Alfabetização: A aprendizagem e o ensino da leitura e escrita. MEC/SEED: abril 2013, p. 24-36.

MORAIS, Artur Gomes de. Como as crianças aprendem a escrita alfabética? O que a capacidade de refletir sobre “os pedaços sonoros” das palavras tem a ver com isso? In: TV ESCOLA. **Boletim o Salto para o Futuro**: Alfabetização: A aprendizagem e o ensino da leitura e escrita. MEC/SEED: abril 2013, p. 12-23.

PICCOLI, Luciana. Reflexão metalinguística e intervenção pedagógica na alfabetização. In: TV ESCOLA. **Boletim o Salto para o Futuro**: Alfabetização: A aprendizagem e o ensino da leitura e escrita. MEC/SEED: abril 2013, p. 37-48.

O ESTRESSE, O PROFESSOR E O TRABALHO DOCENTE

Geyse Chrystine Pereira Souza Fernandes³⁸; Luc Vandenbergue³⁹

Resumo:

As condições estressantes enfrentadas na rotina diária do professor podem levar a um desequilíbrio entre o trabalho e a saúde física e mental, resultando no desenvolvimento do estresse tornando-os mais susceptíveis e vulneráveis ao desenvolvimento de transtornos, tal como a Síndrome de Burnout - SB. Diante disso, este estudo buscou, na literatura, quais as relações entre estresse e trabalho docente. O presente estudo trata-se de uma revisão do tipo integrativa. Os resultados apontaram vários assuntos em torno do estresse. Assim formaram-se duas categorias que abrangem *A Síndrome de Bournout* e *Outros Transtornos*. Os resultados apontam que o excesso de atividades e o desgaste emocional a que os docentes estão sujeitos no trabalho tornam-os mais susceptíveis e vulneráveis ao desenvolvimento de transtornos relacionados ao estresse.

Palavras-chave: Estresse; professor; trabalho docente.

INTRODUÇÃO

As pesquisas sobre a saúde mental de professores evidenciam uma deterioração progressiva das condições de imagem e organização do trabalho dessa categoria (BATISTA et al, 2016). Nos últimos anos, as condições de trabalho estressantes para os professores têm se tornado cada vez mais um problema em muitos países. As condições estressantes enfrentadas na rotina diária do professor podem levar a um desequilíbrio entre o trabalho e a saúde física e mental, resultando no desenvolvimento do estresse (CEZAR-VAZ et al, 2015).

Dentre os trabalhadores, os professores estão expostos a inúmeras fontes de pressão, além daquelas decorrentes das alterações no sistema trabalhista, como elevada carga horária de trabalho, pequenas pausas destinadas ao descanso, ritmo intenso de trabalho e exigências de um alto nível de atenção e concentração. Somam-se a esses uma elevação do nível de estresse levando à alterações na qualidade de vida dessa categoria consideravelmente comprometida ocasionando diversos distúrbios à saúde (LIMA JR e SILVA, 2014).

O excesso de atividades e o desgaste emocional a que os docentes estão sujeitos no trabalho tornam-os mais susceptíveis e vulneráveis ao desenvolvimento de transtornos relacionados ao estresse (DALAGASPERINA e MONTEIRO, 2014), tal como a Síndrome de Burnout - SB. A SB caracteriza-se como um fenômeno psicossocial que ocorre como uma resposta crônica aos estressores

³⁸ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais e Saúde – PPGCAS da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás - Bolsista CAPES. Email: geysefisioterapia@gmail.com

³⁹ Doutor em Psicologia, Professor do Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais e Saúde – PPGCAS da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás. Email: luc.m.vandenberghe@gmail.com

interpessoais ocorridos na situação de trabalho principalmente quando existe excessiva pressão, conflitos, poucas recompensas emocionais e de reconhecimento (BORBA et al, 2015).

A docência é considerada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) como uma atividade de risco desde 1981, uma vez que os professores compõem a segunda categoria profissional mais acometida por doenças ocupacionais em nível mundial (BORBA et al, 2015).

Nesse sentido, o foco da análise da problematização empreendida situa-se em identificar se o trabalho está ou não associado ao estresse em docentes.

METODOLOGIA

O presente estudo trata-se de uma revisão do tipo integrativa que visa sintetizar as evidências disponíveis a cerca do tema em questão (SOUZA et al, 2010). A questão norteadora desta revisão integrativa foi: O trabalho docente causa estresse? A busca de publicações indexadas ocorreu em Novembro/Dezembro de 2016 e para a seleção dos artigos foi utilizada a base de dados BVS.

Os critérios de inclusão dos artigos definidos para a presente revisão integrativa foram: artigos de pesquisa publicados em português, inglês e espanhol com os textos completos disponíveis nas bases de dados selecionadas, no período compreendido entre 2014 a 2016. Foram excluídos os artigos de revisão, os artigos que, apesar de trazer os critérios de inclusão, acima descritos, não atendiam ao objetivo do estudo e as intervenções.

As palavras-chave utilizadas foram: estresse AND trabalho AND docente. A busca foi realizada pelo acesso on-line e, utilizando os critérios de inclusão, a amostra final desta revisão integrativa foi constituída de quinze artigos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta revisão foram encontrados 65 artigos que após o descarte dos repetidos, das revisões, dos indisponíveis, ou dos que não atendem ao objetivo a amostra final foi constituída de 15 artigos. Destes, 8 foram realizados no Brasil. Além de todos os artigos se tratarem de estresse, os mesmos variaram em seus focos de estudo se relacionando com os transtornos mentais de forma geral e também com a Síndrome de Burnout. Esta, por sua vez, pesquisada em 6 artigos.

Todos os estudos foram realizados com professores com prevalência do sexo feminino, porém em variados níveis e modalidades de ensino, incluindo assim o professor de ensino superior, ensino médio, ensino fundamental e ensino infantil variando entre público e privado, regular e especial e ainda multisseriada. Quanto ao tipo de pesquisa houve variados estudos e métodos dentro da pesquisa qualitativa e quantitativa, este em sua maioria. Tais como estudo transversal, retrospectivo e descritivo, prevalecendo em sua maioria. No que se refere aos periódicos dos artigos selecionados,

foram identificados 14, com destaque para a Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, que publicou dois dos artigos.

A Síndrome de Burnout

A Síndrome de Burnout se refere a uma experiência individual negativa, que decorre das relações interpessoais no ambiente de trabalho e tem como alvo os profissionais dos serviços humanos, como: médicos, professores, policiais. Composta, inicialmente, por três dimensões, a SB foi explicada pela exaustão emocional, pela despersonalização e pela diminuição da realização pessoal no trabalho. Esse modelo foi ampliado, em 2005, por Gil-Monte, para quatro dimensões sendo estas, a ilusão pelo trabalho, o desgaste psíquico, a indolência e o sentimento de culpa (DALAGASPERINA e MONTEIRO, 2014). Apesar de apontar diferenças nos índices de Burnout, os estudos revelam a presença da Síndrome em todos os níveis de ensino, sendo, portanto, uma questão que abrange toda a categoria profissional.

A tensão derivada das condições adversas de trabalho pode desenvolver sintomas que vão desde as fases iniciais do estresse até a instalação da síndrome de Burnout. A profissão docente é uma das categorias mais acometidas pela SB (DALAGASPERINA & MONTEIRO, 2014).

No estudo que compara a prevalência de Burnout entre o ensino privado e público a prevalência da síndrome foi de 41,5% entre os professores das escolas públicas e 26,6% entre os da rede privada. Contudo, não houve diferença estatisticamente significativa entre os grupos (BORBA et al, 2015). Na pesquisa que identifica preditores de Burnout em docentes do ensino privado resultou que a maioria dos fatores preditores refere-se à organização do trabalho, ressaltando-se as dificuldades em relação aos alunos, tais como: falta de reconhecimento, falta de limite e de educação, dificuldades de relacionamento (DALAGASPERINA e MONTEIRO, 2014).

Os resultados de outro estudo, com professores do ensino infantil, primário e secundário, mostraram que tanto o clima psicossocial (particularmente o grau de desorganização) quanto a personalidade (particularmente a estabilidade emocional) influenciam o Burnout e, embora os fatores climáticos pareçam ser melhores preditores, o uso de medidas de personalidade aumenta a capacidade preditiva da síndrome (ESPINOZA-DÍAZ, TOUS-PALLARÈS e VIGIL-COLET, 2015). Já no estudo em professores de medicina da Holanda a exaustão emocional, ou Burnout, é comum entre eles, e são determinados por vários fatores, todos relacionados com estar em uma fase inicial de sua carreira profissional (TIJDINK, VERGOUWEN e SMULDERS, 2014).

Num estudo com professores de educação física de ensino público e privado da Espanha onde foi avaliada a importância das necessidades psicológicas básicas para explicar e prever o tipo de motivação e os níveis de Burnout indicou como a frustração da necessidade de competência previa positivamente a desmotivação, exaustão emocional e o cinismo e negativamente a motivação

intrínseca e a eficácia profissional; a frustração de autonomia previa positivamente a exaustão emocional e negativamente a eficácia profissional; e a frustração das relações sociais, previa positivamente, a eficácia profissional (SÁNCHEZ-OLIVA, 2014).

A divergência ficou por conta de um estudo que compara professores do ensino especial e regular onde os resultados não confirmam a hipótese de que professores do Ensino Especial possuem índices mais elevados de Burnout. Os autores sugerem que pode-se entender este resultado a partir de questões culturais de que estresse e Burnout podem ter diferentes configurações, a depender do contexto cultural, social e político da população em estudo. Também podem ter influenciado a configuração do trabalho, o número menor de alunos e a capacitação continuada específica (BRAUM e CARLOTTO, 2014).

Outros transtornos

No que se refere aos problemas relacionados às condições de trabalho, há consenso na literatura quanto aos diversos problemas enfrentados pelos professores. Os autores referem estudos nos quais são destacados aspectos como: precárias condições de trabalho; organização do trabalho; aspectos físicos; aspectos relacionais; e aspectos sociais (BRAUM e CARLOTTO, 2014).

Num estudo sobre professores universitários a depressão foi responsável por 53% dos afastamentos de professores, a esquizofrenia (12%), o transtorno bipolar (10%), a reação aguda ao estresse (8%), a ansiedade (7%), os transtornos delirantes (4%) e outros (8%). Concluindo assim que o transtorno mental que mais acomete a categoria docente pesquisada é a depressão (BATISTA et al, 2016).

Professoras que possuem mais de 11 anos de docência, lecionam em duas ou mais escolas e trabalham em escolas que sempre têm depredações e violência contra os funcionários apresentam maiores chances de ter distúrbio de voz. Isso foi identificado na pesquisa que relaciona o distúrbio de voz com o estresse psicossocial. Foi observado que o estresse psicossocial no trabalho não mostrou significância com a presença do distúrbio de voz, mas teve associação com a faixa etária em que se observa alto DER (Escala Desequilíbrio Esforço-Recompensa) nas professoras mais jovens (FERRACCIU et al, 2015).

As cinco condições de trabalho estressantes listadas pelos professores do ensino fundamental incluem salário inadequado (56,8%), material de trabalho insuficiente ou inadequado (54,1%), tamanho da sala de aula inadequado para o número de alunos (50%), atividades excessivas (35,1%), e levar o trabalho para casa (32,4%). As cinco conseqüências biopsicossociais mais freqüentes foram as condições de trabalho, incluindo ansiedade (78,4%), cefaléia (59,5%), estresse (54,1%), acordar várias vezes durante a noite (51,4%) e irritabilidade (48,6%). Os professores indicaram que as relações de

trabalho que promovem o relacionamento (73%), o respeito (67,6%) e a harmonia (59,5%) favorecem o bem-estar (CEZAR-VAZ et al, 2015).

A angústia psicológica foi identificada em 47,8% dos homens e 57,8% nas mulheres, em professores do ensino secundário de Hokkaido, Japão. Os resultados mostraram um risco significativamente aumentado apenas em homens que trabalham > 60 horas por semana em comparação com aqueles que trabalham ≤ 40 horas por semana. Não houve associações significativas entre longas horas de trabalho e sofrimento psicológico para as mulheres (BANNAI, UKAWA e TAMAKOSHI, 2015).

No ensino multisseriado da zona rural identificou-se, em 57% da amostra, estresse relacionado à ansiedade (moderada a grave em 30%). Os estressores mais frequentes foram pouco acompanhamento familiar e problemas motivacionais e comportamentais dos alunos (SILVEIRA, ENUMO e BATISTA, 2014).

No ensino infantil resultados revelaram que um grupo significativo de professoras está em risco de adoecimento, trabalhando em um ambiente que exige um alto grau de envolvimento, possuindo pouco controle sobre esse trabalho. A interação entre o trabalho e o ambiente laboral, a satisfação no trabalho e as condições de organização em que essas professoras exercem seus ofícios, da forma como estão, podem levá-las ao mal-estar docente (MARTINS, et al, 2014).

Um estudo usou o fator químico Cortisol em professores do jardim de infância e não foram encontradas correlações significativas entre as demandas de trabalho ou controle de trabalho e HCC (concentração de cortisol do cabelo). NFR (necessidade subjetiva de recuperação) foi significativamente e inversamente correlacionado com HCC ($r = -0,41$, $p = 0,006$). A associação inversa entre NFR e HCC permaneceu significativa quando a idade e as demandas de trabalho e o controle de trabalho foram controlados para ($p = 0,02$). Concluindo que a atividade do eixo hipotálamo-hipófise-adrenal declina com a acumulação de NFR após o tempo de trabalho (QI et al, 2015).

A pesquisa com professores de uma faculdade de farmácia dos EUA revelou altos níveis de satisfação no trabalho entre os respondentes, mas foram encontrados níveis mais baixos de satisfação com o equilíbrio entre a vida profissional e familiar e níveis comparáveis de estresse para a população em geral (LINDFELT e BARNETT, 2015).

No artigo que descreve as condições de saúde e de trabalho dos docentes das instituições de formação das enfermeiras vinculadas aos auxiliares de enfermagem, permitindo visibilizar as características sócio-demográficas dessa população, sua saúde e condições de trabalho dentro e fora do trabalho resultou que a saúde e o trabalho mais favoráveis foram encontrados em professores que trabalham nos dois ciclos (teoria e prática) e tem um contrato com todos os benefícios e afiliação de ala de segurança social abrangente. O pior naqueles que trabalham somente na prática ou na teoria,

aqueles que relataram mais sintomas de distúrbios físicos, emocionais e comportamentais, mas também direitos laborais menos reconhecidos (MAHECHA ÂNGULO e LEÓN ESPINOSA, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo mostram que as principais condições de trabalho estressantes para os professores estão relacionadas com as consequências biopsicossociais para a saúde dos professores. Além da identificação dos estressores, é importante a análise dos mecanismos de enfrentamento que podem sofrer influências do gênero, do contexto no qual o indivíduo está inserido, das características pessoais e do trabalho. O excesso de atividades e o desgaste emocional a que os docentes estão sujeitos no trabalho tornam-os mais susceptíveis e vulneráveis ao desenvolvimento de transtornos relacionados ao estresse.

REFERÊNCIAS

- BANNAI, A. ; UKAWA, S. ; TAMAKOSHI, A. Long working hours and psychological distress among school teachers in Japan. **J Occup Health** 2015; 57: 20–27
- BATISTA et al. Mental disorders in university teachers: study in a service of medical investigation. **J. res.: fundam. care. online** 2016. abr./jun. 8(2):4538-4548.
- BRAUM, A C; CARLOTTO, M S. Síndrome de Burnout: estudo comparativo entre professores do Ensino Especial e do Ensino Regular. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional** , SP. Volume 18, Número 1, Janeiro/Abril de 2014: 125-133.
- BORBA et al. Síndrome de Burnout em professores: estudo comparativo entre o ensino público e privado. **Psicol Argum.** 2015 jan./abr., 33(80), 270,281
- CEZAR-VAZ et al. Mental Health of Elementary Schoolteachers in Southern Brazil: Working Conditions and Health Consequences. **The Scientific World Journal**, 2015
- DALAGASPERINA, P.; MONTEIRO, J. K. Preditores da síndrome de burnout em docentes do ensino privado. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 19, n. 2, p. 265-275, maio/agosto 2014
- ESPINOZA-DÍAZ, I M; TOUS-PALLARÈS, J; VIGIL-COLET, A. Efecto del Clima Psicosocial del Grupo y de la Personalidad en el Síndrome de Quemado en el Trabajo de los docentes. **anales de psicología**, 2015, vol. 31, nº 2 (mayo), 651-657.
- FERRACCIU et al. Índice de capacidade para o trabalho e desequilíbrio esforço-recompensa relacionado ao distúrbio de voz em professoras da rede estadual de Alagoas. **Rev. CEFAC.** 2015 Set-Out; 17(5):1580-1589.
- LIMA JÚNIOR J. P.; SILVA, T.F. Análise da sintomatologia de distúrbios osteomusculares em docentes da Universidade de Pernambuco – Campus Petrolina. **Rev Dor.** São Paulo, out-dez;15(4):276-80, 2014.

LINDFELT, T A; IP, E J; BARNETT, M J. Survey of career satisfaction, lifestyle, and stress levels among pharmacy school faculty. **Am J Health-Syst Pharm**—Vol 72 Sep 15, 2015.

MAHECHA ANGULO, M; LEÓN ESPINOSA, E. Condiciones salud-trabajo de docentes profesionales de enfermería vinculados a programas de formación para auxiliares de enfermería. **Enfermería Global**. N° 35 Julio, 2014.

MARTINS, M F D et al. O trabalho das docentes da Educação Infantil e o mal-estar docente: o impacto dos aspectos psicossociais no adoecimento. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, 2014, vol. 17, n. 2, p.281-289 – DOI: 10.11606/issn.1981-.0490.v17n2p281-289.

QI X et al. Relationship between work strain, need for recovery after work and cumulative cortisol among kindergarten teachers. **International Archives of Occupational and Environmental Health**. February 2015

SÁNCHEZ-OLIVA, D et al. Motivación y burnout en profesores de educación física: incidencia de la frustración de las necesidades psicológicas básicas. **Cuadernos de Psicología del Deporte**, vol. 14, 3, 75-82, 2014

SILVEIRA, K A; ENUMO, S R F; BATISTA, E P. Indicadores de estresse e estratégias de enfrentamento em professores de ensino multisseriado. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional** , SP. Volume 18, Número 3, Setembro/Dezembro de 2014: 457-465.

TIJDINK, J K VERGOUWEN, A CM e SMULDERS, Y M. Emotional exhaustion and burnout among medical teachers. A national survey. **BMC Medical Education**, 2014.

O USO DOS GÊNEROS TEXTUAIS COMO FERRAMENTA CRÍTICO-REFLEXIVA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

Andréia Muniz Lisboa (UNEB);⁴⁰ Daniela Viana Cruz (UNEB);⁴¹ Rayane Franciele Custódia Paes⁴²

Resumo:

Este trabalho apresenta considerações das experiências adquiridas em uma oficina do componente curricular estágio supervisionado II do curso de Letras/Inglês, em que se utilizou gêneros textuais contextualizados como uma proposta pedagógica. Tal proposta visou contribuir para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e estender esse processo de aprendizagem além da sala de aula. Para realização da oficina, selecionamos alguns gêneros como música, poemas e filmes no intuito de promover mecanismos capazes de possibilitar ao aluno a consciência reflexiva da língua, motivando-os ao aprendizado a partir de ações pedagógicas, dentro do contexto que comumente eles estão em contato. Para a fundamentação teórica, este estudo foi baseado em autores como Barcelos (2011), Paiva (2007), Jorge (2009), Rajagopalan (2005), entre outros, que proporcionou compreender como a utilização de gêneros textuais distintos podem auxiliar tanto o professor, muitas vezes, desmotivado por inúmeras dificuldades encontradas na sala de aula, quanto os aprendizes que estão cansados da monotonia diária da escola. Ao introduzir os gêneros textuais, de forma crítica e interativa, consegue-se estimular a capacidade dos alunos na construção de sua autonomia para a aprendizagem da Língua Inglesa. Vimos nessa proposta uma possibilidade de ampliar os conhecimentos por meio da realidade dos alunos e também de levar os professores a refletir sobre suas ações em busca de inovar sua prática e se adequar às novas gerações e tecnologias contemporâneas.

Palavras-chave: Ensino crítico-reflexivo; Gêneros textuais; Língua inglesa.

Introdução

O ensino da Língua Inglesa (LI) tem sido debatido por diversos autores no que tange a sua importância no mundo contemporâneo. Considera-se que o inglês, há muito tempo, deixou de ser associado a um povo e a uma cultura específicos, tornando-se uma língua globalizada. Desta maneira, torna-se necessário que o ensino desse idioma seja apresentado além das estruturas gramaticais específicas da língua e que os aprendizes sejam preparados para a vida, como argumenta Rajagopalan (2009, p. 45)

[...] Como professores de inglês, é nosso dever preparar nossos alunos para serem cidadãos do mundo novo que se descortina diante dos nossos olhos e sobre o qual

⁴⁰ Graduanda em Letras com Habilitação em Língua inglesa pela Universidade do Estado da Bahia, Integrante no grupo de pesquisa Audiscursos/UNEB, bolsista de Iniciação Científica (PICIN).

⁴¹ Graduanda em Letras com Habilitação em Língua inglesa pela Universidade do Estado da Bahia.

⁴² Graduanda em Letras com Habilitação em Língua inglesa pela Universidade do Estado da Bahia, Bolsista de Iniciação à Docência (PIBID).

temos apenas uma ideia ainda muito vaga. Para atuar nesse admirável novo mundo, os nossos alunos têm que aprender a lidar com todas as formas de falar inglês.

Com base nestas ponderações, faz-se necessário que o ensino dessa língua nas escolas seja apresentado de forma crítico-reflexiva, a fim de que os aprendizes usem o inglês não só no âmbito escolar, mas em todas as situações cotidianas. A partir dessa reflexão é que apresentamos neste trabalho as experiências vividas na oficina do Estágio Supervisionado II, abordando o ensino de língua inglesa por meio de gêneros textuais como filmes, poemas, teatro, músicas e charges, incentivando o uso do inglês como ferramenta de comunicação/expressão dentro do contexto que os alunos estão comumente em contato para então contribuir para o desenvolvimento das habilidades linguísticas.

O estágio supervisionado II é de suma importância para a formação docente, visto que é por meio desta experiência que temos a oportunidade de articular teoria e prática e promover ferramentas capazes de possibilitar uma reflexão e auto avaliação da prática pedagógica. Cumpre ressaltar que é grande o desafio de estimular o interesse dos alunos para a aprendizagem da língua inglesa. Estando cientes dessa dificuldade, é desejável trilhar novos caminhos para que este processo possa acontecer de forma prazerosa e enriquecedora para ambas partes, como argumenta Jorge (2009, p. 167):

A aulas de língua estrangeira pode proporcionar aos aprendizes oportunidades de compreender e explorar diferentes visões de mundo e formas de expressão, cultivando as possibilidades de uma perspectiva multicultural crítica no ensino de línguas, que não nega as diferenças e que desafiem os discursos que perpetuam hierarquias linguísticas e raciais.

Introduzir os gêneros textuais na sala de aula também é uma maneira de mostrar aos alunos as diferentes metodologias para o aprendizado da língua inglesa. Para Paiva (2009, p. 34-35), “ninguém vai aprender uma língua estrangeira se ficar restrito às atividades de sala de aula, por melhor que elas sejam”. Dessa forma, é preciso que haja uma diversidade de gêneros para que o ensino de LI auxilie na formação de indivíduos autônomos.

Nessa perspectiva, elaboramos nossa oficina. Vale ressaltar que antes de iniciar o processo de construção das bases metodológicas da oficina, fizemos uso dos questionários aplicados no Estágio Supervisionado I para identificarmos as principais dificuldades e sugestões dos alunos. Após a análise do referido questionário, concluímos que os alunos solicitavam aulas mais dinâmicas. Em contraste com a realidade vivenciada na sala de aula, propomos esta oficina de forma lúdica, tendo por base o ensino de LI crítico, no qual foram utilizados recursos didáticos específicos com o intuito de colaborar para formá-los cidadãos críticos e reflexivos.

Metodologia

Os encaminhamentos teóricos-metodológicos adquiridos na disciplina foram imprescindíveis para realização deste estágio. Diante da realidade exposta, os desafios enfrentados no início da jornada foram imprescindíveis no processo de aprendizagem tanto das estagiárias quanto dos alunos. A busca constante por diferentes estratégias de aprendizagem impulsionou e aperfeiçoou o desenvolvimento das habilidades linguísticas.

A oficina teve a duração de cinco dias sendo quatro horas diárias reservadas para o desenvolvimento das atividades. O público alvo foram alunos regularmente matriculados no 1º ano do Ensino Médio de escolas da cidade de Caetité/Bahia. O título escolhido para a oficina foi “Learning English with textual genres”.

O primeiro momento após as devidas apresentações e boas vindas, fizemos uma breve explanação do roteiro ao qual iríamos seguir no decorrer do dia. Para o primeiro dia, escolhemos trabalhar como os aspectos da língua inglesa pela perspectiva social e crítica de forma a refletir sobre o atual *status* da língua inglesa como língua global. Para isso, utilizamos slides para contextualizar os períodos históricos, abarcando aspectos de ordem cronológica e geográfica da língua. Fizemos uso de gêneros textuais como charges, músicas e realizamos algumas dinâmicas para o desenvolvimento de todas as habilidades linguísticas, por meio delas os participantes interagiram, e realizaram as atividades propostas. O segundo dia de oficina contemplamos outro tema muito debatido, as tecnologias e sua relação com a língua inglesa. Apresentamos um clipe musical relacionado ao assunto em pauta e por meio dele exploramos assuntos gramaticais e realizamos dinâmicas para fixação dos conhecimentos. Concatenamos o desenvolvimento tecnológico na sociedade com a língua inglesa, promovendo o desenvolvimento das habilidades linguísticas, a saber, *Comprehension, Listening e Speaking*. Todos os participantes se envolveram com as atividades propostas e no final de cada dia houve sorteio de brindes.

No terceiro dia, trabalhamos com o tema diversidade sexual. Para este momento, fizemos uso de um vídeo bem conhecido nas redes sociais que encena de forma interessante os rótulos que nós disseminamos nas pessoas, trata-se de uma mensagem de conscientização e respeito. Além desse vídeo, realizamos algumas dinâmicas e uma roda de conversas sobre essa questão. De todos os dias de oficina, esse foi o dia em que os participantes mais se envolveram, alguns socializaram situações preconceituosas que já vivenciaram. Foi um momento proveitoso e de muito aprendizado.

No quarto dia, fizemos um sarau de poesias e poemas com diferentes temáticas, o intuito foi promover o desenvolvimento da produção textual, oral e escrita em língua inglesa por meio das estratégias de leitura. Essa oficina foi bastante intensiva, mas mesmo assim os alunos se mantiveram participativos.

Já no último dia, considerando que era a culminância da oficina, decidimos fechar com a exibição de um filme *The book thief* (a menina que roubava livros). A partir da discussão empreendida

sobre o filme foi possível promover o pensamento crítico e reflexivo dos alunos, bem como despertar a importância da leitura para a vida.

Resultados e discussões

Ensinar a língua inglesa atualmente é um desafio cotidiano, no entanto o professor pode utilizar de tecnológicas disponíveis na escola bem como; simples *Datashow*, uma caixa de som e *notebook* utilizando por meio de inovações didáticas para serem aplicadas dentro da sala de aula. Uma das maiores dificuldades hoje em ensinar a língua inglesa é sobretudo desenvolver o pensamento crítico e reflexivo por meio de aulas contextualizadas com a realidade dos aprendizes.

Ao introduzirmos os gêneros textuais de forma crítica conseguimos estimular a capacidade dos alunos no desenvolvimento das habilidades linguísticas e levá-los a serem sujeitos autônomos na aprendizagem da LI. Mediante a oficina realizada, percebemos que os gêneros textuais escolhidos puderam aproximar os alunos da língua inglesa, pois buscamos explorar temas que eles estão em constante contato. O professor ao ensinar outro idioma também deve passar sobre a sua própria experiência de aprendê-lo, uma vez que construímos barreiras e que elas foram quebradas por meio da nossa reflexão, assim os alunos se sentem e é necessário compreender este processo e procurar meios para que estas crenças sejam modificadas. Neste sentido Barcelos (2016, p.146) afirma que é este um dos nossos compromissos ao lecionar “[...] ajudar os alunos a refletir sobre sua própria aprendizagem e sobre suas crenças e experiências[...]”. Todos nós temos nossas crenças estes medos e incertezas constroem em nós muros que nos impedem de seguir adiante, muitos destas crenças dificultam o processo de aprendizagem. Quebrar estas barreiras da inibição, do medo de errar é oportunizar o aluno para uma reflexão além da sala de aula torna-los críticos e pensantes.

A língua é viva, sendo sempre modificada e moldada de acordo com seus aspectos históricos culturais e sociais, é impossível ensiná-la de maneira técnica observando apenas os aspectos gramaticais é necessário criar possibilidades para o aluno construir laços de reflexão e promover sua consciência crítica como afirma Lisboa e Sobrinho (2015) que ao oportunizar o aluno ao vivenciar a língua nas dificuldades é um importante passo para motivá-lo, pois é uma forma de mostrar à eles que o ensino de línguas não é restrito somente nas estruturas gramaticais, é necessário que o aluno sintam parte deste envolvimento para ele aprender a fazer o uso da língua além do ambiente da sala de aula.

Desenvolver esta consciência crítica linguística é um dos passos importantes para o professor de LI, neste sentido devemos compreender também que o aluno tem que ter seu espaço, é imprescindível respeitar o tempo de cada um no desenvolvimento das habilidades, pois ninguém aprende outra língua da noite para o dia.

Tabelas/e ou figuras:

Figura 1: Sarau de poesias.



Figura 3: principais momentos da oficina.



Figura 5: principais momentos da oficina.



Figura 7: Principais momentos da oficina.



Figura 2: Roda de conversas.



Figura 4: culminância da oficina.



Figura 6: Distribuindo brindes.



Figura 8: Dinâmica da cabra-cega



Conclusão

A experiência do Estágio supervisionado II proporcionou reflexão crítica e análise da prática escolar ao oportunizar o espaço da oficina como um ambiente de interação aprendizagem e pesquisa. A partir desta vivência, desenvolveu-se a cooperação entre estagiários e alunos, estendendo este elo de ligação na desconstrução das crenças que permeiam este espaço.

Procuramos descrever nesta oficina nas mais diversas maneiras de utilizar gêneros textuais como uma proposta pedagógica para o ensino de língua inglesa, que podem contribuir para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e motivar os alunos a serem autônomos. Vimos nessa proposta uma possibilidade de ampliar os conhecimentos dos alunos por meio de sua própria realidade, e também os professores refletirem suas ações e procurar inovar para se adequar as gerações e tecnologias que estão diante de nossos olhos e que fazem parte do cotidiano dos alunos. Neste sentido, compreendemos que a criticidade deve estar presente em todos os momentos de nossas vidas, tão importante quanto exercitá-la é vivenciar e colocá-la em prática.

Referências

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. **Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês.** Linguagem e ensino, v.9, n.2, p.145-175, jul./dez.2006. CÂNDIDO DE LIMA, D. (Org.). **Inglês em Escolas Públicas Não Funciona: uma questão, múltiplos olhares.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

JORGE, Mirian Lúcia dos Santos. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org). **Ensino Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p.162-168.

KANAVILLIL, Rajagopalan. O inglês como língua internacional na prática docente. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org). **Ensino Aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009. P. 39-51.

LISBOA, A. M.; SOBRINHO, O.S. **O Teatro na aula de língua inglesa como elemento motivacional no desenvolvimento das quatro habilidades:** Uma experiência com o PIBID. In: III SEMINÁRIO FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA. 3.,2015, São cristovão/SE. Anais... São cristovão/SE, 2015. P. 41-50.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Linguagem, gênero e aprendizagem de língua inglesa. In: ALVAREZ, Maria Luiza Ortiz. SILVA, Cleber Aparecido da. (org.) **Linguística aplicada: Múltiplos olhares.** Campinas. SP. Pontes Editores, 2007.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO: O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA E A FORMAÇÃO DOCENTE

Laiane Santana da Silva⁴³; Larissa de Matos Aguiar⁴⁴; Kleonara Santos Oliveira⁴⁵

RESUMO

O presente trabalho busca fazer uma análise sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), a partir de uma pesquisa de cunho qualitativo, através da revisão bibliográfica, com vistas a compreender como essa política educacional têm contribuído para a formação de professores alfabetizadores no Brasil. Buscou-se explicar como o programa é estruturado mediante os quatro diferentes eixos por ele apresentados, distribuídos entre a formação continuada para os professores alfabetizadores, materiais didáticos, avaliações, e por fim a gestão, esta compreende a mobilização e controle social cujo papel é o de dar suporte para o trabalho docente e discente. Sendo que o eixo que mais nos interessa neste trabalho é o de formação continuada para os professores.

Palavras-chave: Alfabetização; Formação Docente; Política Pública Educacional.

INTRODUÇÃO

Um dos grandes desafios para os educadores do ensino fundamental, na atualidade, têm sido as dificuldades referentes à alfabetização das crianças de até oito anos de idade no Brasil. São diversas as causas apontadas, em inúmeras pesquisas, que podem interferir nesse processo, como: falta de acompanhamento familiar, condições difíceis de alimentação e saúde, a precária formação docente, entre outras. Neste artigo discutir-se-á, principalmente, a formação do professor.

Existem no Brasil, algumas políticas públicas educacionais que promovem a formação do professor alfabetizador. Aqui, nosso olhar será voltado para o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O objetivo principal deste trabalho é o de compreender como esse programa de formação docente tem contribuído para melhorar as condições da alfabetização das crianças brasileiras das escolas públicas.

O PNAIC é desenvolvido em parceria com os governos nas esferas federal, estadual e municipal, caracterizando-se por promover, dentre várias ações no âmbito educacional, a formação docente para os professores alfabetizadores das crianças de até os 8 anos de idade, ou seja, pertencentes ao ciclo de alfabetização, que compreendem o primeiro, segundo e terceiro anos do

⁴³ IV Semestre do curso de Geografia, UNEB, Campus VI. laiane-geografia@hotmail.com

⁴⁴ IV Semestre do curso de Geografia, UNEB, Campus VI. larissa_cte15@hotmail.com

⁴⁵ Professora da UNEB, Campus XII. Linha de Pesquisa: formação humana e a gestão do cuidado na educação. kleonara@yahoo.com.br

ensino fundamental I. O Programa, além da formação docente, contempla a distribuição de materiais, como: cartilhas, livros de literatura infantil e jogos educativos, para as escolas.

Muitas pesquisas têm sido feitas no Brasil, a fim de perceber se o PNAIC tem, realmente, melhorado as condições da escolarização no país. Para a realização deste trabalho, contou-se com uma pesquisa bibliográfica. Foi feito um levantamento de autores que estudiosos do tema aqui proposto, seguindo uma abordagem qualitativa.

Conclui-se, portanto, que o PNAIC é uma política de formação continuada importante para a formação docente, contudo, faz-se necessário que haja cada vez mais investimentos neste programa. Não basta a formação docente, a formação é imprescindível, contudo o professor precisa de suporte para a efetivação do seu trabalho, além de um acompanhamento efetivo, por parte dos coordenadores. Nota-se ainda que, o professor precisa de tempo hábil para estudar, no entanto sua carga horária é preenchida, quase sempre, pelo trabalho na sala de aula.

METODOLOGIA

Para o cumprimento dos objetivos desse trabalho realizou-se uma pesquisa de cunho qualitativo, a partir da pesquisa bibliográfica, com revisão de literatura. Diante disso foi utilizado como fonte de pesquisa livros relacionados a formação continuada no Brasil, e artigos científicos. Contou-se, ainda, com a leitura das cartilhas disponibilizadas pelo Ministério da Educação brasileiro, sobre o PNAIC.

IMPACTOS DO PNAIC NO BRASIL

Como forma de organização da educação, a Lei nº 11.274, de 2006, estabelece que o ensino fundamental deve ocorrer em um período de 9 (nove), com o objetivo de formação básica do cidadão. O processo de leitura, escrita e cálculo são apresentados como competências a serem desenvolvidas durante o ensino fundamental. Em 5 de julho de 2012, foi publicado no diário oficial da união a portaria nº- 867, na qual o Ministério da Educação (MEC) juntamente com o governo federal deu início ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, como forma de possibilitar a alfabetização dos alunos até o 3º ano do ensino fundamental I, a partir do desenvolvimento de trabalhos tanto na instância docente, quanto discente.

Baixo rendimento escolar por parte dos alunos das séries iniciais, nas questões relacionadas a leitura, escrita e cálculo, juntamente com as dificuldades relacionadas a formação dos educadores, principalmente os educadores alfabetizadores, foram alguns dos motivos que impulsionaram o surgimento de uma política pública educacional voltada ao atendimento voltado ao ciclo de alfabetização.

No Brasil o PNAIC se enquadra no formato de política de formação de professores alfabetizadores, com o propósito de assegurar que todas as crianças até os 8 anos de idade, ao término do 3º ano do ensino fundamental, estejam alfabetizadas. Segundo o decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 intitulado “Planos e Metas todos pela Educação”, os objetivos da política conforme apresentado no Art. 5º, e de:

I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental; II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica; III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores; V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental. (Brasil, 2007 apud Souza, 2015, p. 36)

Segundo o portal do MEC, PNAIC deve apoiar-se em quatro diferentes eixos, distribuídos entre a formação continuada para os professores alfabetizadores, materiais didáticos, avaliações, e por fim, a gestão que contempla a mobilização e controle social.

Entre os quatro eixos que estruturam o PNAIC, o eixo de formação continuada é o que mais nos interessa nesse momento. No Brasil, os primeiros cursos de formação de professores voltados para o ensino da leitura e escrita, data do século XIX, com o surgimento das Escolas Normais. Juntamente com os avanços da sociedade o processo de formação de profissionais docentes foi sendo modificado, exigindo cada vez mais um aperfeiçoamento nos cursos. Os programas de formação continuada para professores começaram a ter maior destaque, durante os anos de 1980, 1990 e 2000, na qual segundo Sousa (2006, p. 483) o propósito é “Além dos convênios, as próprias secretarias, por meio de seus órgãos centrais e intermediários, também têm assumido a tarefa de ‘capacitar’, ‘reciclar’, ‘melhorar a competência’ dos agentes escolares, sejam eles professores, diretores, coordenadores ou supervisores.”.

O processo de formação continuada dos professores segundo a proposta do PNAIC é voltado para a qualificação de professores do 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental, os chamados professores alfabetizadores. Toda formação educacional do aluno está submetido ao processo de alfabetização, o que faz dos professores alfabetizadores os principais atores neste processo, pois são os responsáveis pelo ensino da leitura e escrita, a base para toda vida escolar do aluno.

Diante dessa perspectiva o papel do professor alfabetizador se torna ainda mais importante, o que exige dele uma melhor formação, já que segundo Kenski, (2003, p.48) “Não é possível pensar na prática docente sem pensar na pessoa do professor e em sua formação, que não se dá apenas durante seu percurso nos cursos de formação de professores, mas durante seu caminho profissional.”, dessa maneira é possível compreender que o processo de formação do professor deve ser contínuo, para que possa desenvolver melhorias em suas atividades profissionais. Neste contexto os cursos de formação

continuada para professores se enquadrada como de grande importância, pois esses são sem dúvidas uma oportunidade para qualificação profissional.

O curso de formação continuada para docentes segundo o PNAIC deve ter como meta os seguintes objetivos a serem desenvolvidos, sendo ele:

- 1) Currículo inclusivo, que defende os direitos de aprendizagem de todas as crianças, fortalecendo as identidades sociais e individuais;
- 2) Integração entre os componentes curriculares;
- 3) Foco na organização do trabalho pedagógico;
- 4) Seleção e discussão de temáticas fundantes em cada área de conhecimento;
- 5) Ênfase na alfabetização e letramento das crianças. (PNAIC, 2015)

Tais objetivos devem garantir o desenvolvimento da criança em processo de alfabetização, da melhor maneira possível, para que ao término do 3º ano do ensino fundamental, esteja plenamente alfabetizada em leitura, cálculo e escrita, de maneira a buscar a diminuição do número de crianças que concluem o primeiro ciclo do ensino fundamental sem estarem plenamente alfabetizadas.

O eixo de formação continuada no PNAIC está organizado em um período de 2 anos, no qual é realizado um curso em formato presencial, que tem como base o Programa Pró-Letramento, com duração de 120 horas por ano. Os encontros realizados são oferecidos para os professores das redes municipais e estaduais, os quais são distribuídos em quatro turmas correspondentes a sua série de atuação, sendo elas o 1º, 2º, 3º e turmas multisseriadas, que serão conduzidas por orientadores que também são professores das redes, que farão um curso específico de 200 horas por ano. (FERREIRA, 2015)

O trabalho a ser desenvolvido ao longo do curso busca o aperfeiçoamento da prática docente, por meio de diferentes propostas que são apresentadas no decorrer das aulas. Propostas voltadas ao reconhecimento e a compreensão de recursos didáticos oferecidos pelo MEC, com o propósito de auxiliar no trabalho dos professores em sala de aula, por meio de livros, jogos educativos e obras de cunho literário e de pesquisa. Que são ofertados para os alunos por meio de livros complementares, e para os professores manuais complementares de apoio pedagógico que são distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

No eixo de avaliações, o curso de formação continuada deve oferecer debates sobre a importância da avaliação durante o período de alfabetização, como também possibilitar a construção de instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem. O que tornará os alunos habilitados para a realização de uma avaliação coordenada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP), que ocorrerá ao fim do 3º ano. Esse pode ser considerado como um ponto de grande relevância no eixo de formação já que por meio dele, os professores podem ter acesso a informações a relacionadas do desenvolvimento de cada aluno, o que possibilita o aperfeiçoamento como também a construção de novas técnicas de trabalho pedagógico, voltadas para a melhoria da alfabetização das crianças.

Nesta perspectiva o PNAIC, em seu eixo de formação continuada, deve possibilitar a troca de experiências, o que segundo o livreto de informações sobre a política disponibilizado pelo portal MEC, o curso é estruturado para permitir a melhoria da prática docente, que deve ser desenvolvida de forma contínua, além serem poucos os cursos voltados para a formação continuada de professores, principalmente professores alfabetizadores. Por isso a estrutura do curso contém algumas atividades permanentes, como a retomada do encontro anterior, com socialização das atividades realizadas, de acordo com as propostas de trabalho em sala de aula planejadas, análise de atividades destinadas à alfabetização e planejamento de atividades a serem realizadas nas aulas seguintes ao encontro (PNAIC, 2016).

Nota-se assim, que, o PNAIC é um programa de alfabetização muito bem elaborado e articulado em seus eixos. Os eixos aqui apresentados revelam esta articulação, uma vez que, apesar de a formação docente ser sumamente importante, faz-se necessário todo o apoio pedagógico de que o docente necessita, como: planejamento, material didático e pedagógico para o professor e aluno. Mas, de acordo com Mattos (2014), a partir da análise de dados, da formação continuada de professores no ano de 2013 é possível compreender alguns empasses quanto a esse eixo que não foram devidamente esclarecidos. O que segundo a autora a uma certa dificuldade por parte dos professores em reconhecer a formação como um processo contínuo, e que necessite de espaços de diálogo e reflexões aos docentes e alunos no âmbito escolar.

O fazer da formação docente continuada deve ser sempre reflexivo, não pode se dar de modo mecânico. Diante disso, é possível compreender que a proposta do eixo de formação continuada do PNAIC não está sendo compreendida de maneira coerente com o que apresentado no plano de desenvolvimento do programa, já que a ideia é da construção de um espaço de formação continuada para os educadores, que segundo o PNAIC (2013, p.23) “no Brasil a um número significativo de professores alfabetizadores com formação pouco consistente ou até mesmo incompleta, com vínculos de trabalho precários e com raras oportunidades de participação de curso de formação continuadas”, fazendo com que o professor perca o estímo no trabalho, diante do fato de que também é necessário na prática pedagógica acompanhar as transformações da sociedades, para poder assim desenvolver um trabalho contextualizado, entre a prática pedagógica e o mundo atual. Sendo dessa maneira, uma oportunidade de qualificação para o docente, de forma que possibilite a construção de um trabalho de diálogo entre o professor e o aluno, e a união do método com a prática.

Segundo dados relatados pelo Instituto Brasileiro de Geográfico e Estatística (IBGE), antes do ano de 2012 (ano da criação do PNAIC) a taxa de analfabetismo das pessoas de 10 a 14 anos de idade, variava em 2,3% aproximadamente, já em 2015 estes número passaram a ser entre 1,9%, o que nos faz refletir sobre as práticas de melhoria no processo de alfabetização, diante do fato de que, fazendo um comparativo de tempo, durante estes três anos de vigência do PNAIC os dados relacionados a

diminuição do número de analfabetos no Brasil foi relativamente pequeno. Assim, observa-se os impactos do PNAIC sobre a alfabetização como positivos, porém, sabe-se que muito há que se fazer para avançar ainda mais no cenário da alfabetização no Brasil.

CONCLUSÃO

A proposta do PNAIC para a formação continuada tem como foco o desenvolvimento de melhorias quanto a prática pedagógica e a qualificação do professor alfabetizador, de forma a beneficiar tanto o docente quanto o discente, por meio das diferentes ações a serem realizadas ao longo do período do curso. Buscando dessa forma diminuir o número de crianças analfabetas no Brasil.

O PNAIC tem proporcionado diversas mudanças conceituais e práticas na ação docente, cada eixo apresentando aponta a articulação do programa e sua importância para a formação docente, mas, a educação brasileira ainda tem muito o que melhorar. É preciso continuar a investigação acerca das mudanças provocadas no Brasil, acerca do PNAIC, a fim de averiguar os dados apresentados pelo IBGE sobre a alfabetização dos alunos, para perceber se essa alfabetização alcançada após o PNAIC, de fato ocorreu.

Aponta-se ainda que, no que se refere a formação, este estudo revelou que é possível compreender que o processo de formação continuada, apresentada pelo PNAIC, necessita de uma nova estruturação por parte do desenvolvimento do curso, para que possa ser alcançado seus objetivos, já que, algumas dificuldades por parte dos professores com relação a compreender o papel fundamental do curso de formação continuada. Sabe-se ainda que, os professores necessitam de um acompanhamento por parte dos coordenadores e de tempo hábil para estudar. Professores que trabalham na escola 40 horas não dispõem desse tempo, a fim de dedicar-se ainda mais à sua formação.

REFERENCIAS

BRASIL. Lei n. 11.274, 6 de fevereiro de 2006. **Altera a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: www.senado.gov.br. Acesso em: junho de 2007.

FEREIRA, E. L. **O Pnaic como possibilidade de formação de professores: um estudo de caso na escola Estadual de Ensino Fundamental Índio Piragibe.** João Pessoa: UEPB, 2015.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GERHARDT, T. E. SILVEIRA, **D. T. Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: < <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: julho de 2017

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP:Papirus,2003.

MATTOS. D. P. **A ESCOLA PÚBLICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ATRAVÉS DO PNAIC: REFLEXÕES E INQUIETUDES**. UFPPEL, 2014

_____. MEC. **Cadernos de Formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa**. Disponível em: < <http://pacto.mec.gov.br/>> Acesso em: junho de 2017.

SOUZA, D. T. R. **Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência**. Educação e Pesquisa, v. 32, n. 3, p. 477-492, set./dez. 2006.

SOUZA, R. B. **IMPACTOS PRODUZIDOS PELO PNAIC NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA CIDADE DE MONTE NEGRO – RO**. Unir: 2005. Disponível em: < <http://www.ri.unir.br/jspui/bitstream/123456789/725/1/IMPACTOS%20PRODUZIDOS%20PELO%20PNAIC%20NA%20FORMA%C3%87%C3%83ODE%20PROFESSORES%20ALFABETIZADORES%20EM%20UMA%20ESCOLA%20P%C3%9ABLICA%20DA%20CIDADE%20DE%20MONTE%20-AMXSV0KM.pdf>>. Acesso em: julho de 2017.

POR QUE OS ALUNOS DO CURSO ENSINO MÉDIO NÃO DEMONSTRAM INTERESSE PELA LEITURA?⁴⁶

Graciela dos Santos Benevides⁴⁷; Ginaldo Cardoso Araújo⁴⁸

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo discutir o percalço evidente sobre o ato de ler, bem como sua importância na vida escolar e cotidiano dos alunos do 1º ano A, noturno do Ensino Médio da Instituição de Educação Anísio Teixeira. Nessa perspectiva, pretende-se fazer alguns levantamentos sobre a relação entre o texto literário e suas respectivas influências na vida escolar do aluno a cerca das propostas de atividades realizadas pelo professor em sala de aula. Esses questionamentos nortearam as causas das falhas tanto por parte dos mecanismos e recursos oferecidos como também do interesse dos alunos na atividade a ser trabalhada.

Palavras- Chaves: Escola. Leitura. Literatura.

INTRODUÇÃO

O ato de ler coloca o indivíduo num processo de reconstrução contínua, pois ele se torna capaz de posicionar-se criticamente frente às situações que vivencia e presencia em seu cotidiano, possibilitando transformar e ser transformado. Diante disso, é preciso buscar estratégias que possibilitem ler no processo de compreender a vida, para poder atribuir sentido à existência, uma vez que somos envolvidos como coautores na multiplicidade dos textos que nos cercam.

Nesse contexto, escola precisa ser vinculada em uma cultura e os textos a serem lidos pelo aluno deve representar a sociedade em que ele está inserido, pois se isso não acontecer, o aluno não sentirá motivado a fazer leituras, já que a formação escolar do leitor passa pelo crivo da cultura em que ele se enquadra. Para dá embasamento a nossa pesquisa utilizamos como referencial teórico e de cunho bibliográfico: AGUIAR e BORDINI(1998), CONSSON(2009) e CHARTIER (2009). Estes embasaram a pesquisa afirmando as necessidades e dificuldades encontradas pelos alunos do 1º ano do Ensino Médio, em decorrência da falta de leitura de textos literários.

⁴⁶ Trabalho apresentado à disciplina Estágio Supervisionado IV, como requisito parcial de avaliação para o VIII semestre do curso de Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia, Campus VI- UNEB- Caetité.

⁴⁷ Graduanda do Curso De Letras: Língua Portuguesa e Literaturas, pela Universidade do Estado da Bahia- UNEB, DCH-Campus VI.

⁴⁸ Professor auxiliar da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Campus VI/Caetité, BA. Pedagogo, doutorando em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); garaujo@uneb.br.

Partindo do pressuposto de que a prática da leitura é o melhor meio de se aprender a ler é que o leitor iniciante se depara com textos complexos, difíceis de compreender, porque estão muitas vezes, distantes de sua realidade e de seu horizonte de expectativas, o que o faz perder o interesse, imaginando que não é capaz de desenvolver tal habilidade. Dessa forma, o professor precisa selecionar e apresentar ao aluno textos adequados ao seu nível de conhecimento. Segundo Aguiar e Bordini, “Ler é imergir num universo imaginário, gratuito, mas organizado, carregado de pistas as quais o leitor vai assumir o compromisso de seguir, se quiser levar sua leitura, isto é, seu jogo literário a termo”. (1998, p.27).

Contudo, entendemos que não existe apenas um sentido para uma obra literária, mas podem ser construídos vários objetivos para um mesmo texto. Isso porque cada leitor faz a sua interpretação e compreende a leitura feita de acordo com seus conhecimentos prévios e até mesmo quando o texto é lido mais de uma vez por uma única pessoa, ele pode transmitir informações diferentes, pois estas podem variar de acordo com os intentos e visões preferidas pelo leitor em cada momento da leitura.

A leitura e a escola estão em constante interação, e muitas vezes a escola é o único lugar em que a criança tem acesso ao livro e ao texto literário, por isso as obras literárias devem circular na instituição de ensino como uma maneira de formar leitores sensíveis e críticos que não se permitam alienar-se. Isso acontece a partir de uma interação entre professor e aluno, uma vez que um docente que não tem a prática de leitura nunca conseguirá ensinar um discente a ler, como nos mostra Aguiar e Bordini (1998, p.16) “Se a escola não efetua o vínculo entre a cultura grupal ou de classe e o texto a ser lido, o aluno não se reconhece na obra, porque a realidade representada não lhe diz respeito”. Assim, percebemos que é de fundamental importância uma interação sadia entre o educador e o educando para a construção do conhecimento e a formação do gosto pela leitura.

Segundo Rildo Cosson, o leitor, ao interagir com uma obra literária se vê instigado a ultrapassar suas fronteiras imaginárias internas. Ele define literatura como provocação, experiência, interação com identidades. Ou em suas palavras,

A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. (2009, p.17).

Vale salientar que a literatura é uma das produções sociais em que o imaginário tem espaço de circulação garantido. Ela possibilita a interação entre o autor e o leitor na medida em que o sujeito tem o direito de escolher o que quer ler, seguindo seus interesses, curiosidades e possibilidades. Nesta escolha, o leitor se identifica com personagens, se diverte, emociona, enfim, abre espaços para os diversos sentimentos que afloram dentro de si. Com relação a isso, Aguiar e Bordini afirma que,

O indivíduo busca, no ato de ler, a satisfação e uma necessidade de caráter informativo ou recreativo, que é condicionada por uma série de fatores: os alunos são sujeitos diferenciados que têm, portanto, interesses de leitura variados. (1998, p.19).

É importante frisar que o ensino de literatura no ensino médio deve ser de forma ideal que possibilite ao aluno criar suas próprias produções e não simplesmente seguir as regras didáticas e rígidas em que lhe impõe determinado assunto, levando-o a ler um livro sem objetivos, apenas para fazer avaliações obrigatórias.

É visível que o acesso ao livro, em algumas escolas ou na maioria delas, ainda não é facilitado ao aluno, mas a escola deve facilitar esse acesso, possibilitando um contato com as obras literárias com disponibilidade de bibliotecas, acervos, enfim, meios que leve o discente a encontrar-se com autores de obras literárias. Nesse sentido, Aguiar e Bordini afirmam que,

Para que a escola possa produzir um ensino eficaz da leitura da obra literária, deve cumprir certos requisitos como: dispor de uma biblioteca bem aparelhada, na área da literatura, com bibliotecários que promovam o livro literário, professores leitores com boa fundamentação teórica e metodológica, programas de ensino que valorizem a literatura, e, sobretudo, uma interação democrática e simétrica entre alunado e professor (1980, p. 17).

Vale ressaltar que se a escola não disponibilizar esses acessos aos alunos, os objetos de leitura, principalmente as obras literárias, passam por um processo de obscurecimento intencional, em que o texto é utilizado apenas como pretexto para a aplicação de conteúdos gramaticais e para a elaboração de uma avaliação no final da unidade ou do ano letivo.

Ao referirmo-nos às práticas de leitura, também pensamos no conceito de letramento, já que este conceito está além do simples ato de decodificar, mas se relaciona ao fato de que o indivíduo consiga fazer as leituras de mundo e que a partir destas possa perceber com olhos críticos e reflexivos a realidade, possibilitando assim as devidas mudanças.

Entretanto, para que o indivíduo possa ser considerado letrado é preciso usufruir o que o meio sociocultural tem para lhe oferecer, não contentar-se apenas com a leitura dos livros, mas conseguir ver além do escrito, demarcando seu território e assumindo sua própria palavra sem que ela seja a reprodução do que o outro diz. Conforme defende Aguiar e Bordini,

O ato de ler é, portanto, duplamente gratificante. No contato com o conhecido, fornece a facilidade de acomodação, a possibilidade de o sujeito encontrar-se no texto. Na experiência como o desconhecido, surge a descoberta de modos alternativos de ser e de viver (1998, p. 26).

Nessa perspectiva a qual nos deparamos podemos observar que os moldes educacionais, a escola, os professores tem sim fornecido o acesso aos livros e os textos literários o que ainda não foi

fornecido foi à possibilidade dos indivíduos se encontrarem e descobrir, debruçar na descoberta de novas formas para que estes se tornem coautores e conhecedores de um novo mundo.

METODOLOGIA

A pesquisa metodológica de cunho qualitativo tem como fundamento discorrer sobre a falta de interesse pela leitura de obras literárias, por parte dos alunos do 1º ano A, do Ensino Médio da Instituição de Ensino Anísio Teixeira. Esse estudo foi realizado com base nas intervenções do Componente Curricular do Estágio Supervisionado IV, mediante as atividades realizadas na sala.

Para tanto, a abordagem metodológica foi pautada por meio da aplicação de questionários, visando compreender os empecilhos que prejudica o interesse da leitura pelos discentes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Vivemos em uma sociedade em que as sucessivas mudanças exigem de nós muito além do que seguir uma grade curricular de ensino e aptidão de conteúdos, essas mudanças, no entanto, faz com que repensemos levando-nos a mudar nossas visões e ações e assim somos incutidos a estar acompanhando essas evoluções e buscando sempre mais e dando o melhor que podemos. Ensinar não é uma tarefa árdua, nem tão pouco desgastante quando se tem motivos a serem alcançados.

Infelizmente no mundo em que vivemos temos um grande percentual de analfabetos, muitos não tiveram oportunidade de frequentar uma escola, outros devido às dificuldades de aprendizagem e alguns devido às facilidades que o mundo oferece, tornando assim escravos de uma sociedade fadada nos princípios capitalistas e da desvalorização de uma das formas que a leitura proporciona ao homem.

[...] a desvalorização da leitura se relaciona ao fato de que talvez esta, como atividade intelectual, não proporcione acumulação de capital. Essa situação se vincula à própria constituição do regime capitalista, que marginaliza o intelectual, único agente que não gera lucro com os objetos que produz. O trabalho intelectual só é reconhecido quando reforça os aparatos de dominação daqueles que detêm o capital. Mesmo nos casos em que as obras contestam o sistema, pode suceder que este as transforme em mercadorias, anulando seu efeito. (AGUIAR e BORDINI, 1998, p.13)

Entretanto, a mesma sociedade que nos cobra, também é aquela que aliena e enfrentam demasias dificuldades em suprir as carências de aprendizagem e da população que deixa de usufruir aquilo que é seu por direito porque não tem conhecimentos e até mesmo por falta de interesse.

Sabemos que não é fácil sanar essas falhas no ensino, especificamente no Ensino Médio, onde jovens e adultos já possuem uma concepção formada do que querem e gostam.

Nesses casos a culpa é sempre da equipe escolar, que se torna a única responsável pelos declínios que conduziu os alunos ao ponto de não conseguirem ter aptidão por demasiadas leituras bem como sua compreensão, conhecimentos e facilidade para argumentar.

A pesquisa foi realizada com jovens estudantes entre 16 a 18 anos do 1º ano “A”, do Ensino Médio noturno do Instituto de Educação Anísio Teixeira. Sendo assim, foi possível constatar por meio das análises do questionário, que entre os 19 alunos entrevistados, apenas 7 gostam de ler, e apenas 2 se consideram leitores, visto que é por meio da leitura que se mantem informados de notícias, informações e conhecimentos. Segundo (AGUIAR e BORDINI, 1998, p.11), “Todas as pessoas, desde a infância, são, portanto, leitoras em formação, uma vez que estão constantemente atribuindo sentidos às mais diversas manifestações da natureza e da cultura”.

Para estes a leitura como um todo, constitui um sentido relevante que lhe atribuí necessidade e importância como se pode observar nas respostas de alguns;

“A leitura é importante para entender varias coisas do dia a dia, para ler uma noticia importante em um jornal ou mensagem”.

“A leitura é importante para aprender novas palavras e obter conhecimentos a todos os momentos da vida”

“A leitura é importante em minha vida quando eu quero saber sobre algum assunto especifico assuntos ou ter informações.”

Fica evidente que eles sabem da importância bem como a necessidade. Também é perceptível a necessidade de uma provocação, de algo que lhe desperte a curiosidade para que assim lhe proporcione o prazer como na afirmação do “eu” na resposta da ultima aluna. Para Aguiar e Bordini,

A socialização do individuo se faz, para além dos contatos pessoais, também através da leitura, quando ele se defronta com produções significativas provenientes de outros indivíduos, por meio do código comum da linguagem escrita. No diálogo que então se estabelece o sujeito obriga-se a descobrir sentidos e tomar posições, o que abre para o mundo. (1998, p. 10).

Podemos perceber que a maioria dos alunos são leitores, mas não se considera pelo fato de achar que leitor é aquele que possui gosto, desejo pela leitura. Para eles leitores são aqueles que possuem uma leitura fluente, continua em busca do saber, de novos conhecimentos ou textos informativos, e não porque aparecem circunstancias em que há a necessidade da leitura para estabelecer uma relação ou uma informação em um determinado momento.

Demasiada parte dos alunos, principalmente do sexo masculino disseram, que: não gostam de ler, que preferem outras coisas, que não sentem vontade de ler, não veem importância na leitura e que só leem quando estão na escola.

Nota-se que não há justificativas, como não ter tempo, pelo fato de exercer uma atividade remunerada, porém nenhum argumentou sobre isso, visto que é uma turma do noturno, o que deixa transparecer é que a falta do hábito de ler destes respectivos alunos, seja, por falta de interesse, incentivos ou influências não pela parte pedagógica, mas por outros vínculos que os norteiam.

Em um determinado momento uma aluna disse o seguinte: “Aluno, jovens, adolescentes gostam de ler livros de ação científica, publicitários, aqueles livros que têm relação com ação cinematográfica e não esses de literatura, romances que nada influencia. Quem quer saber de contos literários?”.

Uma das alternativas do questionário foi: Costuma ler textos fora do ambiente escolar? Apenas 8 disseram que sim, entre esses textos estão: textos informativos, sites de fofoca, mensagens do whatsapp, ficção científica, revistas, textos humorados e livros de aventura. Com relação ao trabalho realizado pelos professores juntamente com a escola, disse que poderia haver mais incentivos, realizar trabalhos de pesquisas na internet, fazer rodas de leituras ou realizar leituras em outras escolas e até mesmo distribuir uma determinada pontuação durante a unidade ao aluno que mais lesse livros e apresentasse o resumo da obra. Diante disso vale ressaltar que [...] na escola, não é a leitura que se adquire, mas são as maneiras de ler que ai se revelam. (CHARTIER, 2009, p.37).

Diante das respostas do questionário, percebe-se que de certa forma todos são leitores e são capazes de reconhecer os diferentes tipos de gêneros textuais. Entretanto falta uma metodologia que os façam ler de forma espontânea e contínua, é necessário que o professor assim como a escola ofereça a oportunidade de ouvi- los, atender suas demandas e dificuldades. Pois em alguns casos, pode ter perdido o gosto pela leitura devido uma frustração por não ter si encontrado nos textos ou obras literárias que leu durante a infância ou de como estes foram apresentados. Para compreender esses moldes Aguiar e Bordini vão situar o princípios básicos que norteiam o ensino de literatura como:

O atendimento aos interesses do leitor, a provocação de novos interesses que lhe agucem o senso crítico e a preservação do caráter lúdico do jogo literário. Levando em conta esses aspectos, o professor está recuperando para o aluno as funções básicas de toda arte: captar o real e repassa- lo criticamente, sintetizando-o de modo inovador, através das infinitas possibilidades do arranjo dos signos. (1998, p. 28).

No entanto os alunos precisam reconhecer o seu papel tanto dentro da escola como também fora dela, precisam ter o discernimento e a capacidade de ler o mundo não da forma que é, mas sim como indivíduos são capazes de mudar as realidades que os cercam. Trazendo o mundo para a literatura numa perspectiva de historicizar para as novas gerações, acrescentando estratégias que viabilize a interação e troca de conhecimentos uns com os outros, seja dentro ou fora da escola.

CONCLUSÕES

Contudo, percebe-se que, para que o aluno/leitor possa experimentar o ato de ler, considerando a sua vivência político/cultural e se mergulhe no manancial que o texto literário em si representa é preciso que a escola utilize práticas adequadas, pois só assim o aluno encontrará os verdadeiros significados dos textos, estes que possibilitam ao leitor a consciência de poder dialogar consigo e com o mundo e que, conseqüentemente, torna-os indivíduos mais comprometidos em construir uma sociedade mais humana, mais livre, mais justa em busca da democratização do saber.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor**. Série Novas Perspectivas. Mercado Aberto. Porto Alegre, 1998.

CHARTIER, Roger. **Práticas de Leitura**. Uma iniciativa de Alain Paire. Tr. Cristiane Nascimento. In: Alcir Pécora. _4ed_: Estação Liberdade. São Paulo, 2009.

COSSON, R. **Letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2009.

RESSONÂNCIAS DO PIBID NA EDUCAÇÃO BÁSICA: o olhar das escolas parceiras no município de Caetité, BA, sobre o programa.

Edson Santana Pessoa⁴⁹; Ginaldo Cardoso de Araújo⁵⁰

RESUMO

Este texto tem como objetivo discutir as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID para as escolas parceiras do programa. De forma específica, traz às contribuições do subprojeto *As múltiplas Linguagens na Formação docente*, para as escolas que executam o programa no município de Caetité, Bahia. Este texto relaciona-se com o subprojeto de Iniciação Científica – IC *Ressonâncias do PIBID na Educação Básica: o olhar das escolas parceiras sobre o Programa, que desenvolvemos na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus VI – Caetité, Bahia*. Ancorado numa abordagem qualitativa de pesquisa, foi feito, inicialmente, um estudo bibliográfico sobre o PIBID e a formação docente. Em seguida, analisamos relatórios das professoras supervisoras sobre a importância do PIBID na escola parceira. Criado em 2007 pelo Ministério da Educação e implantado pela CAPES/FNDE, o PIBID tem a finalidade de valorizar o magistério e apoiar estudantes de licenciatura plena das Instituições federais e estaduais de Educação Superior, buscando proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, visa, também, incentivar as escolas públicas de Educação Básica a se tornarem protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como formadores dos futuros professores. Os resultados da pesquisa evidenciam importantes contribuições do Programa para a formação docente e para as escolas parceiras, pois ao promover o encontro do licenciando com a Educação Básica promove a vivência de experiências formativas no contexto da escola pública com seus dilemas e desafios e também contribui para as aprendizagens dos alunos da escola básica que estão inseridos no programa.

Palavras-chave: PIBID. Escolas parceiras. Experiências formativas.

INTRODUÇÃO

O presente texto tem por finalidade apresentar e discutir os resultados da pesquisa desenvolvida no projeto de Iniciação Científica (IC), no período agosto/2016 a julho/2017, intitulado *Ressonâncias do PIBID na Educação Básica: o olhar das Escolas Parceiras sobre o Programa*, tendo como campo o município de Caetité, BA. Este subprojeto integra o projeto de pesquisa *Políticas Públicas e Formação Docente: as experiências docentes no PIBID UNEB*.

⁴⁹ Graduando em Letras Língua Portuguesa. Bolsista de Iniciação Científica – IC. Universidade do Estado da Bahia – DCH VI. neto.lr@hotmail.com.

⁵⁰ Pedagogo, com especialização em Gestão Educacional e em Metodologia do Ensino Fundamental.. Professor Auxiliar da Universidade do Estado da Bahia – Departamento de Ciências Humanas – DCH VI/Caetité. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação pela UFMG. araujoginaldo@ig.com.br

A pesquisa parte da seguinte questão problematizadora: como as escolas parceiras do PIBID/UNEB/CAETITÉ avaliam as ações desenvolvidas pelos subprojetos e quais as contribuições que estes estão dando ao processo ensino e aprendizagem na escola? Assim sendo, fizemos um recorte e trabalhamos com as quatro escolas parceiras do subprojeto do PIBID/UNEB *As Múltiplas Linguagens na Formação Docente*, vinculado ao curso de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa do Campus VI da UNEB.

As ações desenvolvidas nesta pesquisa aconteceram da seguinte forma: o primeiro momento foi dedicado para estudo e fichamento do material bibliográfico selecionado, envolvendo o tema formação de professores e o PIBID, bem como a participação em evento relacionado à temática. Num segundo momento, fiz o estudo do subprojeto *As múltiplas Linguagens na Formação Docente* para conhecer o propósito e as ações que desenvolvem e continuei com as leituras relacionadas ao tema, agora focadas na metodologia de pesquisa. No terceiro momento, analisei relatórios de avaliação de quatro supervisoras do programa sobre a importância do PIBID. Na última etapa, organizei os dados e fiz a análise para a escrita deste texto.

Os resultados desta pesquisa evidenciaram importantes e significativas contribuições que o PIBID está oportunizando às escolas parceiras, principalmente, pelas experiências formativas que está possibilitando às supervisoras e aos alunos das turmas envolvidas no subprojeto.

Assim sendo, o objetivo principal deste trabalho é discutir as principais contribuições do PIBID para os atores das escolas participantes dos subprojetos, nesse caso, quatro escolas do município de Caetité, Bahia, vinculadas ao subprojeto *As Múltiplas Linguagens na formação Docente*, do curso de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa do Campus VI, UNEB, Caetité.

METODOLOGIA

Para realização desta pesquisa, foi feito um cronograma de ações, começando por um levantamento bibliográfico que tinha como propósito conhecer o PIBID e como ele foi inserido na Universidade. Posteriormente a essa leitura bibliográfica, analisamos o subprojeto *As Múltiplas Linguagens na Formação Docente* para entender os seus objetivos e as suas ações formativas. Numa outra etapa, analisei relatórios das professoras supervisoras (04) para verificar suas impressões sobre o PIBID no contexto da escola em que atuam. Após a análise dos dados, foi feita a sistematização dos resultados que apresento neste texto.

Optei pela abordagem da pesquisa qualitativa uma vez que ela busca entender um fenômeno específico em profundidade. Ao invés de estatísticas, regras e outras generalizações, ela trabalha com descrições, comparações. As pesquisas qualitativas “[...] pedem descrições, compreensões e análises de informações, fatos ocorrências que naturalmente não são expressas por números” (MARTINS; THEÓPHILO, 2007, p.135).

Uma das principais características da abordagem qualitativa é a imersão do pesquisador no ambiente da pesquisa, isto é, o pesquisador precisa manter um contato direto e longo com o objeto da pesquisa. Segundo Martins, os dados coletados na pesquisa devem ser predominantemente descritos. Assim, devemos atentar para a descrição “[...] de pessoas, de situações de acontecimento de reações inclusive transcrições de relatos” (MARTINS; THEÓPHILO, 2007, p.137).

Considerando que o objetivo desta pesquisa é discutir as contribuições do PIBID para as escolas parceiras, fiz uso da análise documental como estratégia de produção dos dados. Assim, os documentos utilizados foram o subprojeto do curso de Letras e os relatórios de avaliação de quatro professoras supervisoras. Os dados foram analisados a partir de uma perspectiva interpretativa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O PIBID foi criado em 2007 pelo Ministério de Educação - MEC, e implantado pela CAPES/FNDE com a finalidade de valorizar o magistério e apoiar estudantes de licenciatura plena das Instituições federais e estaduais de Educação Superior.

O Programa, segundo a Portaria Capes 096/2013, tem por objetivos:

- Incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica;
- Contribuir para a valorização do magistério;
- Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e Educação Básica;
- Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- Incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

O que podemos notar é que esse Programa tem desenvolvido e ganhado espaço no meio acadêmico, contribuindo para ampliar a formação dos alunos e, também, melhorar a qualidade do ensino das escolas parceiras da Educação Básica. O PIBID busca proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, incentivar as escolas públicas de Educação Básica a se tornarem

protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como formadores dos futuros professores.

Nesse sentido, o PIBID aparece como um excelente meio de interferir positivamente na qualidade do Ensino Básico. Nesse sentido, **esse estudo discute como o Programa está sendo desenvolvido em seu aspecto acadêmico, principalmente, no curso de Letras Língua Portuguesa e suas contribuições para os atores das escolas parceiras. A formação de professores acontece ao longo de todo o processo, e a sistematização do conhecimento tem duas fontes: a teoria e as experiências oriundas da vivência. Assim,** Tardif (2014), ao abordar sobre saberes docentes e a formação profissional, entende que esse profissional dispõe de um conjunto de saberes que, ao problematizá-los com os outros membros da sociedade completa o ciclo, ou seja, na formação ele recebe uma gama de saberes que foram elaborados socialmente e, por sua vez, são destinados a instruir os membros da sociedade com base nesses saberes.

Nessa linha, os docentes que realizam, efetivamente, esse processo educativo no âmbito do sistema de formação em vigor, são chamados, de uma maneira ou de outra, a definirem sua prática em relação aos saberes que possuem e transmitem. Tardif (2014) nos chama a atenção para um processo dialético, já que o professor não é o detentor de todo o conhecimento - neste processo, tanto uma parte, como a outra traz consigo saberes.

O PIBID começou a dar os seus primeiros passos a partir de 2007 em âmbito nacional. A UNEB começou a fazer parte do programa em 2009, e hoje o PIBID vem criando raízes e levantando novos olhares para Educação Básica, capacitando os alunos da licenciaturas com vivências *in loco* nas escolas de Ensino Fundamental e Médio. A tabela a seguir mostra a situação do PIBID na UNEB em 2017.

Tabela 1 – Dados PIBID UNEB 2017

ANO DO EDITAL PIBID	Nº DE CAMPUS DA UNEB ENVOLVIDOS NO PIBID	Nº DE SUBPROJETOS	Nº DE COORDENADORES DE ÁREA
2009	13	21	21
2011	12	18	18
2013	19	48	91
--	--	--	--

Fonte: Secretaria do PIBID/UNEB, 2017.

Os dados da tabela nos mostram que o PIBID/ UNEB é bastante representativo. Levando em conta que a Universidade é multicampi, o programa, através dos 87 subprojetos, consegue envolver muitas escolas do Estado da Bahia. No município de Caetité, são seis subprojetos do PIBID trabalhando com as escolas da sede e dos distritos rurais. Ao todo, envolve 15 coordenadores de área, cerca de 30 supervisores e quase 200 bolsistas de iniciação à docência.

O Programa, nesse contexto, está contribuindo para repensar a ressignificação da formação docente do seu nascedouro (nas Universidades) até o âmbito do exercício profissional (na Escola da Educação Básica), para fazer valer o que está posto nos ordenamentos legais e nos anseios da sociedade por uma Educação Básica pública com qualidade e equidade.

O subprojeto *As múltiplas Linguagens na Formação Docente*, vinculado ao Curso de Letras Língua Portuguesa, tem como foco central de suas atividades as múltiplas linguagens. As ações e atividades buscam exercitar a leitura e a interpretação a partir das linguagens, contribuindo para a formação dos atores envolvidos numa perspectiva contextualizada e interdisciplinar.

Nesse sentido, envolve quatro escolas de Ensino fundamental II e Ensino Médio, sendo três situadas na sede do município e uma num distrito rural. A cada semestre, todos os participantes elaboram um relatório de avaliação sobre o Programa. Para este trabalho, selecionei quatro relatórios de supervisoras do subprojeto, com a intenção de verificar quais as suas impressões sobre as contribuições do PIBID para as escolas em que atuam.

Sobre o programa, as supervisoras assim se expressaram,

O PIBID é uma ferramenta importante nos dias atuais no processo ensino-aprendizagem, pois traz inovações, trabalhando com o lúdico, despertando nos discentes o gosto para a aquisição da leitura. Muitas atividades são desenvolvidas com o intuito de proporcionar à turma o prazer pelo aprender. Uma vez, que vivemos uma realidade, onde este anseio dos educadores se encontra fragilizado, mediante o mundo inebriado dos recursos midiáticos, que muitos estão inseridos. Portanto, vejo que as ações do Pibid contribuindo para a melhoria das ações (Supervisora 1).

Para mim, O PIBID foi uma grande conquista e está sendo uma experiência de muito crescimento profissional, aprendizado, descobertas e bons resultados na execução das atividades propostas. É um programa muito importante porque nos leva a estudar e entender as questões da educação de forma atualizada. (Supervisora 2)

Os fragmentos mostram que as supervisoras veem de forma positiva o programa, principalmente, por oportunizar um espaço de formação. Considerando que a formação, hoje, é uma demanda permanente, ao participarem dos encontros de leitura e discussão esses professores estão se formando e revendo seus conceitos da prática pedagógica.

Nesse sentido, Nóvoa (2002, p.57) afirma que,

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

A formação docente é, assim, um aspecto importante no PIBID, tanto para os alunos da licenciatura, quanto para os professores das escolas parceiras, pois com seus saberes, valores e experiências contribuem para qualificar a aprendizagem dos educandos. Nesse prisma, o desenvolvimento profissional, entre outros aspectos, deve compreender a formação permanente, vinculada a uma concepção de docência que fomente a ação desse profissional pela capacidade de confrontar as experiências da prática com as teorias sistematizadas e produzir novos conhecimentos necessários à ressignificação de sua práxis, percebendo-a como uma ação de mediação, reflexão e ação.

Com relação às contribuições do PIBID para as escolas parceiras, as supervisoras destacaram em seus relatórios: “ao desenvolver atividades como leituras e produções escritas, envolvendo diversos gêneros textuais, realização de oficinas com temáticas atreladas ao conteúdo abordado em sala, o PIBID está movimentando positivamente a escola”. A supervisora 3 menciona que “o PIBID vem promovendo troca de experiências pedagógicas e parceria das universidades com as escolas de Ensino Fundamental e Médio, intercâmbio de saberes e melhorando a nossa formação e a aprendizagem dos alunos”.

Vemos, assim, que o PIBID está produzindo significativas contribuições para as escolas parceiras. Através de seus subprojetos, o Programa vem ganhado notoriedade no cenário educacional, por contribuir, a partir da sua filosofia, com uma metodologia de uma formação inicial docente pautada na ação-reflexão-ação na qual os protagonistas são os licenciandos. As ações do Programa possibilitam que os bolsistas de Iniciação à Docência (estudantes das licenciaturas), sobre a mediação do Coordenador de área (professor da Universidade) e do professor supervisor (professor da escola básica, parceira do subprojeto) tenham maior aproximação com o cotidiano da escola básica, da sala de aula a comunidade interna e externa, permitindo, assim, que os futuros professores vivenciem a realidade do cotidiano através da atuação profissional.

Nas escolas parceiras, o movimento do PIBID está oportunizando formação aos professores supervisores e atividades que visam melhorar a aprendizagem dos alunos. No subprojeto de Letras, aqui analisado, as oficinas e demais atividades têm contribuído para ampliar as situações de leitura e interpretação das múltiplas linguagens na escola. Assim, ganham os alunos da escola parceira e os licenciandos que têm a oportunidade de viver o dia a dia do ser professor, levando essas experiências de formação para a Universidade, ressignificando-as. Nesse sentido, Gatti (2013, p. 54) comenta que

“as práticas são ações com fundamentos e escolhas, traduzem pelo fazer pensando e pensar fazendo, implicando em saber fazer e porque fazer”.

Por fim, destaco que o PIBID é uma política pública acertada que consegue movimentar a Universidade e as escolas de Educação Básica, num processo de ação e reflexão permanente. É, portanto, um importante instrumento para repensar a escola e a formação de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PIBID foi pensado com o objetivo de induzir o licenciando na docência e instigá-lo a conhecer e estabelecer relações com seu futuro mundo do trabalho, com os conhecimentos, linguagem e jargões inerentes às práticas profissionais docentes. Nessa perspectiva, possibilita ao licenciando aprender a problematizar a sua própria formação inicial além de entender e (re) construir elementos essenciais do trabalho docente. O PIBID vem, também, contribuindo para a formação do professor da escola básica, pois cria espaços de leitura, discussão e formação, além de novas e significativas situações de aprendizagem para os alunos das escolas envolvidas com os subprojetos.

Assim, o Pibid com seu foco na iniciação à docência busca a aproximação e estreitamente da relação entre a Universidade e a Escola da educação básica pública, para fortalecer a formação dos licenciandos dos diversos cursos, proporcionando a esses um processo de formação inicial docente embasado na relação teoria e prática vivenciada de forma intensa na cultura da escola, a partir de vários e vastos momentos pedagógicos e educativos, com a orientação de um professor formador.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria n. 096 de 18 de julho de 2013, Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). **Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil**, Brasília, ano CL, nº 140, p. 11 da seção 01, 23 de julho de 2013.
- GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores. **Educação em Revista**. Curitiba: Ed. UFRB, n. 50, p. 51-67, out/dez. 2013.
- NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

EIXO 03

Educação, diversidade e inclusão social: Profa. Dra. Zoraide Portela da Silva Cunha (UNEB VI) e Profa. Ma. Glhélia Gonçalves de Oliveira Dourado (UNEB-VI)

Aborda a educação nas suas múltiplas diversidades de gênero, sexo, raça, etnia e cultura; as formas organizativas do trabalho pedagógico – políticas e práticas de atendimento educacional as crianças consideradas deficientes; processos de exclusão e inclusão educacional; sujeitos historicamente excluídos dos sistemas educacionais e sociais.

EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E SUAS CONCEPÇÕES: UMA REVISÃO DA LITERATURA

Gabriela Bomfim Dias Campos¹; Gildo Renê Sousa Ferreira²; Cleiton Teixeira Couto³; Naiara Oliveira Ramos⁴; Vânia Dias Santos⁵; Fagner Marques Pereira⁶

Resumo

Este trabalho objetivou fazer um levantamento bibliográfico acerca da educação não formal e seus aspectos, afim de intensificar o debate desta modalidade educacional no Ensino Superior. O levantamento foi realizado através da busca de artigos e livros em periódicos, revistas e ⁵¹bibliotecas. Em grande parte dos trabalhos analisados, é citado que o surgimento da educação não formal foi uma maneira de suprir as lacunas deixadas pela educação convencional.

Palavras-chave: Concepções; Educação não formal; Histórico; Importância; Vantagens.

INTRODUÇÃO

O direito a educação é reconhecido e consagrado na Carta Magna do Brasil desde 1968, e reafirmado na Nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96. Segundo a Constituição Federal de 1988, “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...” (BRASIL, 1988).

A educação envolve o ato de ensinar e aprender, sendo compreendida como o processo de desenvolvimento humano em todas as fases da vida. Ela pode ainda ser dividida em formal, que ocorre nas escolas e universidades, sempre seguindo currículos e regras, cujo objetivo é a obtenção de graus e diplomas; informal, também conhecida como a “escola da vida”, que acontece nos espaços de socialização, começando na infância e sendo transmitida de geração para geração; e não formal que é

propagada em espaços não convencionais de ensino, com currículos, disciplinas e programas definidos, mas não tem por finalidade o diploma.

De acordo com Saviani (2008, p. 7), a educação compreende-se também como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Em relação às práticas educativas, Libâneo afirma que elas:

(...) ocorrem em muitos lugares, em muitas instâncias formais, não formais, informais. Elas acontecem nas famílias, nos locais de trabalho, na cidade e na rua, nos meios de comunicação e, também, nas escolas. Não é possível mais afirmar que o trabalho pedagógico se reduz ao trabalho docente nas escolas. (LIBÂNEO, 2010, p. 14)

Isso mostra que a educação não se resume mais apenas à escola, ela está vinculada também a comunidade, sendo construída dia-a-dia fora do espaço formal. A escola prepara o indivíduo técnico e pronto para o mercado de trabalho, já o conhecimento adquirido através da pedagogia não formal se faz importante para o desenvolvimento social dos estudantes.

A educação não formal sempre se fez presente em nosso cotidiano, entretanto esse termo se popularizou durante a Conferência Sobre a Crise Mundial da Educação, no ano de 1967, ganhando grande relevância e desde então se tornou objeto de muitos estudos. Tal modelo educacional surge como resposta educativa que visa preencher as lacunas e solucionar os diversos problemas deixados ou não resolvidos pelo sistema formal de ensino (PINTO, 2007).

Rodrigues *et al.* (2012) pondera que “estudos realizados nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, afirmam que uma nova conjuntura dá-se no cenário educacional, trazendo para a educação novos desafios a serem enfrentadas”.

Diante do grande desafio que a educação tradicional enfrenta no contexto atual, é necessário repensar formas alternativas de ensinar, que não se limitem apenas à sala de aula, por isso as metodologias não formais vêm se intensificando e ganhando cada vez mais espaço em nossa sociedade.

É imprescindível que os alunos de cursos de formação de professores estejam familiarizados com a educação não formal, para não se tornem profissionais tecnicistas ou reproduzam uma educação bancária.

Dessa maneira, o presente trabalho objetivou reativar e intensificar os debates sobre a educação não formal no ensino superior, bem como discutir como ela age na formação de indivíduos moralmente, socialmente e profissionalmente completos.

METODOLOGIA

Para a realização deste artigo foi realizado um levantamento bibliográfico sobre a educação não formal, abordando aspectos como o surgimento, o histórico e a importância. Desse modo, foram selecionados previamente artigos e livros impressos e/ou digitalizados que tratassem da temática com objetividade e clareza. Utilizamos diversas estratégias de localização, a fim de garantir uma maior quantidade de documentos e também que estes fossem bastante específicos. Os artigos foram selecionados a partir dos bancos Google Acadêmico e SciELO - Scientific Electronic Library Online, já os livros foram escolhidos em bibliotecas locais. Também buscamos outros materiais por meio das referências bibliográficas dos primeiros livros encontrados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como resultados tem-se o referencial teórico a seguir:

Processo Histórico da Educação Brasileira e o Surgimento da Modalidade Não Formal

Antes da chegada do homem europeu no Brasil, os índios tinham seu próprio meio de desvendar enigmas da natureza. Já a partir de 1500 houve um choque de cultura entre indígenas, africanos e europeus em virtude do Período Colonial, em que o colonizador não tinha interesse em oferecer educação aos seus colonizados, sendo que seu único objetivo era explorar sua mão de obra (GHIRALDELLI, 2003).

Com a independência do Brasil, a educação tornou-se um instrumento de negócios, dominada pela aristocracia, sendo ela destinada apenas aos filhos da elite branca. Dessa forma, a acessibilidade à educação só foi conquistada em meados dos anos 1930, já que se tornou gratuita e obrigatória (GHIRALDELLI, 2003).

Já em meados de 1970 a 1980, era evidente a presença da educação não formal em atividades relacionadas às igrejas, como em movimentos de pastorais e nas comunidades eclesiais de base, sendo esses locais utilizados para as pessoas se reunirem e discutirem os fatos ocorridos em seu cotidiano, a exemplo das suas condições econômicas, assim esses participantes aos poucos tomavam consciência do processo histórico e social que estavam inseridos, assumindo um papel importante na luta contra o Regime Militar (GOHN, 2001).

Em 1990, com advento das mudanças econômicas e no mercado de trabalho, a educação não formal se tornou o centro das discussões educacionais, possibilitando a valorização da cultura e dos saberes adquiridos em espaços cotidianos e que, por sua vez, permite que o aluno mostre suas habilidades e potências extracurriculares (GOHN, 2001).

Em 2000, diversas entidades como ONGs e instituições sociais passaram a criar seus trabalhos utilizando como referência a educação não formal, desenvolvendo projetos destinados, principalmente, para o público jovem que estava inserido em uma escola tradicionalista, portanto esses espaços

possibilitaram que esses jovens desenvolvessem atividades na área de informática, música e esportes, o que só se tornou possível devido à parceria das escolas com instituições financeiras (GOHN, 2001). Hoje, essa modalidade de ensino é crucial em todos os âmbitos, responsável inclusão social, desempenha papel importante em projetos ligados à sustentabilidade e ao desenvolvimento de uma economia solidária (GOHN, 2001).

Vantagens da Educação Não Formal

Atualmente as escolas formais têm utilizado os meios de educação não formal para a introdução de crianças e jovens que se encontram fora das escolas, bem como tem buscado a reaproximação destes com as ações sócias educativas, tais como: a arte, os trabalhos em movimentos sociais, a cultura, a dança. Trabalhos estes que tem valorizado o conhecimento destes jovens, fazendo com que eles saiam da situação de vulnerabilidade social que o próprio estado criou como meio de exclusão, como salienta Zucchetti e Moura (2012).

Para Zucchetti e Moura (2012), a prática da educação não formal está diretamente ligada ao conhecimento popular e tende a valorizar o conhecimento popular como meio de educação e pratica social, deste modo fazendo com que enriqueça a cultura popular. Segundo Freire (1993) outra vantagem desta forma de educação é a originalidade do conhecimento de cada local, ele destaca que cada cidade tem um modo de educar, pois a prática, o saber e a cultura são únicos em cada local, dessa maneira cria-se uma riqueza no conhecimento popular que por sua vez é meio de produção do conhecimento científico.

A educação não formal contribui para criar as condições que viabilizem a cidadania, através da socialização da informação, da discussão, da transparência, gerando uma nova mentalidade, uma nova cultura, em relação ao caráter público do espaço da cidade. De maneira geral, Meireles (2011) explica que é necessário entender que as formas de educação se completam no que diz respeito ao processo de formação humana e social do indivíduo, faz-se necessário também dar maior visibilidade e reconhecer a importância desses espaços, enquanto meios de emancipação, resistência e desenvolvimento humano.

Desafios da educação não formal

Gohn (2001) afirma que houve um crescimento nas demandas educacionais, onde se tenta por meio popular solucionar diversas problemáticas, sendo essas: educação ambiental, cidadania, saúde pública, discriminação contra portadores de necessidades especiais, crianças vítimas de abusos sexuais etc. Essas realidades possibilitam uma educação participativa e democrática. Nesse sentido a educação não formal possibilita a conquista da cidadania dos indivíduos, bem como oportunizaria um processo

de conscientização para enfim termos um cidadãos mais participativos e críticos. Ainda segundo a autora, esse tipo de educação tende a se diferenciar da educação formal pela “intencionalidade de dados sujeitos em criar ou buscar determinadas qualidades e/ou objetivos”.

Usualmente, define-se a educação não formal por uma ausência, em comparação com a escola, tomando a educação formal como único paradigma, como se a educação formal escolar também não pudesse aceitar a informalidade, o “extraescolar” (GADOTTI, 2005).

Gohn (2006) mostra que ainda falta muito para a educação não-formal ser reconhecida e utilizada na sociedade atual, entre os desafios propostos pela autora estão:

Formação específica a educadores a partir da definição de seu papel e as atividades a realizar; Definição mais clara de funções e objetivos da educação não formal; Sistematização das metodologias utilizadas no trabalho cotidiano; Construção de metodologias que possibilitem o acompanhamento do trabalho que vem sendo realizado; Construção de instrumentos metodológicos de avaliação e análise do trabalho realizado; Construção de metodologias que possibilitem o acompanhamento do trabalho de egressos que participaram de programas de educação não formal; Criação de metodologias e indicadores para estudo e análise de trabalhos da Educação não formal em campos não sistematizados. Aprendizado gerado por atos de vontade do receptor tais como a aprendizagem via Internet, para aprender música, tocar um instrumento etc.; Mapeamento das formas de educação não formal na autoaprendizagem dos cidadãos (principalmente jovens) (GOHN, 2006, p. 23).

CONCLUSÃO

A educação não formal vem se intensificando e ganhando cada vez mais espaço na sociedade. O grande diferencial dessa modalidade de ensino é o fato que ela pode democratizar a educação em nosso país, pois valoriza os mais diversos espaços como meios de formação, além unificar os conhecimentos já existentes pelos educandos.

As práticas educativas não formais surgem para reparar inúmeros problemas educacionais causados pela modalidade tradicionalista que foi manipulada ao longo da história e que por séculos foi um privilégio da elite que não possuía o mínimo interesse em oferecer educação a maioria da população.

A educação não formal assume o papel de formar indivíduos críticos que observam e criticam, mas ao mesmo propõem e cobram soluções aos problemas da sociedade que estamos inseridos, portanto ela está ligada diretamente aos movimentos sociais e ambientais.

Reiteramos a importância que a educação não formal apresenta para a nossa sociedade. Portanto, é preciso que essa temática seja debatida com mais frequência nos cursos cujo objetivo é a formação de professores, para que os futuros profissionais da educação saibam mediar as modalidades formal e não formal de ensino, gerando assim, um aprendizado mais completo e voltado a formação de indivíduos mais autônomos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

FREIRE, P. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

GADOTTI, M. **A Questão da educação Formal / Não Formal**. Texto apresentado ao Institut International Des Droits De L'enfant (IDE). Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? Sion, 18 a 22 out. de 2005.

GHIRALDELLI JR., P. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

GOHN, M.G.. **Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. *SciELO*, aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

LIBÂNEO, J.C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** (12a ed.). São Paulo: Cortez, 2010.

MEIRELES, T.F.W. **O desafio do pedagogo nos espaços de educação não formal**. *Múltiplas Leituras*, São Paulo, v. 4, n. 2, p.1-2, fev. 2011.

PINTO, L. M.C.S. **Educação Não-Formal: um contributo para a compreensão do conceito e das práticas em Portugal**. Mestrado em Educação e Sociedade. Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. Lisboa, Portugal. 2007.

RODRIGUES, L.D. *et al.* **Educação não formal e movimentos sociais: práticas educativas nos espaços não escolares**. 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

ZUCCHETTI, D.T.; MOURA, E.P.G. **Educação não escolar e universidade: Necessárias interlocuções para novas questões**. *CNPq*, São Paulo, v. 6, n. 2, p.1-2, jun. 2011.

COMBATE AO RACISMO: UM DESAFIO NECESSÁRIO NO AMBIENTE ESCOLAR

Marinete da Frota Figueredo^I; Leila Gracielle de Castro Paes^{II}; Elder Bruno Fernandes Pereira^{III}.

Resumo

No presente trabalho apresentamos algumas reflexões sobre a necessidade do enfrentamento do racismo pela escola, a partir de uma intervenção pedagógica realizada numa escola da rede municipal de ensino de Guanambi/BA, que teve como intento instigar os/as alunos/as a pensarem sobre práticas racistas culturalmente enraizadas e reproduzidas no cotidiano escolar e, conseqüentemente abrir caminhos para o reconhecimento da identidade negra e para rompimento do preconceito racial. Nessa perspectiva, as ações foram concedidas por meio de ⁵²dinâmicas, debates, aulas expositivas, análise de pesquisas. Inicialmente, diante da naturalização do racismo, houve resistência por parte dos/as alunos/as, porém, à medida em que, as discussões foram se desdobrando, eles/as foram se permitindo a pensar a respeito da problemática. Desta maneira, ainda que, as ações tiveram o caráter de brevidade, consideramos de grande significância, porém creditamos a necessidade da sua continuidade, a partir dos projetos que sustentam a totalidade das ações da escola.

Palavras-chave: Discriminação; escola; identidade negra; racismo.

Introdução

O enfrentamento do racismo e do preconceito é papel de toda a sociedade, mas, a escola, tendo em vista, a sua função social de formar cidadãos para viver em uma sociedade multicultural e pluriétnica deve contemplar e envolver, de forma rotineira, tais temáticas em suas ações pedagógicas.

Embora foram dados passos significativos, no que diz respeito ao direito e ao reconhecimento da diversidade e da diferença, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história, cultura afro-brasileira e africana, a sociedade brasileira, sobretudo, o ambiente escolar ainda encontra-se marcado pela exclusão e pela discriminação étnico-racial.

Sobre esse quadro, a escola, entendida como um espaço de formação, responsável pela socialização do saber e do conhecimento historicamente acumulado, onde há um entrelaçamento de culturas e uma intensa troca de saberes e de vivências, constituindo-se em um espaço privilegiado de

formação identitária, e de maneira especial, da identidade negra, deve estar preparada para lidar com tal cenário.

Entende-se identidade, como um processo discursivo, formado culturalmente, mediante circunstâncias históricas e pessoais que levam o sujeito a assumir determinadas posições (HALL, 1997).

Paradoxalmente, o espaço do diferente na escola é negado. O olhar sobre o/a negro/a, sua história e sua cultura tem data para ser lembrada e tratada, o que frequentemente acontece por meio de festejos e de práticas cômodas para a escola. Situações de discriminação racial também são comuns no contexto escolar, muitas das vezes acontecem por trás de brincadeiras, olhares, comumente naturalizados, sendo vistos pela escola como atitudes normais.

Além disso, conforme Castro e Abramovay (2006), a discriminação racial acontece, principalmente por meio das ações e omissões da escola. Esses eventos, ainda conforme as autoras, além de afetar a autoestima e o processo de aprendizagem do/a aluno/a, impede-o/a de construir sua identidade étnica.

A discriminação na escola não é apenas uma prática individual entre os atores escolares, mas são principalmente ações e omissões do sistema escolar que podem contribuir para prejuízos na aprendizagem do aluno negro, minar o seu processo identitário e deixar mágoas, sofrimentos, muitas vezes não expressos (CASTRO E ABRAMOVAY, 2006, p. 245).

Verifica-se que, o racismo, enraizado em nossa cultura e reproduzido no espaço escolar, muitas das vezes, manifesta-se de maneira camuflada e através da omissão da escola, e embora possua razão histórica de discriminação e negação do direito do povo negro, tornam-se práticas aceitáveis socialmente.

Nessa ótica, Neira e Nunes (2009) assinalam que, a escola reproduz discursos de igualdade e de inclusão, porém, sem a devida compreensão do que isso significa, diante da supervalorização do conhecimento hegemônico no currículo, acaba contribuindo para a legitimidade da discriminação.

Sobre esse cenário de naturalização do racismo, Ribeiro (2006) afirma que, os/as negros/as são tidos de forma consensual como culpados de suas próprias desgraças, sendo algo característico da raça, e não em decorrência de uma história de escravidão e opressão. Desta forma, ele aponta que “[...] a luta mais árdua do negro africano e de seus descendentes brasileiros foi, ainda é, a conquista de um lugar e de um papel de participante legítimo na sociedade nacional”. (RIBEIRO, 2006, p. 202).

Carece, portanto, um olhar crítico e perceptivo por parte da escola com relação aos problemas raciais que envolvem a sociedade brasileira. De acordo com Gomes (1999), a escola é um espaço fértil para o acontecimento de grandes debates, questionamentos, reflexões, e por isso, possui um papel significativo na construção de representações positivas sobre o/a negro/a. Assim, urge-se que esta se assume como peça fundamental na luta contra o racismo, provocando, conforme Neira e Nunes

(2009), a reconstrução do conhecimentos validados, preparando os/as alunos/as para pensar criticamente e agir democraticamente numa sociedade não democrática.

Defronte a percepção dessa problemática no interior da escola, enquanto docentes da educação básica, e acreditando na construção do senso crítico, numa educação capaz de superar os processos discriminatórios que afligem o diferente, buscamos através da intervenção pedagógica, arquitetar caminhos que possam fomentar a desconstrução dos estereótipos relacionados ao povo negro.

Dessa maneira, o intento desse estudo é provocar algumas reflexões acerca da relevância do reconhecimento do povo negro e da necessidade de romper com preconceito racial no interior da escola, a partir de uma intervenção em uma escola de ensino fundamental I e II do município de Guanambi/BA, que teve como foco, instigar os/as alunos/as a pensarem sobre práticas racistas que fazem parte do cotidiano da escola.

Metodologia

Esse estudo trata-se de um relato de experiência relacionado a ações desenvolvidas em uma turma de 6º ano do ensino fundamental II de uma escola do município de Guanambi/BA.

A instituição atende alunos/as da Educação Infantil, do Ensino Fundamental I e II, em sua maioria negros/as e oriundos/as de famílias de baixa renda.

As intervenções pedagógicas foram realizadas durante as aulas de Educação Física com a professora ministrante da disciplina, porém, foram auxiliadas pela professora de inglês da escola e por um professor de história da rede estadual de ensino, por meio diálogos, sugestões de materiais.

A escolha da turma para o aprofundamento da temática deu-se por perceber a presença constante de práticas racistas durante as aulas, em que, os/as alunos/as eram chamados/as por apelidos tais como: “chocolate”, “neguinho/a”, “neguinha do cabelo ruim/duro”, como consequência dessas atitudes, eles/as se defendiam a partir do sentimento de inferioridade e da negação da identidade.

As intervenções foram desenvolvidas a partir de dinâmicas, debates, bate papos, aulas expositivas, análise da música “Racismo é burrice” de Gabriel O Pensador, análises de pesquisas que mostram algumas dificuldades enfrentadas pelo/a negro/a, nos meios midiáticos, nas relações pessoais e de trabalho, na escola, bem como em representações políticas e sociais.

As primeiras intervenções/reflexões ocorreram no momento em que as situações problemas foram vivenciadas e presenciadas pela professora durante a aula. Porém, o aprofundamento iniciou-se através de uma dinâmica, utilizando-se de etiquetas autocolantes que continham frases que inferiorizam e superiorizam o indivíduo. Essas etiquetas foram coladas na testa de cada aluno/a, sem que ele/a soubesse o que estava escrito. Após todos/as estarem devidamente “rotulados”, foi solicitado

para que andassem pela sala e interagissem uns com os/as outros/as, de acordo com o que estava escrito na etiqueta de cada um/a dos/as participantes.

Os/as alunos/as negros/as receberam etiquetas com frases com essências de positividade, enquanto que, os/as considerados/as brancos/as receberam frases que, diante do preconceito transmitem mensagens negativas.

Após alguns minutos de interação entre os/as alunos/as, questionamentos foram feitos pela professora, relacionando a forma como foram tratados/as, com os acontecimentos, cotidianamente enfrentados pelo diferente em razão de estereótipos construídos pela sociedade.

Em um segundo momento, a turma foi dividida em pequenos grupos, cada um recebeu relatos de diversas situações enfrentadas pela pessoa negra. Após a leitura e interpretação, foi realizado um debate buscando refletir as raízes dos problemas abordados, fazendo um diálogo com a história do povo negro e suas representações no Brasil. Para complementar e aprofundar essas discussões foi realizada uma breve aula expositiva a partir da leitura de imagens históricas e midiáticas, vídeos, mostrando a cultura afro e sua influência no Brasil, etc..

Para finalizar, através de uma breve roda de conversa, foi realizada a análise da música “Racismo é burrice” de Gabriel O Pensador, seguida da avaliação das intervenções.

Resultados e discussão

Com base no propósito da intervenção e nos fundamentos que lhe sustentaram serão apresentadas a seguir as discussões e os acontecimentos que se destacaram no decorrer das ações.

Durante a realização das primeiras intervenções foi percebido uma forte resistência quanto a temática, por parte de um grande número de alunos/as. Alguns/mas alegaram a não existência da discriminação na sala de aula, de modo que, a intervenção seria desnecessária. Para eles/as todos os acontecimentos tinham essência de brincadeira, não havendo nenhuma intenção de machucar ou excluir, e por isso, não constituía numa ação racista. Um aluno chegou a comentar que o colega não achava ruim em ser chamado de “chocolate” e que reagia com risos.

Houve ainda, expressões de desconforto por parte de algumas alunas negras. Embora reclamaram de atitudes racistas por parte de colegas, ao perceber que o caso seria motivo de reflexões na aula, sentiram-se envergonhadas.

Percebe-se que, nesse pensamento construído pelos/as alunos/as há uma naturalização do discurso preconceituoso, fator que dificulta a identificação de suas diversas formas de manifestação, bem como intimida a pessoa negra a lutar pelo seu espaço. Sob valores ríspidos, a criança vai crescendo e convivendo com práticas racistas, vendo a ação como normal que acabam por não

perceber que estão praticando o racismo, ou ainda, sente-se coagidos/as, conformando com a situação enfrentada.

Essa situação, segundo Castro e Abramovay (2006) é extremamente prejudicial à formação da criança negra, sobretudo, no que se relaciona a sua identidade, pois leva-a a alimentar sentimentos ruins e interiorizar uma imagem negativa de si e de todo o povo negro, negando sua etnia, valorizando apenas a cultura do/a branco/a.

Foi constatado essa interferência logo no início das intervenções, quando uma aluna negra disse que não deveria existir pessoas negras, que todas deveriam ser brancas. Questionada pela professora acerca das razões que a levaram a pensar de tal forma, a aluna retraiu-se, mas sinalizou que o/a negro/a é feio/a, preguiçoso/a, e que o/a branco/a é digno do lugar que ocupa, pois trabalha mais. Ela demonstrou ainda sentir mágoas, dizendo não gostar de meninos brancos.

Esse conflito caracteriza, o que foi apontado por Ribeiro (2006), quando afirmou que os/as negros/as são tidos de forma consensual como culpados/as dos problemas vivenciados por eles/as, e evidencia, o quanto que a história do povo negro é camuflada e negada nos espaços formativos.

No desenrolar da dinâmica percebeu-se que, os/as alunos/as negros/as embora tivessem com plaquinhas que passavam uma mensagem positiva, sendo acolhidos/as, eles/as enfrentaram a situação sem nenhuma empolgação, sem reconhecer a forma tratada. Ao perguntar uma aluna como havia se sentido, ela reagiu de forma frustrada, dizendo: “Me (sic) falaram um monte de coisa, tudo mentira”, referindo-se aos elogios recebidos. Questionada, a aluna disse que não se achava bonita, pois era negra.

Verifica-se mais uma vez, situações em que o racismo leva a criança a se sentir inferior, desprovida de beleza e de encantos, vendo sua identidade de forma negativa, desvalorizando-se. Tal fato é oriundo de uma persistente manutenção de privilégios a um grupo hegemônico formado por brancos, da invisibilidade da cultura e da história do povo negro, seja na mídia, seja nos espaços formativos.

Na tentativa de fomentar a desconstrução desses estereótipos, em meio às reflexões em relação à fala da aluna, foi discutido a história e a representatividade do/a negro/a no Brasil, mostrando para os/as alunos/as, os motivos que induziram a construção e a consolidação do racismo contra esse povo, levando-os a entender que o marco trágico da escravidão não aconteceu porque um grupo é superior ao outro, ou porque o/a negro/a é fraco, mas por exploração e por interesses econômicos.

A reflexão por meio da história é fundamental tanto para estimular o/a aluno/a negro a se identificar e a valorizar-se enquanto negro, quanto para banir o pensamento de superioridade que é reproduzido pela criança branca, pois segundo Cavalleiro (2000), a reprodução do preconceito e do racismo é resultante da falta de conhecimento que estimulam a criação e o fortalecimento de estereótipos e representações negativas do/a negro/a, dificultando a sua aceitação no cotidiano na vida social.

Vale lembrar que, durante os debates, notou-se a naturalização do racismo com bastante força. Os/as alunos/as brancos/as, embora se manifestavam com um discurso de igualdade, de solidariedade, estavam sempre com a defesa de que, os apelidos, as piadas, as brincadeiras não tem a intenção de discriminar, e que são ações normais. Para justificar isso, abordavam situações ocorridas fora da escola e que as vítimas não achavam ruim. Alegaram também que, a pessoa negra, hoje em dia encontra-se numa situação confortável, com igualdade de direitos.

Ao prosseguir as intervenções, por meio de relatos racistas e dados de pesquisa, bem como, os significados das palavras “preto, negro, branco”, refletindo as dificuldades enfrentadas pelo/a negro/a, notou-se expressões de repulsa e indignação por parte de um grupo de alunos/as, principalmente da aluna que ainda não se aceita como negra.

Quando discutidas a discrepância enfrentada pelo povo negro no mercado de trabalho, com relação as diferenças salariais, e chamados/as à atenção para a pouca ocupação deste em cargos representativos, relacionando-se com as dificuldades de mudanças no cenário das desigualdades sociais, os/as alunos/as puseram-se a pensar. Indignados/as disseram tratar-se de uma injustiça. Na ocasião, a discussão sobre a camuflagem do racismo foi reiterada, ampliando-se para o mito da democracia racial, uma vez que, efetivamente, as relações entre o/a negro/a e o/a branco/a não foram e não são harmônicas.

Partindo-se para a reflexão em torno dos significados das palavras, “negro”, “preto” e “branco”, com base em algumas pesquisas em dicionário online, registrou-se expressões de surpresa e, mais uma vez, de indignação, pois, a maior parte dos sentidos atribuídos ao “preto” e ao “negro”, transmite uma mensagem negativa, triste, enquanto que ao “branco”, mensagens positivas.

O intento dessa discussão foi chamar à atenção dos/as alunos/as para as conotações negativas em torno do termo negro, refletindo o quanto que determinadas expressões, seja elas na forma de brincadeiras ou não, piadas, que são utilizadas cotidianamente como algo normal, explicam a ótica do pensamento dominante, como também podem provocar efeitos ruins para a pessoa negra.

Aprofundando essa atividade e já finalizando, para que imagem do povo negro não seja tratada apenas com o aspecto de um povo sofrido e massacrado – o que pode gerar atitudes de pena e de tristeza – foi analisado imagens mostrando a beleza da África e a influência da cultura africana na cultura brasileira, depoimentos de negros/as, que se empoderaram por meio da resistência, e que se destacaram numa sociedade não democrática, e em seguida, uma breve análise e vivência da música “Racismo é Burrice” de Gabriel O pensador.

Notou-se alguns/mas alunos/as pensativos, silenciosos/as, talvez em conflitos com os valores aprendidos, outros/as, sobretudo, as meninas negras, não mais receosas, mas com um olhar atento, sentiram-se recepcionadas. Elas, naquele momento permitiram-se ser negras, de uma forma mais satisfatória, e a insistência por essas reflexões pode levá-las à construção do sentimento de

pertencimento e de defesa da sua história, sua cultura e seus valores, e por consequência, à luta pela sua participação legítima na sociedade nacional, como destacou Ribeiro (2006).

Ao final, timidamente, os/as alunos/as avaliaram a intervenção como positiva, fator que pode ser visto como fonte instigadora para o destaque da temática nas ações pedagógicas da escola.

Diante das reações dos/as alunos/as e, conseqüentemente, das reflexões permitidas, observou-se que a turma, mesmo com resistência e acanhamento, pôs-se a pensar sobre a problemática, e isso, talvez já seja uma grande iniciativa para corrigir o estigma da desigualdade étnico-raciais que caracteriza a sociedade brasileira.

Conclusão

No fim dessas intervenções, a entendemos como um passo iniciativo de grande significância para estímulo da reflexão dos/as alunos/as acerca do racismo e dos processos que o legitimam nas nossas relações, mesmo à face de resistência.

Creditamos que, o debate sobre a necessidade do reconhecimento do/a negro/a no interior da escola deve ser continuado, pois, a constante reflexão crítica, em torno das questões étnico-raciais é fundamental para o agir democraticamente, e para a desconstrução do racismo que está fortemente cristalizado em nossa cultura.

Conquanto, o trato dessa temática como foco único seja importante, acreditamos que, a educação anti-racista deve contemplar o desvelamento dos conhecimentos hegemonicamente válidos, através da reestruturação do currículo escolar. Assim, desde cedo, a criança entra em contato com a diversidade étnico-racial brasileira, o que permite um processo crítico, consciente e empoderado em relação a construção de sua identidade.

Concluimos o trabalho e suas conseqüentes ponderações, a par de sua significância, porém reconhecemos e reiteramos, em prol da igualdade humana e de uma sociedade mais justa, a necessidade da temática ser abraçada pela escola, a partir dos projetos que sustentam a totalidade de suas ações.

Referências

CASTRO, Mary Garcia (Coord.); ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). **Relações Raciais na Escola: Reprodução da Desigualdade em Nome da Igualdade**. Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violências nas Escolas, 2006.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: discutindo algumas estratégias de atuação. *In*: MUNANGA, Kabengele (Org.) **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, 1999.



SETEMBRO/2017
ISSN:2447-2328

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre revoluções de nosso tempo. *In. Educação e realidade*. Porto Alegre, v. 22, nº 2, p. 15-46, 1997.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. *Educação Física, Currículo e Cultura*. São Paulo: Phorte Editora, 2009.

RIBEIRO, Darcy. *O Povo Brasileiro: A formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

DIFICULDADES DOS SURDOS NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA: METODOLOGIAS DE ENSINO PARA INCLUSÃO

NASCIMENTO, Bruno Silva; CARLOS, Érika Pereira da Silva; SANTOS, Ediélia Lavras dos.

RESUMO: O presente trabalho visa entender se as metodologias utilizadas pelos professores no ensino/aprendizagem da língua inglesa atendem as necessidades relacionadas ao aprendizado dos alunos surdos de uma escola no interior da Bahia. Para isso, foi estabelecida a pesquisa qualitativa através de questionários com questões abertas aplicados com os professores da escola Estadual Idalice Nunes e alguns alunos da mesma escola, a fim de verificar as metodologias adotadas pelo corpo docente de língua inglesa (LI) que ministram essas aulas para alunos surdos, identificar as dificuldades encontradas por estes alunos na aprendizagem da LI e em seguida apresentar as dificuldades encontradas pelos professores que convivem com alunos surdos em sala de aula. Assim entendermos a realidade do aprendiz durante as aulas e também dos professores que trabalham com os alunos com surdez. Este artigo também traz algumas perspectivas dos surdos relacionadas à aprendizagem do inglês para suas vidas. Por fim, a finalidade desta pesquisa é facilitar a inclusão do surdo nas aulas de língua inglesa para que eles possam entender e abarcar por toda a vida os conhecimentos adquiridos neste idioma.

PALVRAS-CHAVE: Alunos surdos; Inclusão; Metodologias.

INTRODUÇÃO

No mundo globalizado em que vivemos, as pessoas têm a necessidade de aprender uma segunda língua para se comunicar. Entende-se por segunda língua toda aquela que é aprendida fora da língua materna do indivíduo. Oliveira (2014) relata que, com a finalidade de controlar o idioma falado pelos alunos, criou-se o método de abordagem oral. A partir de então, o inglês passou a ser uma segunda língua mundial, porque gradativamente, o comércio, os meios de comunicação, os programas de computador e as empresas passaram a usar esta língua como prioridade. Vindo em primeiro plano, todas as pessoas que fazem parte de um meio social ativo, necessitam aprender o inglês. Ainda em pleno séc. XX, as pessoas tinham restrição em aprender a língua inglesa, alegando que não possuíam condições de ir para o exterior ou que não era cativante.

O contato com os surdos na APADA (Associação de Pais e Amigos de Deficientes Auditivos) revelou-me que, no ambiente educacional o surdo enfrenta diversas dificuldades iguais do ambiente social, principalmente no aprendizado de uma língua estrangeira, o que demanda uma metodologia diferenciada para incluir este aluno. Deve-se planejar as aulas utilizando mais recursos visuais e não só auditivos, Assim, os alunos surdos estão aprendendo com mais facilidade, haja vista que o surdo tem uma compreensão melhor quando o seu canal visual é explorado.

O presente trabalho justifica-se pois, por discutir, a necessidade de inclusão da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS nas metodologias de ensino da língua inglesa, a fim de que os surdos, sejam de fato contemplados no ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. Considerando a expansão do inglês na atualidade, entendemos a necessidade de leva-lo aos alunos surdos. Da mesma forma que os ouvintes, eles necessitam entender o que se passa à sua volta e como a comunicação deles ocorre a partir de sinais e da escrita, podemos usar destes métodos como arma para incluí-los.

Destarte, esta pesquisa se faz importante porque o ensino da LIBRAS ainda é muito restrito no Brasil e há a necessidade de engajar os surdos no estudo da LI para que também sejam incluídos no mundo globalizado, pois mesmo diante de tantos esforços, temos em nosso cotidiano paradigmas que necessitam ser quebrados, porque o surdo é capaz de aprender um novo idioma e realizar tarefas diversas assim como os ouvintes.

REFERENCIAL TEÓRICO

Em decorrência da expansão do inglês, muitos estudiosos desenvolveram pesquisas sobre as diversas metodologias de ensino da LI para que através delas os alunos aprendam de forma eficaz. No Brasil, com a publicação da Lei 4.024 20/12/1961 foi declarada a não obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira, sendo intitulada obrigatória nas escolas apenas após a publicação da LDB de 1996 (BRASIL, 2009).

Para Gomes(2009) após a LDB 1996, o ensino do inglês no Brasil passou a ser obrigatório e alvo de muitas preocupações, pois os objetivos desta língua nas escolas era de tornar os alunos capazes de ler, escrever e se comunicar através do inglês. Dentre as muitas metodologias pesquisadas para o aprendizado da LI, citaremos alguns métodos para tal aquisição. Oliveira (2014) mostra em seu trabalho o método de gramática e tradução, o método direto, o método audiolingual.

Já no método direto Oliveira (2014), Leffa (1988) ressaltam que, o professor proíbe o aluno de usar sua língua materna em sala de aula, podendo apenas compreender o idioma através das imagens, dos objetos e da explicação do professor em aula. Alguns autores como “Harold Palmer, Otto Jespersen, Emile de Sauzé, etc.” (LEFFA, 1988, p. 215) defendiam este método, porque diziam que o aprendizado de LI só pode acontecer através da própria LI.

Na visão de Oliveira (2014), Leffa (1988), Sant’anna et. al. (2014) o método ou abordagem audiolingual surgiu durante a segunda guerra mundial, quando o exército americano necessitou de falantes fluentes no inglês, então, para que pudesse aprender de maneira eficaz e rápida, foi desenvolvido este método. Oliveira (2014) resalta que a consolidação deste método ocasionou através da união de ideias behavioristas e estruturalistas.

Honora, Frizanco (2009) relatam que, num congresso realizado em Milão, no ano de 1880, foi decidido que os alunos surdos seriam ensinados puramente pelo método oral, essa decisão perdurou

por 80 anos, em todo este tempo os sinais foram proibidos, como consequência, o índice de aprendizado dos surdos foi caindo cada vez mais. Eles não conseguiam se adaptar ao oralismo imposto na época. Assim, os sinais só foram aceitos como manifestações linguísticas após a década de 70, a partir da criação da metodologia de comunicação total em que aceita o uso da língua oral e a sinalizada ao simultaneamente. Durante muitos anos, houve uma visão errônea relacionada ao aprendizado dos surdos, pois os ouvintes sempre procuraram adaptar os não ouvintes em seu mundo. Com a lei 10.436/2002 e sua regulamentação, pelo Decreto-Lei 5.626, de 22/11/2005 a LIBRAS foi oficializada como a língua usada para comunicação entre os surdos e surdos/ouvintes.

As dificuldades encontradas por esses alunos na aquisição da língua inglesa decorreram porque a primeira língua é a LIBRAS (L1), a segunda língua vem a ser o a língua portuguesa escrita (L2) e a terceira língua, o inglês (L3) ou outro idioma a ser aprendido. Strobel (2006) ressalta que, o aprendizado do aluno surdo é diferente do aluno ouvinte e deve ser levado em consideração pelo professor no momento de planejar suas aulas de LE (Língua Estrangeira). Sabendo que a primeira língua do ouvinte é a oralizada e a do surdo a língua de sinais, Almeida (2012) salienta que a educação bilíngue para o surdo vem sendo aplicada a muitos anos, no entanto, faz-se necessário entender que este aluno precisa primeiramente dominar sua língua materna para que possa conseguir aprender uma segunda língua. Desta forma, ao ir para a sala de aula, o surdo necessita ter o conhecimento da Língua de Sinais para que o interprete possa ajudá-lo na interpretação das aulas.

A Língua brasileira de Sinais surgiu provavelmente a partir da língua francesa de sinais, isso presumivelmente, segundo Strobel (2006) deu início com o monge beneditino, Pedro Ponce de Leon (1520-1584) na Europa. Soares (1999) e Moura, Lodi, Harrison (1997) relata que foi na Espanha que se estabeleceu a primeira escola para surdos, em que era ensinado o latim, grego, italiano, conceito de física e astronomia além de outros conhecimentos que acreditava-se ser importantes para a época. (SOARES,1999 E MOURA, LODI, HARRISON, 1997 *apud* ALMEIDA, 2012, p. 315). Por muito tempo nas escolas, ainda considerava-se que os alunos surdos necessitavam aprender qualquer língua oral para se comunicar. Com isso, os surdos eram obrigados a tentar conversar oralmente, porém nem todos obtinham sucesso. Quando eles se comunicavam através de sinais, muitos não entendiam e ironizavam sua maneira de comunicação e por muitas vezes os não ouvintes eram rotulados com palavras pejorativas.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento desse trabalho, realizou-se uma pesquisa qualitativa junto a Escola estadual Idalice Nunes em Guanambi- BA, a fim de se verificar as metodologias utilizadas pelos professores de LI, investigando os surdos são atendidos por elas, também foi aplicado um questionário aberto com os surdos, possuindo cinco questões cada um, com a finalidade de investigar os

conhecimentos adquiridos por eles nas aulas de LI. Para responder ao questionário, os alunos tiveram o auxílio de interprete, tendo em vista que as perguntas forma elaboradas na gramática portuguesa e não na de LIBRAS. Também foi aplicado um questionário aberto com docentes de LI da escola, cada questionário possuía 8 questões investigativas acerca das metodologias usadas e de como ocorria a inclusão dos alunos surdos no decorrer das aulas. Após a coleta, os dados serão tabulados e descritos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O docente entrevistado, ao ser questionado se em algum momento de sua formação como professor de língua inglesa já teve formação no aprendizado de Libras, respondeu que “Não, nunca participei de um curso de Libras voltado à formação docente”. Apesar de entendermos que a LIBRAS não foi sempre obrigatória, conhecemos o decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005 que afirma em seu parágrafo 3 a necessidade de a LIBRAS ser “inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior” (BRASIL, 2005).

Ele também foi interrogado, como ocorre a comunicação entre ambos durante as aulas. Como resposta ele disse “Em minhas aulas de língua inglesa no colégio Estadual Idalice Nunes, situado na cidade de Guanambi-BA, há três alunos surdos que frequentam o EJA VI A, no turno noturno. Já que não sei comunicar em Libras, um professor dessa língua, presente em minhas aulas, faz a mediação entre mim e os meus alunos surdos. O professor está sempre presente, dessa forma, muito facilita a comunicação entre mim e os surdos”. Barbosa et al (2015) nos diz que, “é muito importante o aprendizado de Libras por todos os professores do Ensino Fundamental regular, em especial os que atendem diretamente alunos surdos” (BARBOSA et al, 2015, p. 194). Ainda acrescentamos que aprender a LIBRAS se torna importante para todos os professores em exercício da licenciatura.

A Declaração de Salamanca (1994) vem para “assegurar num contexto de mudança sistemática, os programas de formação do professorado, tanto inicial como contínua, estejam voltadas para atender as necessidades educacionais da escola”. Isso nos deixa claro que os professores que não tiveram as disciplinas de inclusão em suas graduações, necessitam ir em busca para que consigam tratar de todos os assuntos tanto formais como informais com os alunos surdos, não só através da interprete.

Na pergunta de número três, o docente também foi questionado se tem conhecimento de que a língua inglesa se constitui uma terceira língua para ser aprendida pelo surdo, e na questão quatro, o questionamento foi, quais as formas de avaliação para verificar o aprendizado dos alunos surdos. Para a terceira pergunta, sua resposta foi sim, na quarta ele relatou que “As mesmas que utilizo para os demais alunos. O professor intérprete faz a mediação entre a prova e os alunos surdos Medeiros (2016) cita que “a aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno seu engajamento

discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso”. Assim, fica claro que a metodologia usada na aula deve incluir todos os alunos, sejam eles ouvintes ou surdos.

A quinta pergunta indaga, se há diferença entre a prova elaborada para alunos surdos e para alunos ouvintes e a sexta sobre quais são as metodologias utilizadas para incluir o aluno surdo nas aulas de LI. Na resposta da quinta questão, ele disse que não há nenhuma diferença. Dizeu, Corporali (2005) dizem que “como consequência do predomínio dessa visão oralista sobre a língua de sinais e sobre surdez, o surdo acaba não participando do processo de integração social” (DIZEU, CORPORALI, 2005, p. 585). Assim, vemos a inteira necessidade de moldar a prova à gramática da língua de sinais. Juntamente com o intérprete, o professor de idiomas pode planejar e adequar as avaliações para que este grupo de alunos também possa se sentir incluído.

Na sexta questão ele responde o seguinte: “Procuro sempre conversar com os alunos através do intérprete. Muitas vezes, permito que esses discentes (surdos) respondam as atividades propostas e discutam com os demais alunos sobre um ponto complexo do texto (que está sendo discutido) ou algum aspecto gramatical em foco. Porém, tenho conhecimento de que isso não significa inclusão. Aliás, sempre me pergunto sobre o que significaria incluir esses sujeitos. Entendo que inseri-los em uma sala de aula com os demais alunos, compartilhando dos mesmos materiais de ensino (que muitas vezes não são apropriados nem para os alunos não surdos) e da mesma metodologia não se configura inclusão. É uma questão complexa, pois, de outra forma, se houvesse uma segregação e materiais didáticos diferenciados para esses sujeitos, poderia também ser configurado como exclusão. Então como inseri-los no contexto de ensino de uma forma inclusiva? Eis a questão!”

As perguntas direcionadas aos alunos surdos, começaram indagando se ele sente que é incluído durante as aulas de LI e se ele gosta das aulas de LI. A respostas dos entrevistados foi reveladora, todos disseram não gostar do inglês porque é difícil e não sabem nada acerca do assunto.

Na segunda questão foi perguntado como ocorre a comunicação entre o aluno surdo e o professor de LI. Nas respostas vemos uma confirmação da resposta docente, pois eles também relatam por unanimidade que o professor não tem conhecimento de LIBRAS, e que por isso a comunicação fica prejudicada. Na terceira é questionado se eles acham que os assuntos apresentados nas aulas de inglês têm utilidade para a vida. O aluno 1 respondeu que não, Já o A2, A3 e o A4 responderam que sim, o inglês é importante, mas muito difícil. Montezor; Silva (2009) afirmam também que, o indivíduo só pode considerar que conhece a língua, quando também se atém às questões da cultura do povo e o aprendiz precisa entender a língua como forma de crescimento pessoal e profissional, para isso, a gramática necessita ser apresentada a ele de forma que consiga ver a finalidade do aprendizado.

A quarta questão, pergunta se fosse para mudar alguma coisa nas aulas de inglês, o que eles mudariam. A resposta deles foi “Não mudar nada. Eu não gostar inglês”. No quinto e último questionamento presente na folha entregue a eles, a perguntas se referia em; como o aprendizado da LI em sua modalidade escrita tem lhe auxiliado no desenvolvimento de competências comunicativas.

Novamente as respostas foram unânimes, eles disseram que não ajuda em nada na comunicação.

Alves (2014) relata em seu trabalho que os alunos surdos podem se desenvolver da mesma forma que os alunos ouvintes em sala de aula, basta que os docentes reconheçam a importância deste aluno e saibam como incluí-los nas aulas. É muito importante se sentir incluído, isso aumenta o desempenho do aluno e faz com que ele se interesse mais pelas aulas de LI, o que também auxilia na aquisição de uma nova língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todas as colocações deste trabalho, podemos dizer que o ensino de língua estrangeira é extremamente importante, tanto para os ouvintes, quanto para os surdos. Assim, através desta pesquisa ficou compreendido que, muitos alunos possuem dificuldades para aprender o inglês, sejam eles ouvintes ou não, por isso é importante que os professores, principalmente os de idiomas, aprendam a LIBRAS, porque, quanto maior a afinidade do aluno com o professor, mais eficiente será seu aprendizado.

Desta forma, entendemos que a dificuldade dos alunos surdos se dá, não porque são menos capazes que os alunos ouvintes, mas sim, por que há necessidade dos docentes buscarem novos métodos para abranger a todos os presentes nas aulas, não focando somente nos alunos surdos e nem tão pouco apenas nos ouvintes, mas todos para que a aula possa ser produtiva e verdadeiramente inclusiva. Em suma, este trabalho confirma a necessidade de engajamento das partes envolvidas no processo educacional do surdo, para que assim ele possa compreender e apreciar a LI de maneira clara e objetiva, podendo levar os conhecimentos adquiridos para toda a vida.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Magno Pinheiro de; ALMEIDA, Miguel Eugênio. **Revista Philologus**, Ano 18, nº 54, p. 315–327. Suplemento: Anais da VII JNLFLP. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2012. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/revista/54supl/031.pdf>> acesso em: 23/10/2016

ALVES, Tatiane Souza. **Ensino da língua inglesa voltado ao aluno surdo: inclusão que integra valor à experiência do professor.** **Revista Eventos Pedagógicos.** v.5, n.1 (10. ed.), número especial, p. 149 - 160, jan./maio 2014

BARBOZA, Clévia Fernanda Sies; SILVEIRA, Luciane Cruz; CAMPELLO, Ana Regina e Souza; CASTRO, Helena Carla. **A importância da aprendizagem de Libras para a formação de professores bilíngues dentro de uma perspectiva inclusiva.** **Revista Espaço:** Rio de Janeiro, nº 43, jan/jun 2015, p. 192-218. Disponível em: <<http://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/article/download/11/24>> acesso em: 05/10/2016

BRASIL. Decreto nº 5.626, 22 de dezembro de 2005. **Torna obrigatória a inserção da disciplina de LIBRAS em todos os cursos de licenciatura, superior ou médio.** Brasília, 22 de dezembro de 2005. Disponível em: <www.planalto.gov.br> acesso em: 05/09/2016

_____ Declaração de Salamanca. Brasília, 1994

_____ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Congresso Nacional, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> acesso em 30 ago. 2009.

_____ Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, regulamentada pelo decreto-Lei 5.626, de 22/11/2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> acesso: 10/10/2016

_____ Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito; CAPORALI, Sueli Aparecida. **A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito.** Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 583-597, Maio/Ago. 2005. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a14v2691.pdf> > acesso em: 15/10/2016

HONORA, Marcia; FRIZANCO, Mary Lopes Esteves. **Livro ilustrado de língua brasileira de sinais: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez.** São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

LEFFA, Wilson J. **Metodologia do ensino de línguas.** In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

MEDEIROS, Karina Maria Barbosa de Lima. **O ensino da língua inglesa para alunos surdos: uma análise da relação entre LIBRAS (L1), a Língua Portuguesa (L2) e a língua estrangeira (L3).** Disponível em: < <http://www.webartigos.com/artigos/o-ensino-da-lingua-inglesa-para-alunos-surdos-uma-analise-da-relacao-entre-a/145119/#ixzz4Orbb5pEA> > acesso em: 12/10/2016

MONTREZOR, Bethânia Márcia; SILVA, Alexandre Batista da. **A dificuldade no aprendizado da Língua Inglesa. Cadernos UniFOA,** n 10, ago. 2009, p. 27-32. Disponível em: < <http://web.unifoa.edu.br/cadernos/edicao/10/27.pdf>> acesso em: 28/10/2016

SANT'ANNA, Magali Rosa de; SPAZIANI, Lídia; GÓES, Maria Cláudia de. **As Principais Metodologias de Ensino de Língua Inglesa no Brasil.** Jundiaí, Paco Editorial: 2014.

STROBEL, Karin Lílian. **A visão histórica da in (ex) clusão dos surdos nas escolas.** Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p.245-254, jun. 2006. Disponível em: < http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/10174/ssoar-std-2006-2-strobel-a_visao_historica_da_inexclusao.pdf?sequence=1> acesso em: 10/10/2016

⁵³INDICAÇÃO METODOLÓGICA: SUJEITOS DA EJA PARTICIPANTES DA ETNOMATEMÁTICA, O QUE ESSE PROGRAMA PODE CONCEBER EM SUA APRENDIZAGEM?

Karina Brito Silva Sales¹; Eric Novais Silva²

Resumo

Este artigo tem por objetivo é justificar porque o método escolhido é o mais indicado para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Dada a amplitude de aspectos que se indicam as metodologias, o recorte realizado focaliza a etnomatemática para facilitar o processo de ensino e aprendizagem. A trata-se de uma pesquisa bibliográfica e da pesquisa-ação, baseada no pioneiro da etnomatemática, Ubiratan Ambrósio. Os sujeitos da modalidade consideram a matemática excludente do contexto que estão inseridos. As evidências teóricas e relatadas, reforçam que a etnomatemática faz parte do sujeito e sua efetividade torna o sujeito consciente das suas praticas, e conseqüentemente, melhora suas compreensões em relação a matemática.

Palavras-chave: cultura; consciência; educador; praticas.

1 Considerações iniciais

Toda pessoa que frequentou o ambiente escolar ao retratar suas experiências em sala de aula, mencionam as frustrações e anseios marcadas em sua trajetória. A desilusão e o fracasso escolar se dão muitas vezes por disciplinas que, foram historicamente desmembradas do contexto do aluno, bem como uma das disciplinas mais citadas é a Matemática (REIS, 2005).

Pensar a matemática como ciência isolada do mundo é negar todas as possibilidades de aprendizagem do ser com o meio. Em termos mais particulares, esse pensamento é o respingo das tendências Formalista clássica, Empírica ativista, Formalista moderna, que se caracterizam em uma abordagem tradicional. (FIORENTINI, 1995)

As visões que se tem sobre os métodos educacionais mais adequados modificam com o tempo. Visto que são os modos diferentes de compreender, quanto àquelas tendências que concedem as preocupações sociais. Ou seja, as determinações sociais, culturais, políticos e tecnológicos fazem com que os ajustes sejam necessários para ir junto com almejos ou dos interesses da sociedade.

No entanto, tal discussão acentua se a transformação qualitativa, também está efetivamente nos espaços escolares e é eficazmente concretizada. Em poucas palavras, nas últimas quatro décadas, o

1 Discente do curso de Especialização em Ensino de Ciências Naturais e Matemática Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Baiano - Campus Guanambi,

E-mail: karinabsales@hotmail.com;

2 Docente do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Baiano - Campus Guanambi,

E-mail: eric.silva@ifbaiano.edu.br

conhecimento do aluno e seu meio, parecem como protagonistas ou base para a construção do conhecimento matemático.

Esta preocupação se dá, principalmente, para tipo de tendência irá orientar as metodologias e as didáticas em sala de aula e as características dos alunos. Para tanto, este estudo reflete conjunturas dos alunos da educação de jovens e adultos- EJA. Por este ângulo, uma proposta educacional que resulte êxito visando na construção de conhecimento matemático.

Esta construção teórica apoia-se em uma tendência que está em conformidade com a realidade do aluno, a tendência socioetnocultural. Essa tendência compreende que a matemática é um saber construído por meio do “saber prático, produzido histórico-culturalmente nas diferentes práticas sociais, sistematizado ou não”. (FIORENTINI,1995, p.27). Neste seguimento, o aporte principal será a etnomatemática que tem Ubiratan D’Ambrósio, principal idealizador.

Esta tendência foi escolhida ao refletir a indagações que surgiram no trabalho de conclusão da graduação que apontou que os conteúdos apresentados para estes alunos dessa modalidade, muitas vezes não são intercaladas com suas experiências e conhecimento de vida. As evidências do estudo são realçadas com uma experiência narrada no esboço do trabalho. No âmbito dos pressupostos pedagógicos, o estudo é baseado, sobretudo, em D’Ambrósio (1996 e 2002), Fiorentini (1995), Reis (2005) e Freire e Shor (2000).

A finalidade, deste artigo, é justificar porque o método pedagógico escolhido é o mais indicado para a EJA.

2 Metodologia

Este estudo constitui-se de duas vertentes, a primeira pesquisa bibliográfica que para Doxey e De Riz (2003, p. 6) “o pesquisador utiliza teorias e conceitos para estudar fenômenos”, neste propósito, baseia-se na perspectiva da tendência socioetnocultural.

A segunda vertente segue os princípios da pesquisa-ação, apoiada nos pressupostos de Thiollent (1981, p.10) que explica que “é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concedida e realizada em estreita associação com uma ação“. Deste modo, o estudo é sucedido por um relato da maneira que esse tipo de pesquisa se funda em meio a prática e a pesquisa teórica. Neste modo, visou-se elucidar os principais conceitos e análise baseada no pioneiro da etnomatemática.

3 Os delineares da etnomatemática

A educação é uma prática social, historicamente transformada pela ação humana e todos os sujeitos que dela participa são seus agentes transformadores. É possível que frente a essas ações o

homem construir relações simbólicas e artefatos para ser explorado em seu meio. São elementos que permitem a sobrevivência e a consciência do que permanece nas práticas dos grupos culturais, das comunidades urbanas e rurais, dos grupos de trabalhadores, das classes profissionais, das crianças de certa faixa, etária sociedade indígenas, e tanto outros grupos que se interagem pelos mesmos fins sociais e culturais comuns a sociedade. Isto descreve essencialmente a matemática dos povos (D'AMBRÓSIO, 2002).

A Matemática, como conhecimento geral, é resposta às pulsões de sobrevivência e de transcendência, que sintetizam a questão existencial da espécie humana. A espécie cria teorias e práticas que resolvem a questão existencial. Essas teorias e práticas são as bases de elaboração de conhecimento e decisões de comportamento, a partir de representações da realidade (D'AMBRÓSIO, 2002).

Neste sentido, todo o comportamento é embasado pelos conhecimentos e os impulsos interiores que faz o ser agir inconscientemente à necessidade, a todo momento é produzido conhecimentos novos, o qual ele nomeia de instinto (D'AMBRÓSIO, 2002). Pois ele imagina e age em função dos estímulos que recebe do ambiente.

Os atos habituais de todos os grupos sejam eles familiares, tribais, comunitários, profissionais, regionais, se diferenciam entre si e estabelecem fatores que as transformam ou não. Tais fatores que Ambrósio exemplifica “como: as condições ambientais, modelos de urbanização e de produção, sistemas de Comunicação e estruturas de poder” (D'AMBRÓSIO, 2002, p. 9).

Entende-se, portanto, que o ser humano a todo o período histórico percorrido advém de conceitos e de experiências matemáticas enrijecidas pela cultura, a saber, a etnomatemática. É sabido, que a etnomatemática não é baseada ou expressada parcialmente, quer dizer, não há um método específico para todas as culturas. O processo que envolve o programa da etnomatemática é dinâmico (D'AMBRÓSIO, 2002).

Logo, D'Ambrósio denomina a etnomatemática como um programa de pesquisa para compreender o saber e/ou fazer matemático que percorrem os momentos históricos, e contextualizam todos os grupos de interesse, comunidades, povos, nações e preocupa de se promover a epistemologia, ou seja, compreender o homem em relação ao conhecimento.

A cultura estabelece associada ao fazer e o saber, pois estes caracterizam os grupos que cada indivíduo pertence. Em descrição, o fazer está relacionado às práticas e o saber nas teorias.

Entretanto, o conhecimento do fazer e saber são promovidas através das interações sociais. D'Ambrósio (2002) menciona que a alimentação, o tempo e espaço, ao longo do tempo, influenciaram e influencia diretamente nas ações de sobrevivência de cada povo e fizessem com que eles compartilhem entre si o mesmo universo de simbologias: o plantar, o colher, armazenar os alimentos, dança, canto, o calendário, entre outros.

O conhecimento e o comportamento são perpassadas em tempo, por meio da transposição entre as gerações. “todo conhecimento é resultado de um longo processo cumulativo de geração, de organização intelectual, de organização intelectual, de organização social e de difusão, naturalmente não-dicotômicos entre si”. (D’AMBRÓSIO, 1996, p. 18). Desta forma o conhecimento nunca é finalizado, faz parte de um ciclo que se perpetua.

Percebe-se diante do que foi exposto que todo o conhecimento torna a cultura como base, entende-se dessa forma porque a etnomatemática valoriza a cultura que o sujeito esta inserido. Dessa maneira, o saber e o fazer matemático são contextualizados e reagem aos condicionantes da natureza e da sociedade.

A todo instante os indivíduos estão comparando, classificando, quantificando, medindo, explicando, generalizando, inferindo e, de algum modo avaliando (D’AMBRÓSIO, 2002). Todo esse processo é submetido às condições que são competentes da cultura.

Portanto, assim como destaca, Ambrósio (2002) a etnomatemática é aprendida mesmo que o sujeito não esteja em um ambiente educacional, aprendendo a matemática. Bem como, no ambiente familiar, no trabalho, e, explicadas por pessoas do nosso convívio.

3.1 O sentido social e reflexivo: por que a etnomatemática na escola?

Falar sobre aprendizagem na matemática, para alguns alunos, é irreal, um bicho de sete cabeças. “uma disciplina esotérica, pouco interessante, e pouco útil para o desenvolvimento do país.”(GERDES, p.18). Pois o que é ofertado em matemática, corroborando com o autor, na escola muitas vezes classifica, rejeita e ignora o conhecimento legítimo do aluno (REIS, 2005).

A matemática é uma estratégia que o ser humano desenvolveu para sua sobrevivência para explicar, entender, manejar e conviver com o que é exposto no ambiente, “com o seu imaginário, naturalmente dentro de um contexto natural e cultural”(D’AMBRÓSIO, 1996, p.7). Neste pensamento, não tem como desvincular o ser humano de algo que é nato da própria espécie.

A educação como essencial da cultura assim como a matemática “são estratégias contextualizadas e totalmente interdependentes.” (D’AMBRÓSIO, 1996, p.8). Eles dependem uma da outra para conseguir um objetivo final, não tem como pensar a matemática e não pensar em educação, e não pensar o ambiente que o sujeito está inserido e é influenciado por ele.

Ambrósio (1996) ressalta que as pesquisas realizadas por ele, mostra que a etnomatemática está no dia-a-dia e não é ensinada nas escolas, mas nas práticas matemáticas por meio dos seus familiares e amigos. Como argumenta o autor etnomatemática faz parte da convivência, do universo em que criamos expectativas e as angustias tanto nas crianças como nos adultos.

O exemplo disso, quando as pessoas vão às compras elas operam, maneja o dinheiro, bem como fazer dar uma quantidade de dinheiro, receber o troco, ações que são específicas da rotina do

comércio. Neste atributo, a etnomatemática permite que o sujeito escolha instrumentos de caráter matemático e perceba a realidade criticamente. “A realidade informa o indivíduo que processa e executa uma ação que modifica realidade que forma o indivíduo” (D’AMBRÓSIO, 1996, p. 20).

Pois bem, assim como as situações que são próprias do comércio, quando pensamos nos adultos especificamente D’Ambrósio nos remete as profissões. Ao analisar a relação da matemática com as profissões, é possível conhecer o fazer e o saber matemático que esta exige. Verifica-se que entre os fatos observados, cada profissão tem sua etnomatemática.

Ao pensar a vida adulta, carregada de raízes culturais e relacionando com os diversos atributos que a etnomatemática propõe, revela-se uma tarefa importante para a pesquisa em educação, apresentar os resultados positivos as ações. Para tanto, assim como tanto outros pesquisadores, menciono Gerdes (2010) que apoia-se nas afirmativas D’Ambrósio. Em seu livro “Da etnomatemática a arte-design e matrizes cíclicas” ele descreve as pesquisas e atuações em Moçambique, utiliza-se da cultura local para afirmar e explorar as orientações etnomatemática.

A princípio, o autor denota um agravante, o ensino é excludente da realidade local. Não se pode deixar de concordar com o autor, ao dizer, que apesar da educação, em muitos casos é coagida pela exclusão social, que se dá por diversas vezes por não passar pelas empecilhos que discriminam que foram historicamente criadas pela classe dominante, tendo principalmente, afetadas no sistema escolar. “E por fazer, de suas práticas tradicionais e de sua matemática mera curiosidade, quando não motivo de chacota” (D’AMBRÓSIO, 2002).

E com tempo, a ações realizadas, a visão dos estudantes sobre a matemática mudou, pois a disciplina matemática, anteriormente, era apresentada como alcançável, “sem raízes na sociedade e culturas africanas” (GERDES, 2010, p. 20). E durante todo o estudo ele apresenta concretamente, principalmente, às criações artesanais, apoiam-se dos elementos da lógica-matemática.

Por certo, a ideia central deste estudo, precisa ser refletida para o nosso contexto, realçar essa importante atitude epistemológica, que agrega o fazer e o saber educativo. Dessa forma, apresentar para os alunos que podemos aprender a matemática em qualquer idade.

Essa postura do professor em relação a etnomatemática é imersa das razões que ocasionam, alteram ou orientam a forma de agir do ser humano, tendo em estimativa dos valores. O interesse a “ética, focalizada na recuperação da dignidade do ser humano” (D’AMBRÓSIO, 2002, p. 8).

Importa por certo que o professor reconhecer-se ser professor com integrante do processo da produção do conhecimento e incorpore em seu fazer seu exercício político e cidadão. “O conhecimento está subordinado ao exercício pleno da cidadania e, conseqüentemente, deve ser contextualizado no momento atual, com projeções para o futuro”. (D’AMBRÓSIO, 1996, p. 84). Saber também, que todo estudo realizado em sala de aula poderá ser aplicado em alguns contextos da sociedade.

O sentido social e reflexivo da etnomatemática deverá ser assumido pelo professor. Tal conselho resgata a consciência da sua prática “um professor convencido de que o conhecimento devia ser acessível a qualquer um” (GERDES, 2010, p. 162).

Enfim, uma prática, incorporada a epistemologia, a complexidade, a reflexividade, a intercomunicação de sentidos e significados e a humanidade. “tentará colocar esses sentimentos no respectivo contexto social, cultural e histórico, estando motivado a desafia-lo no seu trabalho como professor” (GERDES, 2010, P. 162). Em face de toda discussão, *procura-se* um professor que transforme os traumas com a matemática.

4 Um relato que leva a reflexão: visões sobre a EJA

Muito se produziu sobre a qualidade do ensino desta modalidade nos últimos tempos, sobre a EJA e sobre perfil dos alunos que frequentam esta modalidade. Para aderir às demandas governamentais ao que se condiz a analfabetismo, essa modalidade empenha-se a ser visto como educação emergencial.

As discussões do estudo confirmam que os sujeitos dessa modalidade são capazes, independente, da ocupação com o trabalho, e o grupo etário característico de 18 a 64 anos, em sua maioria. É notório, como a contextualização dos conteúdos está fora dos paradigmas da etnomatemática e a valorização dos saberes dos sujeitos, que tem necessidade de formação integradora socialmente.

Embora Paulo Freire não possa ter tido visto a ocasião que vivi foi nele que busquei no momento para atuar. Desta forma, destaco um aluno mestre-de-obras (popularmente conhecido em nossa cidade como o chefe dos pedreiros, ordena e ensina a todos que estão envolvidos na obra), que havia uma dificuldade enorme em transcrever para o papel, todo o conhecimento que havia sido explorado em sala de aula. No momento, o conteúdo referia-se a divisão (uma das quatro operações básicas).

À luz do que se sabe sobre essa profissão da construção civil, tem um olho clínico, sabe medir uma área através da observação; aplica diversos teoremas, como o prumo da perpendicularidade; tem acesso a medidas, como o metro; transformação das medidas, metros em centímetros em alguma placa a ser cortada; a hipotenusa (teorema de Pitágoras) relaciona-se com a utilização da escada; as quatro operações, adicionar, subtrair, multiplicar e dividir em múltiplas circunstâncias a todo tempo.

Neste ínterim, comecei a relacionar o seu conhecimento de trabalho exemplificando. “quando o senhor tem um montante em dinheiro em valor x para serem distribuídos a x pedreiros, qual a conta que o senhor realiza?”. Partindo dessa breve problemática e transferindo no papel tudo o que ele expressava, dialoguei com a conta que lhe dificultava o aprender naquele momento.

Por isso, partir-se de Paulo freire, inconscientemente a proposta de D'Ambrósio, a etnomatemática em relação a profissão do sujeito, através do dialogo.

O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem. (...) Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade.

(FREIRE & SHOR, 2000, p. 122-123)

Como observa os fatos e as impressões de D'ambrosio, como uma mudança atitudinal nos espaços escolares agregaria muito na aprendizagem desses sujeitos que aprendem através de sua profissões e dos eventos culturais (dança, musica, artesanato) que tem em nossa cidade.

Considerações Preparativas

Nós como educadores temos que refletir o processo matemático nas ações dos sujeitos, como integrador do processo formativo, não excludente. A intenção não é despertar o amor pela matemática, mas sim, ser consciente de que nós somos pertencentes a ela. Procurar levar o aluno, a saborear a matemática como se alimenta de um pedaço de bolo delicioso, a mamãe fracionou e dividiu igualmente para seus filhos.

As subjetividades da labuta que esses sujeitos são envolvidos no seu cotidiano. São inúmeras as características que pode ser, acontecer, e ser possível em sala de aula, na busca do saber e fazer matemático.

Pois bem, é assim estar às vezes, ora no papel de aluno e ora no papel de professor que se reflete a pratica em aula e a formação cidadã do aluno. Caminhar em direção à cultura da aprendizagem significa avançamos na sociedade tecnológica que excluem os que não sabem, e não reintegra o que não sabem.

Por isto, e diante de tudo que foi dialogado, reafirmo que a etnomatemática é à proposta, a visar ser o eterno sujeito que ensina e aprende ao mesmo tempo, posto por freire, que tentaremos a nos prepararmos para a vida.

Referencia

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática: Elo entre as Tradições e a Modernidade**, Belo Horizonte, Ed. Autêntica, 2001.

_____. **Etnomatemática: arte ou técnica de explicar ou conhecer**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1998.

DOXSEY, J. R.; DE RIZ, J. **Metodologia da pesquisa científica**. ESAB – Escola Superior Aberta do Brasil, 2002-2003. Apostila.

FIORENTINI, Dario. **Alguns modos de ver e conceber o ensino de Matemática no Brasil.** Zetetiké, Zetetiké FE/Unicamp, Campinas, SP, Ano 3, número 4, novembro de 1995, p. 01-37.

FREIRE, P., SHOR, I. **Medo e Ousadia: O cotidiano do Professor,** Tradução de Adriana Lopez. 8ª edição [1ª ed. 1986], Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 2000.

GERDES, Paulus. **Da etnomatemática a arte-design e matrizes cíclicas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

REIS, L. R. (2005). **Rejeição à Matemática: causas e formas de intervenção.** Acesso em: 07.jul.17. Disponível em: <http://www.ucb.br/sites/100/103/TCC/12005/LeonardoRodriguesdosReis.pdf>.

THIOLLENT, J. M. M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operaria.** 2 ed. São Paulo: polis, 1981.

LEITURAS E LEITORES NO ALTO SERTÃO BAIANO: A CONSTITUIÇÃO LEITORA EM COMUNIDADES RURAIS DE CAETITÉ – BAHIA

Joice Gomes Xavier; Zélia Malheiro Marques

RESUMO

Este trabalho de pesquisa que objetivou produzir, investigar, mapear e analisar narrativas pessoais e sociais têm favorecido leituras e leitores, pela constituição leitora vivenciada, em espaços comunitários rurais da região, Alto Sertão da Bahia. Inicialmente, o subprojeto "Leituras e leitores rurais: narrativas leitoras como afirmação da cultura local", vinculado ao projeto "Casa de cultura, nossas leituras, outros mundos", coordenado pela Profª Zélia Malheiro Marques, teve sua primeira etapa desenvolvida no ano de 2012, na comunidade de Anguá, zona rural do município de Caetité/BA e financiado pelo Programa de Iniciação Científica, PICIN/UNEB. Na segunda etapa, 2013-2014, foi desenvolvido nas comunidades quilombolas denominadas de Pau Ferro e Sambaíba, zona rural do mesmo município, sendo financiado pela FAPESB. Na terceira etapa, 2014-2015, PICIN/UNEB, pensou-se proposta para atuação, nas comunidades rurais de Campinas - Santa Luzia/Caetité e Barreiro da Conceição/Igaporã – Bahia. Na etapa seguinte, 2015-2016, PICIN/UNEB, atuamos na comunidade de Cachoeirinha, zona rural de Caetité – Bahia. Na etapa atual, 2016-2017, FAPESB/UNEB, no decorrer do projeto "Casa de Cultura: nossas leituras e outros mundos", pudemos identificar narrativas leitoras pessoais e sociais, utilizando, ora acervo documental, ora cultural, a exemplo de material que faz parte do processo de criação do projeto Museu do Alto Sertão da Bahia – MASB. Desse entrelaçamento de áreas, encontros de leitura indicaram diversidade de instrumentos no processo de constituição do leitor, importância da inserção de leituras eletrônicas, valorização da cultura local e a edificação da casa de cultura no lugar, possibilidade de continuar discussões das leituras que poderão favorecer desenvolvimento sustentável regional.

Palavras-chave: Constituição leitora; Narrativas pessoais e sociais; Casa de Cultura.

INTRODUÇÃO

Este texto objetiva analisar a importância do processo de constituição leitora, em espaços comunitários rurais, mostrando que a leitura e a produção textual, tanto do texto verbal, quanto do não verbal promovem condições necessárias para o fazer artístico, evidenciando o processo criativo dos leitores.

Justifica-se este projeto por ser intervenção de pesquisa e de formação, apoiando os leitores no conhecimento de si e do social que faz parte de seu contexto. Buscou-se fazer o mapeamento dos lugares onde se passou a pesquisa, além de um levantamento de algumas narrativas locais, registrando-as em diários elaborados nos encontros de leitura realizados durante o processo de desenvolvimento desta pesquisa. O material coletado e outros instrumentos de leitura foram organizados e passaram a

fazer parte do acervo denominador da criação de casa de cultura no local, onde, anteriormente, era a escola multisseriada da comunidade.

Vale salientar que esta proposta é ancorada na abordagem autobiográfica e, ao pensar a cultura dos leitores, torna-se possível fazer um diálogo com as experiências de leitura de cada um deles, favorecendo maior compromisso com a valorização da identidade comunitária já bem presente nessa região.

Desses lugares, com práticas leitoras, o ato de ler se fez presente, além dos impressos, podendo, nas possibilidades atuais, favorecer modos diferentes para perceber que essas histórias são significativas para a construção do leitor, utilizando-as, como forma de reflexão: “[...] Recorrer a esse dispositivo requer rupturas, sim, mas nos desafia e nos revigora, ao reconhecer que, entre o eu, o outro e o contexto, tramas se cruzam/se entrecruzam [...]” (SOUZA e CORDEIRO, 2007, p. 48).

Nessa perspectiva, tomamos, como processo metodológico, a realização de encontros de leitura para construção dos diários autobiográficos, ocasião em que, através do projeto Casa de Cultura: nossas leituras e outros mundos, pelo processo de iniciação à pesquisa, FAPESB/UNEB, realizamos a coleta dessas narrativas leitoras.

Através de abordagem autobiográfica, as histórias de vida, leituras pessoais e sociais de leitores de comunidades rurais carentes localizadas no Município de Caetité, estiveram em evidência, através dos encontros de leitura para organização do diário.

É uma junção de histórias leitoras de si e do lugar social, lugares rurais em que vivem os leitores e podem ser consideradas de relevância pela reflexão formativa que favorecem, indicando processo leitor e identitário.

A parceria com outros projetos, como o entrelaçamento de atividades referentes ao projeto Museu do Alto Sertão da Bahia – MASB, se fez possível e foi ocasião para reafirmarmos o propósito pela continuidade de realização das práticas culturais: “O que importa é que o patrimônio seja reconhecido pela comunidade como seu [...]” (VARINE, 2012, p. 39).

Assim, além desse exercício pelo conhecimento de si, o conhecimento do social, fomos apoiando os leitores com a construção de poemas, de músicas e na construção de pequenas exposições, como a que se fez no momento do encerramento dos encontros de leitura e das oficinas realizadas nos núcleos museológicos de Caldeiras, Tamboril, na sede do MASB, em que parte das escolas foram apreciar a apresentação cultural dos leitores, observando leituras dos alunos e outras culturais.

METODOLOGIA

A partir dos temas como a formação e a leitura, fomos norteando esta pesquisa em diálogo com teóricos, a exemplo de Nóvoa (1992), Pineau (1999), Josso (2004), Souza

(2006), Chartier (2001), Lacerda (2003), Souza e Cordeiro (2007), Abreu (2007), Halbawahs (1990), dentre outros.

Desses estudos, preparamos os encontros de leitura. Numa primeira parte, enfocando as leituras pessoais e, na segunda, as leituras sociais. Desta forma, fomos identificando narrativas leitoras que expressaram a constituição leitora. Como se fizeram leitores? Esta e outras questões se tornaram relevantes, uma forma de conhecer narrativas de vida, buscando reflexão da identidade como forma processual, como acena (NÓVOA, 1992.). Assim, foi se constituindo o diálogo entre o conhecimento existencial, a identificação de experiência de si e do social.

Para isso, adotamos método autobiográfico, tomando as narrativas de formação como condição de autoconhecimento e para realizar pesquisas. Nesse aspecto, a formação leitora pode se dá pela produção de narrativas expressas em diários e textos autobiográficos como forma de demarcar o espaço onde o leitor seleciona suas ideias, possibilita a reconstrução de sua experiência de vida e busca compreender sua trajetória, enquanto sujeito que lê a vida, seja pelos impressos, seja pela oralidade.

Entre sugestões de textos literários ou não e outros tipos de instrumentos leitores, fomos ajudando os leitores a revisitar memórias e pensar histórias formativas para compreender a relação entre passado, presente e futuro e a relevância das lembranças memorialísticas e a constituição leitora entrelaçando áreas distintas que podem contribuir para ampliar a visão de leitor e os modos diferentes de leituras: “[...] coletivas ou individuais, herdadas ou inovadoras, íntimas ou públicas e de protocolos de leitura depositados no objeto lido, não somente pelo autor que indica a justa compreensão de seu texto, mas também pelo impressor que compõe as formas tipográficas [...]” (CHARTIER, 2001, p. 36).

Entre modos diferentes de leitura e como prática cultural, inventiva e criativa fomos conhecendo os leitores, suas leituras, os muitos cenários caracterizadores do mundo próximo ao sujeito em formação, suas práticas de leitura, sua singularidade, as experiências do conhecimento de si e do social, expressando desafios a serem superados e a conquista de horizontes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Entendemos ser essas dificuldades de ensino e de aprendizagem, a falta de impressos e a ausência de práticas de leituras de forma mais intensa, mediando o saber literário a outros

saberes. Essa situação nos indicou a continuidade de ações de projetos como esse que estamos desenvolvendo na comunidade.

Foram detectadas dificuldades dos colaboradores da pesquisa quanto à atividades relacionadas ao processo de identidade. Visto que estes não têm o hábito fazer leituras de si e do social.

No entanto, desses lugares, leituras e leitores estão indicando a cultura regional e demonstrando possibilidades de pensarmos parceria com outros projetos como o Museu do Alto Sertão da Bahia – MASB, entrelaçando atividades pela preservação das leituras culturais. Além de apoiar leitores no processo de constituição leitora, a proposta foi, nessa primeira etapa, encerrada com significativa ação de apoio junto aos leitores para a aquisição de espaço cultural nessa escola em estudo. Esta intervenção deverá ser marco para a edificação da casa de cultura no lugar, pensando as discussões das leituras que poderão favorecer ideias de apoio ao desenvolvimento sustentável regional.

CONCLUSÕES

Ao término da bolsa, foi possível compreender a importância do ato de ler, que ultrapassa os limites de conhecimento pelo viés do impresso. A realização deste projeto também possibilitou a reflexão sobre os métodos utilizados para a obtenção dos resultados.

Sabemos que, na constituição do leitor, o processo formativo é de relevância pela possibilidade de provocar mudanças, em suas vidas, por mais sutis que sejam. Sendo assim, é importante entender que falar sobre formação leitora e identitária é falar não somente, a partir de uma única via de compreensão do conhecimento, mas que pode ser conquistado pelo processo da diversidade que a constituição do leitor favorece.

Diante do que temos visto, tem-se a ideia de propiciar valorização das narrativas locais em diálogo com as culturas, através da constituição das leituras pessoais e sociais, buscando pensar a relevância do entrelaçamento das histórias de vida em diversos lugares, na expectativa de contribuir com o leitor dos espaços rurais, seja pela realização de encontros de leitura, seja pelo apoio à organização de casa de cultura comunitária.

Essa valorização de narrativas da oralidade regional poderá ser inserida para favorecer e ampliar o debate, realizando, quando possível, parceria com outros projetos que buscam pensar a região e incentivar o diálogo com outras culturas, tanto as urbanas, quanto as rurais,

lugares que enfrentam desafios e que precisam de sérias discussões para o enfrentamento ao conhecimento identitário e ao desenvolvimento regional.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. (Org.). Percursos da leitura. In: ABREU, M. **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: FAPESP, 2007, pp. 9-15.
- CHARTIER, R. (org). Do livro à leitura. In: _____. **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001, pp.35-73.
- HALBAWAHS. M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértices, 1990, 189p.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Prefácio António Nóvoa; revisão científica, apresentação e notas à edição brasileira Cecília Warschauer; tradução José Claudino e Júlia Ferreira; adaptação à edição brasileira Maria Vianna. São Paulo: Cortez, 2004, 285p.
- LACERDA, L. de. **Álbum de leitura; memórias de vida, histórias de leitura**. São Paulo: UNESP, 2003, 498p.
- NÓVOA, A. **Vida de Professores**. Porto: Porto Ed. 1992, 215p.
- SOUZA, E. C. de; CORDEIRO, V. M. R. Por entre escritas, diários e registros de formação. Revista de educação **PRESENTE**, Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica, Salvador, Ano 15, n. 2, p. 44-49, jun/2007.
- VARINE, H. de. As raízes do Futuro. **O Patrimônio a Serviço do Desenvolvimento Local**. Tradução: Maria de Lourdes Parreiras Horta. Porto Alegre: Medianiz, 2012.

LEVANTAMENTO DE CASOS DE MICROCEFALIA NO BRASIL DE ACORDO COM DADOS DO MINISTÉRIO DA SAÚDE

Ionali Almeida Silva¹; Gildo Renê Sousa Ferreira²; Dayane Santos Leal³; Naiara Oliveira Ramos⁴; Paloma Mendes Oliveira⁵; Patrícia Maria Mitsuka⁶.

54

RESUMO

O presente artigo teve como objetivo apresentar um estudo sobre a microcefalia e apontar alguns dados sobre a doença no âmbito nacional. Para isso, inicialmente foram realizadas diversas leituras para entender como se dá a ocorrência dessa patologia. Posteriormente, os Boletins Epidemiológicos do Ministério da Saúde foram analisados para a obtenção de dados mais precisos sobre o número de casos da doença em cada região brasileira. Com o surto de Zika no Brasil, aumentaram também os casos de microcefalia, então muitos órgãos estão empenhados em descobrir a relação entre as duas doenças. O Ministério da Saúde divulgou que aproximadamente de 3.000 bebês nasceram com microcefalia em todo o país, vale ressaltar que o Nordeste foi a região com maior incidência de casos.

Palavras-chave: Brasil; Levantamento; Microcefalia; Ministério da Saúde; Zika.

INTRODUÇÃO

A microcefalia é um crescimento deficiente do tamanho do volume do encéfalo e também é caracterizado pela dimensão da caixa craniana que apresenta pequeno desenvolvimento (VARELLA, 2016).

De acordo, Beltrame (2016), a microcefalia é uma doença em que as crianças apresentam a cabeça e o cérebro com tamanho menor que o normal para a sua idade e que conseqüentemente influencia no desenvolvimento mental. A autora afirma ainda que:

A microcefalia está presente quando o tamanho da cabeça de uma criança com um ano e três meses é menor que 42 centímetros. Isso ocorre porque os ossos da cabeça, que no nascimento estão separados, se unem muito cedo, impedindo que o cérebro cresça normalmente (BELTRAME, 2016, p. 1).

Essa patologia é considerada grave e não possui cura, de modo que, a criança portadora precisa de assistência durante toda a sua vida, sendo dependente em tudo, principalmente se houver sido constatado a gravidade da doença (BELTRAME, 2016).

Segundo Alves (2014), a microcefalia pode ser adquirida quando a mãe fica exposta por algum agente nocivo durante a gravidez, o que irá afetar o desenvolvimento do feto. Tal patologia pode ser apresentada no nascimento ou até um ano de idade.

Caram *et al.* (2006) afirma que, as pesquisas relacionadas ao Retardo do Desenvolvimento Neuromotor (RDNM) exigem que o analista tenha conhecimento de fatores externos, tais como riscos

ambientais, aspectos culturais, educacionais e afetivos. E precisa também estar ciente dos aspectos biológicos da mutação em relação a sua normalidade e das modificações junto aos fatores ambientais, genéticos ou mesmo ele sendo multifatorial.

Segundo Palminha & Carrilho (2003):

Durante a gravidez, os fetos são muito vulneráveis de fenilalanina e estão em risco importante de microcefalia. As infecções intrauterinas como a toxoplasmose, a infecção a citomegalovírus, vírus da rubéola e da imunodeficiência humana, são também causa de embriofetopatia e de potencial microcefalia (PALMINHA & CARRILHO, 2003, p. 168).

No estudo desenvolvido por Sá (2013), são apresentadas algumas causas relacionadas à microcefalia, tais como:

Alterações cromossômicas e síndromes dismórficas, malformações cerebrais, defeitos da migração neural, lesão intrauterina (radiação, infecções-CMV, toxoplasmose, rubéola, HIV, fenilalanina, álcool, cocaína, antiepiléticos, citostáticos, vitamina A, mercúrio), lesão perinatal, encefalopatia hipóxico-isquêmica grave, meningite, encefalite e doenças pós-natais (SÁ, 2013, p. 15).

O Ministério da Saúde confirmou a relação entre o Zika vírus e o surto de casos de microcefalia no nordeste do país em 2015. A febre Zika é uma infecção causada pelo vírus ZIKA, transmitido pelo mosquito *Aedes aegypti*, sendo ele o mesmo transmissor da dengue e da febre chikungunya. Cada vez mais estudos tentam esclarecer a relação entre esses dois quadros com a microcefalia (BRASIL, 2015).

Uma pesquisa realizada pelo Ministério da Saúde (MS) expõe que a microcefalia causada pelo Zika vírus ocorre apenas no nascimento. Alguns bebês de Pernambuco que nasceram com a síndrome de Zika congênita, porém sem o crescimento do cérebro e após o nascimento o crescimento se tornou foi perceptível. Em análises iniciais, o maior risco de desenvolvimento da doença está associado aos primeiros três meses de gravidez (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2016).

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), o principal sintoma apresentado pela microcefalia é a malformação do crânio, esta doença pode ser identificada quando o Perímetro Cefálico (PC) apresentar uma medida menor que menos dois (- 2), o que é considerado um desvio padrão abaixo da média específica para sexo e idade gestacional. A OMS também declara que a medida inferior a três desvios padrões é definida como microcefalia grave (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2016).

Uma criança com microcefalia pode manifestar alteração na estrutura encefálica e problemas no seu desenvolvimento em alguns casos. Essa criança pode vir a apresentar as seguintes complicações: déficit intelectual, atraso nas funções motoras e de fala, distorções faciais, nanismo ou baixa estatura, hiperatividade, epilepsia, dificuldades de coordenação e equilíbrio, alterações neurológicas e problemas de visão e fala. Contudo, há ocorrências de microcefalia em que as crianças não apresentaram dificuldades de aprendizagem (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2016).

De acordo com o Hospital e Maternidade Sempre Viva (2016), a microcefalia é diagnosticada através do acompanhamento do crescimento e desenvolvimento da criança, esse acompanhamento é realizado principalmente nos primeiros anos de vida. O médico por meio de uma fita métrica medirá o tamanho da cabeça e o comprimento do paciente e irá fazer uma comparação através de uma tabela padronizada para avaliar a existência da microcefalia. Acrescenta-se ainda que exames mais modernos, como Tomografia Computadorizada da Cabeça, Ressonância Magnética e Exames de Sangue, podem ser realizados para se obter um melhor diagnóstico e ainda saber qual a causa que levou à microcefalia.

Conforme o Ministério da Saúde (2016), a identificação da microcefalia se dá pela medição do Perímetro Cefálico, realizado em recém-nascidos, por meio de técnicas e equipamentos padronizados, com o propósito de identificar doenças neurológicas.

Os valores obtidos devem ser registrados em gráficos para serem comparados com valores que são utilizados como referência. Qualquer mudança ou anormalidade nas medidas em relação à idade e peso devem ser levadas em consideração e serem investigadas. Por isso, a medida do Perímetro Cefálico é importante, pois, pode ser a base para detectar doenças neurológicas. Assim sendo, os profissionais na área da saúde devem ter conhecimento das doenças que podem desencadear a microcefalia e devem conhecer também os padrões de normalidade para o crescimento do crânio (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2016).

A microcefalia não tem cura, não existe um tratamento específico e nem medicamentos que possibilitem que a cabeça volte ao tamanho normal. De acordo com o MS, o mais indicado é a realização de terapias. Cabe ao médico decidir o melhor tratamento para cada paciente, pois muitos desenvolvem várias complicações, como doenças respiratórias, neurológicas e motoras (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2016).

O objetivo do presente artigo foi apresentar um estudo sobre a microcefalia, analisando aspectos como causas, sintomas e diagnóstico.

METODOLOGIA

Para elaboração deste trabalho foi realizado um levantamento bibliográfico sobre várias questões relacionadas à microcefalia. Para tanto, foram selecionados previamente artigos impressos e/ou digitalizados que trataram do assunto de forma clara. Foram utilizadas diversas estratégias de localização em bancos como Google Acadêmico e SciELO. Já dados e informações mais relevantes acerca da microcefalia foram retirados de Boletins Epidemiológicos do Ministério da Saúde.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em 2015, o número de casos de microcefalia aumentou em mais de 400 % comparado ao de 2014, que teve 147 casos de bebês afetados. Boa parte desses casos teve relação com as infecções pelo Zika Vírus, que começaram a se alastrar em nosso país em fevereiro de 2015 e desde então já foram notificados 84.931 casos suspeitos da doença, sendo que este número está dividido entre 18 estados que já possuem casos confirmados. Estima-se que o número de portadores seja bem maior, devido ao fato da doença não estar inclusa na lista de notificação compulsória de doenças (que são as doenças que devem ser notificadas às Secretarias de Saúde pelos hospitais). Outro fator que dificulta as notificações de Zika e microcefalia é a semelhança dos sintomas com os da dengue, assim muitos hospitais identificam a doença erroneamente como Dengue. O estado de Pernambuco é o que possui mais casos de microcefalia registrados, entretanto apenas dois casos de Zika foram registrados oficialmente e outros inúmeros casos foram registrados como Dengue (BEDINELLI, 2015).

Há uma grande disparidade entre os números de casos de Zika informados pelos órgãos públicos. No relatório da coordenação do Programa Nacional do Controle da Dengue, consta que na Bahia foram notificados 56.318 casos, já o Governo do Estado informa que o número de casos é de 62.635.

A tabela 1 apresenta dados sobre a microcefalia retirados do Boletim Epidemiológico do Ministério da Saúde:

TABELA 1 – Distribuição dos casos suspeitos de microcefalia por número de municípios e Unidade da Federação de residência, Brasil, 2015

Região e Unidade da Federação de residência	Total de municípios com casos notificados	Casos suspeitos de microcefalia relacionada ao vírus Zika		Óbitos suspeitos (n)
		N	%	
Centro-Oeste				
Distrito Federal	1	11	0,37	0
Goiás	12	40	1,34	0
Mato Grosso	10	72	2,42	0
Mato Grosso do Sul	2	3	0,10	0
Nordeste				
Alagoas	49	129	4,34	0
Bahia	64	271	9,11	10
Ceará	41	134	4,50	1

Maranhão	44	94	3,16	1
Paraíba	96	476	16,00	5
Pernambuco	150	1.156	38,76	4
Piauí	20	51	1,71	1
Rio Grande do Norte	43	154	5,18	10
Sergipe	39	146	1,91	5
Norte				
Pará	8	32	1,08	0
Tocantins	28	49	1,65	0
Sul				
Rio Grande do Sul	1	1	0,3	0
Sudeste				
Espírito Santo	11	32	1,08	0
São Paulo	6	6	0,20	0
Minas Gerais	14	18	0,61	0
Rio de Janeiro	19	103	3,45	0
Brasil	658	2.975	100,00	37

Fonte: Ministério da Saúde e Secretarias Estaduais de Saúde (atualizado em 26/12/2015).

Ao analisarmos a tabela, percebemos que a região Nordeste vem sendo a mais afetada com os casos de microcefalia. Fato que reafirma a relação da doença com as infecções pelo Zika Vírus, pois essa região sempre foi impactada com as doenças transmitidas pelo *Aedes aegypti*. Segundo Luz, Santos e Vieira (2015, p. 2): “pela análise dos casos diagnosticados no Nordeste brasileiro, pode-se inferir que a incidência dessa infecção viral está intimamente relacionada à proliferação vetorial e, conseqüentemente, às condições sanitárias da região”.

Observa-se também que os estados localizados no Sul do país possuem uma menor ocorrência de casos da microcefalia, o que pode estar, de certo modo, relacionado ao investimento feito em saneamento básico nessa região. Considerando que o Zika Vírus vem sendo apontado como o principal agente influenciador da microcefalia, entendemos que com um maior investimento em saneamento básico, torna-se difícil a proliferação do agente transmissor.

CONCLUSÃO

A microcefalia não possui cura e pode trazer inúmeras sequelas para os seus portadores, como retardo mental, hiperatividade, dificuldades na visão e fala, baixa estatura, entre outros. O tratamento dessa patologia consiste em tentar amenizar as consequências que a criança possa vir a ter e se iniciado precocemente as chances de inibir os efeitos se tornam maiores.

São inúmeros os fatores que influenciam na ocorrência da microcefalia e nos últimos anos ela vem sendo relacionada ao Zika Vírus, porque várias gestantes que adquiriram este vírus, principalmente no início da gravidez, tiveram filhos portadores dessa doença.

No ano de 2015, foram constatados aproximadamente 3.000 casos de microcefalia em todo o Brasil. Então, é importante que as grávidas que residem nos estados com casos notificados da doença não deixem de realizar todas as consultas do pré-natal e façam os exames que forem solicitados pelos médicos. É muito importante também não fazer uso de medicamentos sem conhecimento e orientação médica. Além disso, é preciso reforçar todas as medidas para combater os focos do mosquito *Aedes aegypti*, principal transmissor da Dengue, Chikungunya e do Zika Vírus.

REFERÊNCIAS

ALVES, L.O. Microcefalia. **Unifeso**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p.04-06, nov. 2014.

BEDINELLI, T. (Ed.). **Microcefalia: a doença que passou a assombrar as grávidas no Brasil**. 2015. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2015/11/24/politica/1448323297_934736.html>. Acesso em: 10 jan. 2017.

BELTRAME, B. **Entenda o que é Microcefalia e quais são as consequências para o bebê**. 2016. Disponível em: <<https://www.tuasaude.com/microcefalia/>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

CARAM, L.H.A. *et al.* Investigação das causas de atraso no neurodesenvolvimento. **Arq Neuropsiquiatr**, Batatais - SP, v. 02, n. 64, p.466-472, fev. 2006.

HOSPITAL E MATERNIDADE SEMPRE VIVA. 2016. **Microcefalia**. Disponível em: <<http://www.hospitalsempreviva.com.br/saude/microcefalia.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2016.

LUZ, K.G.; SANTOS, G.I.V.; VIEIRA, R.M. Febre pelo vírus Zika. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, v. 4, n. 24, p.785-788, 08 out. 2015.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Monitoramento dos casos de microcefalia no Brasil até a Semana Epidemiológica 51/2015. **Boletim Epidemiológico**, Brasília, v. 47, n. 1, p.1-4, abr. 2016.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Protocolo de Vigilância e Resposta à Ocorrência de Microcefalia e/ou Alterações do Sistema Nervoso Central (SNC)**. 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2016. Disponível em: <<http://combateaedes.saude.gov.br/images/sala-de-situacao/Microcefalia-Protocolo-de-vigilancia-e-resposta-10mar2016-18h.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2016.

PALMINHA, J.M.; CARRILHO, E.M. **Orientação Diagnóstica em Pediatria: Dos Sinais e Sintomas ao Diagnóstico Diferencial**. São Paulo: Lidel, 2003. 660 p.



SÁ, L.M.S.M.P. **Intervenção Precoce e Microcefalia Estratégias de Intervenção Eficazes.** 2013. 182 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciências da Educação na Especialidade de Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2013.

VARELLA, G. **O que é a microcefalia.** 2016. Disponível em:
<<http://epoca.globo.com/vida/noticia/2015/12/o-que-e-microcefalia.html>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

LINGUAGEM E SIGNIFICADO NAS ADAPTAÇÕES LITERÁRIAS DE OBRAS INFANTIS

Josenir Pinheiro Prates⁵⁵; Patrícia Batista Nogueira; Vanderleia Borges Cotrim

RESUMO: O presente trabalho analisa a narrativo *Romeu e Julieta* de Ruth Rocha, visando compreender os sentidos produzidos pelo verbal e pelo visual para um público leitor infantil. Discutimos as formas de linguagem mais adequadas para textos infanto-juvenil, a importância de obras adaptadas de um mundo adulto para um universo infantil e identificamos fenômenos semânticos utilizados pela autora para construir uma significação. O artigo enfatiza que a linguagem sempre despertou o interesse dos seres humanos e, por essa razão, buscamos várias informações a respeito desse fenômeno que tem grande significação para sobrevivência da espécie humana. Mantém uma sociedade interligada e coesa e que permite que cada cidadão expresse sua experiência de vida, além de adquirir, produzir e transmitir conhecimento. É a partir da linguagem, seja ela verbal ou não verbal, que um indivíduo atribui sentido ao mundo, de acordo com sua própria vivência e, dessa forma, uma pessoa adulta significa o mundo e a si mesmo diferente de uma criança. Desse modo torna-se pertinente um estudo aprofundado das adaptações literárias de obras clássicas voltadas para o público infantil, pois essas adaptações são uma forma interessante de primeiro contato do leitor iniciante com os clássicos. Para adequá-las ao universo infantil, é preciso considerar a linguagem e os interesses da criança e, dependendo da idade do leitor, a linguagem não verbal predominará ao texto escrito, como forma de atrair a atenção.

PALAVRAS-CHAVE: Adaptação, Literatura infanto-juvenil, Novos leitores.

INTRODUÇÃO:

A linguagem sempre fascinou o ser humano. Desde os tempos mais remotos se tem buscado explicações para esse fenômeno e reconhecido a sua importância para a sobrevivência e evolução da espécie humana. Sem ela o homem não é humano, pois é parte constitutiva de seu ser, assim como observa Hjelmslev “a linguagem é inseparável do homem, segue-o em todos os seus atos” sendo assim “o instrumento graças ao qual modela seu pensamento, seus sentimentos, suas emoções, seus esforços, sua vontade e seus atos, instrumento graças ao qual ele influencia e é influenciado, a base mais profunda da sociedade humana” (*apud* CHAUI, 1984).

Com essas formulações, percebe-se que a linguagem vai muito além da mera comunicação. Ela é um instrumento de transmissão de conhecimento, dominação, manipulação, e veículo de ideologias. Platão chama a atenção para que o ser humano busque uma relação menos ingênua com um instrumento tão poderoso, pois sua essência está para além da superfície. Saussure entendia a linguagem, de modo geral, como múltipla e facetada. No entanto, preocupado com meios de ascender

⁵⁵ Graduandas do II semestre do curso de Letras Língua Portuguesa e Literaturas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Ciências Humanas, Campus VI/Caetitê.

a linguística ao *status* de ciência, propõe um recorte, no qual concentra sua atenção sobre a língua, que, para ele, é um produto social da faculdade da linguagem, enquanto sistema de signos e regras (SAUSSURE, 2004, p.17). Saussure propôs, dentre outras, sua famosa dicotomia língua/fala, na qual a língua é vista como um sistema de signos convencionalmente aceitos em uma sociedade, enquanto a fala é imprevisível, assistemática e está sujeita a práticas individuais. A fala inicialmente foi relegada a segundo plano e a língua foi proposta como objeto de estudo da Linguística. Ao seguir uma linha estruturalista, a Linguística rejeitou tudo que fosse exterior à língua. Rejeitou a história, os fatores socioideológicos e os sujeitos que a utilizam. Pensava-se, então, que questões sociais não poderia influenciar a língua, com isso “o objetivo da linguística será o entendimento da língua(gem) e nada mais” (WEEDWOOD, 2002, p. 23).

Assim, é a maneira pela qual o ser humano atribui sentido a si mesmo e ao mundo em que vive. Segundo Orlandi (2007, p. 30-31), “o homem está ‘condenado’ a significar. Com ou sem palavras, diante do mundo a uma injunção à ‘interpretação’. Tudo tem de fazer sentido (qualquer que seja ele)”. No entanto, esse “significar”, “interpretar” o mundo é diferente para cada sujeito, porque o sentido não é estático. Cada indivíduo atribui sentido ao mundo a partir de sua própria visão de mundo, de sua vivência, e isso se faz a partir da linguagem, seja ela verbal ou não-verbal. Obviamente um indivíduo adulto significa o mundo e a si mesmo diferente de uma criança.

É nesse contexto que torna-se interessante um estudo mais aprofundado das adaptações literárias de obras clássicas voltadas para o público infantil. Essas adaptações são uma forma interessante de primeiro contato do leitor iniciante com os clássicos, pois tentam adequá-los ao universo infantil, levando em consideração a linguagem e os interesses da criança. E, de alguma forma, elas podem despertar, futuramente, para a leitura das obras originais.

Aqui se configura o objetivo desta pesquisa, pois diante do que foi exposto, nos dispomos a observar como o leitor-criança atribui sentido ao objeto literário a partir de uma linguagem específica, própria de seu universo infantil. Uma vez que a linguagem não é dissociada do sujeito e da sociedade, construindo assim a visão de mundo de cada indivíduo, ela assume papel fundamental na apreensão da realidade por parte do leitor infantil. Diante disso, o presente artigo tem por objetivo analisar a adaptação de Ruth Rocha da obra *Romeu e Julieta*, de William Shakespeare, para o universo infantil, observando a construção do sentido a partir das linguagens verbal e não-verbal. A metodologia se pauta na pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo. Para tanto, tem-se como referencial teórico autores como Weedwood, Saussure, Bettelheim, Zilbermam, Coelho.

METODOLOGIA:

Como procedimento metodológico utilizamos uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo: Weedwood (2002), Saussure (2004), Bettelheim (2002), Zilbermam (1981), Coelho (2003), entre outros.

RESULTADOS E DISCURSÃO:

No primeiro momento realizou-se a apresentação do trabalho para os docentes enfatizando a temática sobre a Linguagem e significado nas adaptações literárias de obras infantis. É importante estudos mais aprofundados, no âmbito acadêmico, das adaptações literárias de obras clássicas voltadas para o público infantil. Essas adaptações são uma forma interessante de primeiro contato do leitor iniciante com os clássicos, pois elas tentam adequar-se ao universo infantil, levando em consideração a linguagem e os interesses da criança. E, de alguma forma, elas podem despertar, futuramente, para a leitura das obras originais.

CONCLUSÕES:

Torna-se interessante um estudo mais aprofundado das adaptações literárias de obras clássicas voltadas para o público infantil.

O leitor-criança para se relacionar com o mundo, a partir da leitura, requer uma linguagem específica, própria de seu universo infantil. É isso que Ruth Rocha faz em “Romeu e Julieta”.

Toda a produção de sentidos em “Romeu e Julieta”(Ruth Rocha) tem por base a linguagem metafórica. Da criação de um reino, perpassando pelos personagens animais e elementos da natureza, até o cenário representado pelo jardim e pelo arco-íris.

Constatamos que essas adaptações são uma forma interessante de primeiro contato do leitor iniciante com os clássicos, pois elas tentam adequar-se ao universo infantil, levando em consideração a linguagem e os interesses da criança. E, de alguma forma, elas podem despertar, futuramente, para a leitura das obras originais.

REFERÊNCIAS:

AMORIN, Marcel Álvaro de. **Ver um livro, ler um filme:** sobre a tradução/adaptação de obras literárias para o cinema como prática de leitura. Cadernos do CNLF, Vol. XIV, nº 2, t. 2, 2010.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980, p. 249.

WEEDWOOD, Barbara. **História concisa da linguística.** Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BEAUVOIR, Simone de. **A mulher desiludida.** Rio de Janeiro: O Globo, 2003. p. 190.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos?** Tradução Nilson Molin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

COELHO, Nelly Novaes. **O Conto de Fadas: Símbolos, Mitos, Arquétipos.** São Paulo: DCL, 2003.

MASTROBERTI, Paula. **Adaptação, versão ou recriação?** Mediações da leitura literária para jovens e crianças- Revista Semioses | Rio de Janeiro | Vol. 01 | N. 08 | Fevereiro de 2011 | Semestral

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos.** Campinas, Pontes, 2001.

Pesquisa Retrato da Leitura no Brasil, divulgada nesta quarta-feira pelo Instituto Pró-Livro em parceria com o Ibope Inteligência. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/habito-de-leitura-no-brasil-cai-ate-entre-criancas>: acessado em 23-12-2016.

O DESENHO COMO FERRAMENTA DE INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS PELO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Cymone Martins Cotrim Teixeira

RESUMO: O presente trabalho insere-se no âmbito da pesquisa aplicada. Origina-se da prática como docente no Centro Estadual de Educação Especial de Caetité- CEEEC; onde foi manifestado o interesse em utilizar o instrumento de desenho adaptado para alunos com deficiência visual no trabalho de interpretação de fábulas, textos e histórias. Foram aplicadas propostas de leituras e desenhos durante os atendimentos de Braille, no período entre abril/2014 e março/2015. Tendo como objetivo demonstrar o desenho como ferramenta de interpretação de textos pelo aluno com deficiência visual, têm-se como base teórica os estudos de AMIRALIAN (1997), DUARTE (2003), dentre outros. O que se apreendeu do estudo e que ficou de base para novos estudos, são as possibilidades de utilização do desenho como ferramenta para favorecer a aprendizagem, participação e expressão artística dos alunos com deficiência visual e melhoria de seu atendimento em classes comuns como representação de conhecimento e de comunicação da pessoa cega.

Palavras Chaves: Deficiência Visual – Desenho – Interpretação de Textos

INTRODUÇÃO

O trabalho busca demonstrar o desenho como ferramenta de interpretação de textos pelo aluno com deficiência visual. Inserido no âmbito da pesquisa aplicada, origina-se da prática como docente no Centro Estadual de Educação Especial de Caetité- CEEEC; onde foi manifestado o interesse em utilizar o instrumento de desenho adaptado para alunos com deficiência visual no trabalho de interpretação de fábulas, textos e histórias.

O texto apresenta algumas considerações sobre os estudos de desenho para pessoas cegas, a deficiência visual e sua relação com as percepções não verbais. Expõe o método, ferramentas e coleta dos dados. São apresentadas as propostas de leitura e as interpretações feitas pelos sujeitos da pesquisa e finalmente, são feitas as considerações daquilo que se apreendeu do estudo, aquilo que ficou de base para novos estudos, mas principalmente o que pode ser doravante usado em classes comuns como representação de conhecimento e de comunicação da pessoa cega.

A visão é o canal de relação do indivíduo com o mundo, é através do sentido da visão que captamos e registramos, organizamos em nível cerebral as informações. Para o sujeito não visual muitas vezes o recurso verbal se sobrepõe as experiências de conceituação dos objetos.

A preocupação com o ensino do desenho para cegos não é recente. Embora escassos, existem estudos importantes sobre o tema, como Amiralian (1997) que aponta os estudos de Victor Lowenfeld (1939) que utilizou o desenho de cegos para analisar seu desenvolvimento e representações mentais. Outra pesquisadora que aborda a temática do desenho para cegos é Duarte (2003).

O ato de desenhar entrelaça ao diálogo humano, à necessidade de se comunicar. Trata-se de uma comunicação sígnica. Para Amiralian (1997) a crença de que a visão possa ser imediatamente substituída pela audição conduz à suposição de que a expressão verbal seja o caminho natural do cego, impedindo-o de experimentar formas variadas de expressão além de cerceá-lo no desenvolvimento de outras habilidades.

A expressão Deficiente visual (DV) se aplica no presente trabalho aos indivíduos com cegueira adquirida. Importa considerar dois grupos distintos: os cegos congênicos e os com cegueira adquirida. Saber o momento da perda visual requer distinguir as condições de desenvolvimento e aprendizagem. Assim,

o aspecto mais importante desta diferenciação diz respeito ao recurso da visualização, utilizado na educação e reabilitação dos sujeitos com cegueira adquirida em contrapartida ao processo de reorganização perceptiva exigida desde o nascimento para aqueles com cegueira congênita. (AMIRALIAN, 1997, apud, AMIRALIAN, 1985).

Estudos indicam que o sujeito que perde a visão antes dos cinco anos não retém qualquer imagem visual, enquanto aqueles que a perderam posteriormente podem reter uma estrutura de referência visual útil.

No cotidiano do homem comum o desenho permanece como um recurso de registro, a criança desenha narrando seu aprendizado, o adulto desenha em diálogo interno com representações externas. Para Amiralian (1997),

Embora o desenho pareça ser uma representação gráfica de impressões visuais pela sua íntima relação com a percepção óptica, ele está relacionado a experiência subjetivas do eu, e, como uma atividade criativa, é um ato mental do indivíduo. (p. 86)

Neste sentido, temos como questão de pesquisa: o desenho pode ser ferramenta para interpretação de textos e histórias por alunos com DV?

METODOLOGIA

O presente trabalho tem como cunho metodológico a pesquisa-ação, que se caracteriza pelo envolvimento do pesquisador na realidade em estudo. Com aporte social segundo o qual THIOLENT (2000) define:

Pode-se entender a pesquisa-ação como um tipo de pesquisa como um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de um modo cooperativo ou participativo (THIOLENT, 2000, p. 14)

Espaço e sujeitos da pesquisa

O CEEEC atende alunos de diferentes especificidades na área de Atendimento Educacional Especializado (AEE). No núcleo visual lócus da coleta de dados foram selecionadas 03 alunas com cegueira adquirida, com idade entre 25/60 anos que recebem AEE nas áreas de Braille, soroban, orientação e mobilidade, informática, dentre outras. Para identificação das mesmas propomos nomeá-las de L1, L2 e L3.

As intervenções ocorreram entre abril/2014 e março/2015 nas aulas de Braille, com duração de 1h/a por semana. Por ocasião do trabalho de familiarização com o Sistema Braille, para leitura de pequenos textos, fábulas e histórias foi proposta a interpretação através de desenhos. O que foi prontamente aceito.

Para a execução da proposta, foi utilizada a prancha de desenho que é a composição de uma placa de madeira medindo 21x 29,7, uma tela; lápis 6B e uma folha de papel A4.

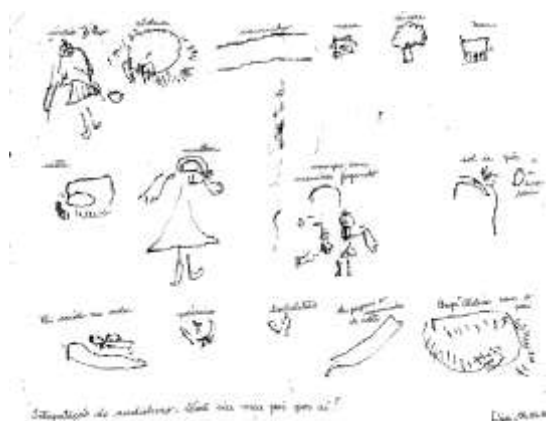
APRESENTAÇÃO DAS PROPOSTAS

PROPOSTA – 01

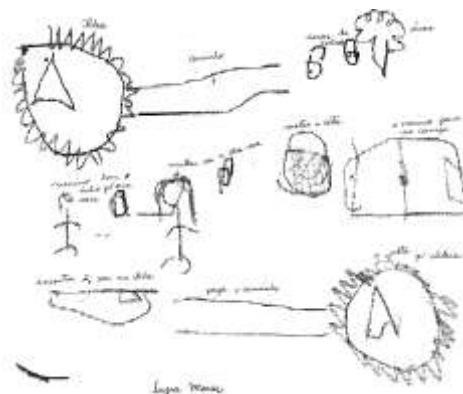
No primeiro contato a proposta foi um áudio-livro com o título: “Você viu meu pai por aí?”.

L1 faz uma representação sequenciada dos fatos narrados no áudio de forma precisa, com traços firmes, próximos do que lhe parece real, demonstrando uma memória visual conservada.

L2 Apesar de se mostrar um pouco resistente no início, a aluna depois de solicitar algumas descrições de alguns elementos conseguiu dar vida ao que foi ouvido no áudio-livro de forma coerente, com riqueza de detalhes em alguns objetos.



L1- desenho 01- junho/2014



L2- desenho 01- junho/2014

PROPOSTA 02

A segunda proposta foi através de uma fábula: “A raposa e as uvas”

L3 Representa de forma objetiva, retratando aquilo que lhe parece melhor simbolizar cada objeto e sujeito citado na fábula. Com dificuldade de abstração dos fatos a aluna se manteve contida na hora do desenho.

PROPOSTA 03

Nesta proposta o trabalho se deu de forma diversificada. Cada aluna escolheu uma história lida para representar através de desenho.

L1: “A gansa que punha ovos de ouro”

L1 A escolha da fábula favoreceu uma profunda reflexão sobre os sonhos e desejos da aluna, os caminhos que deseja trilhar. O desenho foi feito com narrativa crítica, exemplificações orais pela aluna do que julgava certo e errado. Um rico momento de reflexão.

L2: “A boa sopa”

L2 A leitura e a escrita do texto trouxe grande alegria para a aluna, divertia-se com os acontecimentos, empolgada desenhava detalhadamente todos os fatos narrados, recontando oralmente o que desenhava e relembrando o que foi lido procurando não se esquecer de nada.



L1- desenho 02 - Julho/2014
março/2014



L2- Desenho 02 -

DISCUSSÃO DOS DADOS

Para a compreensão das particularidades do sujeito cego, segundo Vygotski (1997, p. 104) temos que tomar por base as exigências do pensamento dialético, compreender qualquer fenômeno em sua totalidade, requer considerá-lo em conexão com sua história e seu contexto.

Neste sentido, o autor nos convida à compreensão de que a deficiência em si não afeta o que a criança é capaz de aprender cognitivamente, mas sim como irá aprender. A chave para o desenvolvimento da criança deficiente visual será a compreensão do mundo através de instrumentos alternativos...(VYGOTSKI, 1997)

Vê-se isso nos desenhos apresentados, que discorrem fielmente o que foi assimilado das leituras e audições feitas, concorrendo para uma comunicação gráfica satisfatória por parte das alunas com deficiência visual.

Devem-se considerar as ferramentas que podem ajudar em um processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência, pois estas podem além de facilitar a aprendizagem servir de estímulo aos mesmos, dando sentido e significado aos saberes existentes no ambiente educacional. Sempre partindo do princípio que todos os estudantes são capazes de aprender independente da sua idade cronológica, das suas limitações e de suas especificidades, o que poderá influenciar neste processo é o respeito à individualidade e o tempo de cada um.

Pode-se observar que o uso das ferramentas adequadas, como foi o caso da prancha de desenho, que permitiu às alunas perceber o que estava sendo traçado e ao virar a folha sentir os contornos do seu próprio desenho.

No que se refere ao desenho, podemos dizer que a memória humana é capaz de identificar e classificar sons, cheiros, gostos, e sensações, o que nos permite dizer que a formação da imagem mental, não depende somente do sentido da visão, mas das experiências sensoriais acumuladas ao longo do tempo.

Observamos nos sujeitos da nossa amostra uma boa relação e dinâmica com as projeções gráficas dos objetos, ainda que em alguns momentos exigindo descrições e demonstrações dos objetos, houve um predomínio da compreensão e assimilação dos mesmos. O que segundo Amiralian,

observa-se entre os sujeitos que se consideram possuidores de cegueira congênita há os que, embora sendo portadores de uma causa congenitamente determinada (catarata ou glaucoma), possuíram a visão durante determinado período de suas vidas, que influenciou e serviu na sua apreensão do mundo externo. (p. 276)

É necessário compreender os limites que os desenhos carregam em sua estrutura, que os seus interlocutores encontraram ao desenvolvê-los. Mas, principalmente é preciso valorizar as potencialidades de quem se expressa através do desenho, a liberdade de quem escreve uma história, são expressões que comunicam conhecimentos absolutos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho buscou demonstrar o desenho como ferramenta de interpretação de textos pelo aluno com deficiência visual. Neste sentido, evidenciaram-se um desenvolvimento excelente entre os sujeitos com cegueira adquirida, tanto na interpretação das fábulas e histórias propostas como na representação gráfica.

Como nos coloca Amiralian (1997, p. 306) “os desenhos de nossos sujeitos parecem ter servido como um canal por excelência para a expressão” do conhecimento. As considerações do que se apreendeu do estudo, aquilo que ficou de base para novos estudos, são as possibilidades de utilização do desenho como ferramenta para favorecer a aprendizagem, participação e expressão artística dos alunos com deficiência visual e melhoria de seu atendimento em classes comuns como representação de conhecimento e de comunicação da pessoa cega.

REFERÊNCIAS

AMIRALIAN, Maria Lúcia T. M. **Compreendendo o cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de Desenhos-Estórias**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

BOSI, Eclea. **Memória e Sociedade. Lembranças de velhos**. 11^a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

COHEN, H. **Neurociência para Fisioterapeutas**. 2 ed. São Paulo: Manolle, 2001.

DUARTE, M. L. B. Sobre o funcionamento Cerebral e a importância do desenho para os cegos. In: MEDEIROS, M. B. de. (Org.) **A arte da pesquisa**. Brasília, DF: UnB/ANPAP, 2003, p.113-125.

FERREIRA, S. **Imaginação e linguagem no desenho da criança**. Campinas: Papyrus, 1998.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VYGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas V. Fundamentos da defectologia**. Madrid: Visor, 1997.

PRÁTICA PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: implicações para uma aprendizagem significativa

Gisselle Keylla da Silva Cruz

RESUMO:

No Brasil, a Educação Infantil vem se consolidando como uma importante fase do desenvolvimento humano que requer dos profissionais da educação uma sólida formação teórica e prática. Além da leitura atualizada sobre o desenvolvimento infantil, o educador necessita de instrumentos necessários para a aproximação à realidade que as crianças e os adultos estão vivendo na contemporaneidade, dos fenômenos sociais que influenciam no seu comportamento, como a Globalização e na promoção de uma aprendizagem significativa. Para tanto, este estudo objetiva compreender prática pedagógica interdisciplinar, a partir de estudo teórico e identificar de que forma esta prática pode contribuir na melhoria do processo ensino-aprendizagem nessa etapa de ensino. Como aporte teórico, os estudos de Fazenda (2011), Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (2006), Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), Boaventura(2002), Wallon(2010), John Dewey (2010) dentre outros, irão dar suporte à discussão dos saberes disciplinares e interdisciplinares, indicando mecanismos para compreensão dessa prática em classes da primeira fase da educação básica. Sobre caminho metodológico, será pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo no intuito de buscar pensar a prática docente na Educação Infantil baseada em ações interdisciplinares.

PALAVRAS CHAVES: Educação Infantil; Interdisciplinaridade; prática pedagógica e globalização

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica. É oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos, constituindo estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade, no período diurno, em jornada integral ou parcial. Normalmente, são espaços regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social, conforme aborda a atual legislação brasileira (BRASIL, 2010).

No município de Caetité-BA, localizado na região sudoeste da Bahia, a Secretaria Municipal de Educação disponibiliza alguns desses tipos de serviços em creches e escolas da Educação Básica. Possui atualmente seis creches municipais, das quais quatro cuidam e educam crianças em tempo integral e duas em tempo parcial. Em uma dessas instituições, atuei como professora de Educação Infantil desde o ano de 2002 até 2016.

Com essa trajetória docente, acompanhei diversas mudanças que ocorreram no cenário nacional, estadual e municipal nas políticas educacionais que envolvem a Educação Infantil, desde resquícios de quando as creches tinham apenas uma função assistencialista, de um lado, e do outro, os jardins de infância, que apresentavam um trabalho eminentemente pedagógico, até as atuais

discussões de como garantir o fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças.

Nesse nível de ensino, os campos de ação acontecem através de eixos de trabalho educativo: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática. Esses podem ser considerados “disciplinas” com um tratamento diferenciado, devendo estar inter-relacionados.

No ano de 2015, a rede municipal de educação do município de Caetité adequou-se a Lei Federal 11.738/08, que estipula 1/3 de carga horária para o professor fora da sala de aula em todo país. Como essa Lei encontra-se hábil a gerar aplicação desde a data em que entrou em vigor, para adequar-se a ela, a Secretaria Municipal de Educação de Caetité optou por distribuir a carga horária dos professores da Educação Infantil, por eixos, como acontece no Ensino Fundamental II e Médio, em que a carga horária dos professores são distribuídas por disciplinas.

Neste contexto, surge um grande problema: professores que até então trabalhavam todos os eixos simultaneamente, teriam agora que planejar e executar suas aulas separadamente, por eixos, seguindo o caminho inverso da interdisciplinaridade, até então considerada por muitos como “inerente à Educação Infantil” e que segundo Japiassu (1976) se elabora justamente como uma crítica e oposição das fronteiras das disciplinas e de sua compartimentação.

Ao vivenciar a situação, eis que surge um questionamento, o qual motivou a empreender esta pesquisa: Como se processa a prática pedagógica interdisciplinar nos estudos teóricos vigentes e como essa prática pode contribuir para uma aprendizagem significativa na Educação Infantil?

METODOLOGIA

Sobre o caminho metodológico, faço uso da abordagem qualitativa, desenvolvida a partir da pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. Segundo Prestes (2008, p.26), a pesquisa bibliográfica é aquela que busca adquirir conhecimentos a partir de informações provenientes de materiais gráficos ou de outras fontes. Neste trabalho, foram pesquisados documentos oficiais que orientam a oferta da Educação Infantil no município de Caetité-BA e no Brasil e autores abordam o tema, buscando a compreensão das concepções, desafios e perspectivas da prática interdisciplinar na Educação Infantil, para posteriormente efetivá-los com conhecimento, sustentação teórica e metodológica.

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. (FONSECA, 2002, p. 32).

Embasada em dados teóricos coletados, em diversas fontes bibliográficas, há o intuito de analisar de forma crítica e reflexiva o objeto em estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A aprovação da LDB 9394/96, foi uma conquista histórica, pois reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (art.29). Em seu artigo 30, a LDB estabelece também, que “A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade”.

Nesta perspectiva de ampliação do aparato legal e inovações conceituais em relação às práticas pedagógicas na Educação Infantil, em 2001, é publicado o Plano Nacional de Educação que reforça a preocupação com o atendimento prestado às crianças da Educação Infantil, ressaltando que, se a inteligência se forma a partir do nascimento e se há janelas de oportunidade na infância quando um determinado estímulo ou experiência exerce maior influência sobre a inteligência do que em qualquer outra época da vida, descuidar desse período significa desperdiçar um imenso potencial humano. Ao contrário, atendê-la com profissionais capazes de fazer a mediação entre o que a criança já conhece e o que pode conhecer significa investir no desenvolvimento humano de forma eficaz. (BRASIL, 2001, p.36).

Freire (1999) salienta que ensinar exige dos professores respeito aos saberes do aprendiz, pesquisa e reflexão crítica da prática pedagógica.

Ao professor pesquisador, está não somente a ação de ensinar, mas também outras ações como a reflexão da prática pedagógica. Segundo Fazenda (2011), espera-se desse professor a utilização da interdisciplinaridade na Educação, não somente como prática empírica. Ao contrário, é ação na reflexão, realizando constantemente a análise detalhada dos motivos dessa prática, contextualizando-a histórica e culturalmente.

Um professor formador não é transmissor de conhecimentos e gestor de discussões reflexivas pelo envolvimento da teoria e da prática pedagógica. Essa prática deve considerar a criança em todos os seus aspectos e os eixos trabalhados precisam estar integrados, como orienta o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, documento que possui caráter instrumental e didático,

[...] os professores devem ter consciência de que em sua prática educativa, que a construção do conhecimento se processa de maneira integrada e global e que há interações entre os eixos sugeridos a serem trabalhados com as crianças (BRASIL, 1998, p.18).

Este mesmo documento conceitua o educar como:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p.23).

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para as Instituições de Educação Infantil, quanto à proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil, no item 6.3 orienta que,

A elaboração, a implementação, o acompanhamento e a avaliação das propostas pedagógicas seguem os princípios de participação, compromisso, contextualização, historicidade, unidade(na diversidade), intencionalidade, consistência, coerência, provisoriedade (dinamismo) e organização. (BRASIL, 2006, p.34).

Esses princípios devem ser inclusos nos respectivos projetos das escolas, de modo a possibilitar aos membros da comunidade escolar um acompanhamento mais efetivo das ações desenvolvidas pelos profissionais da educação. Sobre esse assunto Fazenda (1999, p.17) ao escrever sobre projeto interdisciplinar afirma que:

Um projeto interdisciplinar de trabalho ou de ensino consegue captar a profundidade das relações conscientes entre pessoas e entre pessoas e coisas. Nesse sentido, será um projeto que não se oriente apenas o produzir, mas que surja espontaneamente, no suceder diário da vida, de um ato de vontade. Nesse sentido, ele nunca poderá surgir de uma proposição, de um ato de vontade frente a um projeto que procura conhecer melhor.

A interdisciplinaridade visa garantir a construção de um conhecimento globalizante, rompendo com os limites das disciplinas. Para isso, será preciso, como propõe Fazenda (1999), “uma postura interdisciplinar”, que nada mais é do que uma atitude de busca, de inclusão, de acordo e de sintonia diante do conhecimento. Faz uma breve síntese de suas discussões sobre pressupostos de interdisciplinaridade apresentando o seguinte conceito:

Interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e do aparentemente expressos, colocando-os em questão. Exige, portanto, na prática uma profunda imersão no trabalho cotidiano (FAZENDA, 2002, p.11).

Ser interdisciplinar exige mudança para assumir o trabalho de formação além de uma experiência entre quatro paredes de uma sala de aula. Ao educador, espera-se poder exercer seu papel de mediador do conhecimento em sua prática pedagógica, sentindo-se seguro para melhor planejar e intervir no processo educativo, atividade dinâmica e recíproca, tanto para o professor, quanto para o aluno.

Ao assumir um trabalho interdisciplinar, onde o conhecimento aconteça de forma globalizante, a de se pensar o aluno também de forma global. Dizer que a escola deve promover formação integral (intelectual, afetiva e social) às crianças é muito usual hoje em dia. No início do

século passado, porém, essa ideia foi uma verdadeira revolução no ensino. Uma revolução direcionada por um médico, psicólogo e filósofo francês chamado Henri Wallon.

Ao trazer contribuições para o entendimento do desenvolvimento dos seres humanos, Wallon (WALLON apud ALFANDERY, 2010) suscita conceitos e princípios relevantes para o entendimento da totalidade da pessoa e do papel dos professores em sala de aula. Ele pensou o indivíduo na sua totalidade, considerando igualmente os aspectos afetivo, cognitivo e motor na constituição do indivíduo. Wallon propõe a superação de uma visão de homem dicotomizada, razão/emoção, permitindo-nos reconhecer a função integradora dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem:

De etapas em etapas a psicogênese da criança mostra, pela complexidade dos fatores e das funções, pela diversidade e oposição das crises que a pontuam, uma espécie de unidade solidária, tanto dentro de cada uma como entre todas elas. É contrário à natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela é um todo indissociável e original. Na sucessão de suas idades, é um só e mesmo ser sujeito a metamorfoses. Feita de contrastes e de conflitos, sua unidade é por isso mesmo mais suscetível de ampliações e novidades. (WALLON apud ALFANDERY, 2010)

A respeito dessa Educação Integral, onde a vida social e a da escola é tratada de maneira inter-relacionada, Anísio Teixeira, ao fazer um esboço sobre a educação na pedagogia John Dewey e abordar Educação direta e formal da infância diz que,

Um dos grandes méritos da teoria de educação de Dewey foi o de restaurar o equilíbrio entre a educação tácita e não formal recebida diretamente da vida, e a educação direta e expressa das escolas, integrando a aprendizagem obtida através de um exercício específico a isto destinado (escola), com a aprendizagem diretamente absorvida nas experiências sociais (vida). (DEWEY apud Anísio Teixeira P.42)

A partir dessas leituras compreendemos que pensar uma Educação Infantil de qualidade, implica analisar as práticas pedagógicas em que o trabalho docente deve estar sempre direcionado a realidade das crianças, uma aprendizagem que tenha um sentido. Esse trabalho deve acontecer de forma integral. Apesar dos autores citados até aqui nem sempre utilizar o termo interdisciplinaridade, concluímos que, se o conhecimento acontece de forma global e integrada, logo, as disciplinas também deve ser apresentadas as crianças de forma global e integrada.

Para a promoção de uma aprendizagem significativa, além da leitura sobre as práticas norteiam o seu trabalho, o educador necessita de instrumentos necessários para a aproximação à realidade que as crianças e os adultos estão vivendo na contemporaneidade e dos fenômenos sociais que influenciam no seu comportamento como a Globalização. Segundo Wallon (apud ALFANDERY, 2010) o desenvolvimento humano não é linear e contínuo, mas sim, uma integração: as novas funções/aquisições somam-se a outras, adquiridas anteriormente. A pessoa deve ser vista como parte integrante do meio em que está inserida. O processo de socialização dá-se pelo contato com o outro e, também, pelo contato com a produção do outro (texto, pintura, música etc.). Por isso, afirma que a

cultura geral aproxima os homens, pois permite a identificação de uns com os outros. Para ele, o meio social e a cultura constituem as condições, as possibilidades e os limites do desenvolvimento do organismo. Por isso, a criança precisa ser entendida em seu contexto, e seu desenvolvimento como resultado de sua interação com esse meio.

Atualmente, vivemos um contexto marcado pela globalização, processo que apresenta um caráter hegemônico, e que procura defender uma falsa idéia de homogeneização do mundo, através de um discurso que pretende mascarar ou minimizar as diversidades e diferenças existentes. Contudo, apesar do viés hegemônico, o processo de globalização possui pontos de escape, o que torna esta percepção homogeneizadora do mundo e dos sujeitos que nele vivem, apenas aparente. Os pontos de fuga à atuação hegemônica da globalização são representados, como bem destaca Santos (2002), pela ação de sujeitos, movimentos e organizações que lutam contra os efeitos negativos deste processo. Os esforços dos sujeitos que são colocados à margem ou excluídos da atual configuração do mundo, e que buscam fazer ouvir sua voz, manter sua cultura e a garantia de seus direitos, caracterizam-se como um exemplo de resistência ao viés hegemônico da globalização.

Ao atingir seu cotidiano, o processo de globalização age sobre as dinâmicas e culturais em que a criança está inserida, intensificando as diferenças entre as maneiras de vivenciar a infância nos diferentes espaços mundiais, tornando presentes diferentes percepções sobre a constituição da infância contemporânea. O Educador infantil, deve considerar este contexto sabendo que o desenvolvimento da criança se dará a partir da interação com essa conjuntura atual.

Portanto, para a favorecimento de uma aprendizagem significativa faz-se necessário entender o processo de globalização e como ele atinge as vivências das crianças, levando em consideração a realidade de cada uma delas e considerando-as como seres capazes e atuantes na sociedade.

CONCLUSÕES PRELIMINARES

Concluimos preliminarmente que os professores da Educação Infantil devem despertar para o conhecimento da abordagem interdisciplinar de forma efetiva e dos fenômenos sociais que estamos vivendo na atualidade, especialmente o processo de globalização e pensar sua prática docente, visando a promoção de uma aprendizagem significativa nas classes infantis.

Ao educador infantil, cabe conhecer o significado da interdisciplinaridade e buscar formas de realizar essa prática para que a sala de aula deixe de ser um espaço restrito apenas à transmissão de conteúdos, mas um espaço aberto para a comunicação à troca e ideias entre professores e alunos, alunos e alunos e entre professores e professores. Que o educador possa exercer seu papel de mediador do conhecimento em sua prática pedagógica visando sempre o desenvolvimento global e integral dos pequenos educandos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. V. 1** Brasília: MEC/SEC, 1998.
- _____, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil. V. 1.** Brasília: MEC/SEC, 2006
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2010.
- _____. **Lei Federal 11.738/08.** Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, 16 de julho de 2008; 187o da Independência e 120o da República.
- _____, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394/96,** de 20 de dezembro de 1996.
- _____, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação- PNE.** Brasília: Inep, 2001.
- BRASIL. CNE. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006. [Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia]. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf >. Acesso em: abril. 2017.
- DEWEY, John . **John Dewey** in Robert B. Westbrook; Anísio Teixeira, José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues (org.). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).
- FAZENDA, Ivani C. A. **Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa.** 7ª. Ed. Campinas: SP. Papirus Editora, 1999.
- _____. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia.** 6ª. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.
- _____. **Práticas interdisciplinares na escola** (org.). 6ª. Ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- _____. (org.) **Interdisciplinaridade. Dicionário em construção.** 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo. Paz e Terra, 1999.
- JAPIASSU Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.pdf** . Disponível em: <http://diversitas.fflch.usp.br/sites/diversitas.fflch.usp.br/files>. Acesso em: abril. 2017.
- WALLON, Henri. **Henri Wallon** in Gratiot Alfandéry, Hélène. Tradução e organização: Patrícia Junqueira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).
- PRESTES, M.L.M. **A pesquisa e a construção científica: do planejamento aos textos da academia.** São Paulo: Rêspel, 2008.
- SOUZA SANTOS, Boaventura de. **Os processos de globalização. In: _____ . (Org.). A globalização e as Ciências Sociais.** São Paulo: Cortez, 2002, p. 25-101.

UM ESTUDO ACERCA DO BULLYING NO CONTEXTO ESCOLAR DOS COLÉGIOS ESTADUAIS DE CAETITÉ, BAHIA

Naiara Oliveira Ramos; Gildo Renê Sousa Ferreira; Dayane Santos Leal; Ionalí Almeida Silva; Paloma Mendes Oliveira; Fagner Marques Pereira

RESUMO

Este trabalho objetivou fazer uma investigação detalhada sobre as práticas de bullying em colégios estaduais de Caetité, Bahia, analisando aspectos como causas e consequências, bem como a relação do bullying com o local em que as vítimas residem. Para isso, tivemos o embasamento teórico de diversos autores que realizaram estudos memoráveis sobre práticas discriminatórias e bullying em ambientes escolares. O bullying pode se destacar das mais diversificadas maneiras, podemos citar o físico, verbal, indireto, a alienação social e a intimidação. Apesar da existência de inúmeras formas de preconceito, este trabalho deu enfoque nos tipos de discriminação sexual, étnico-racial, contra portadores de necessidades especiais, socioeconômica e religiosa.

Palavras-chave: Bullying; Discriminação; Preconceito; Escolas; Violência.

INTRODUÇÃO

Dan Olweus foi o pioneiro nos estudos e investigações voltadas ao bullying, ele usou o termo para designar a “exposição repetitiva de um estudante a ações de agressão (físicas e/ou verbais) por parte de uma ou mais pessoas com a intenção de infringir dano ou desconforto sobre a vítima” (DINIS, 2011, p. 2).

O bullying é um termo designado para atos de violência, tanto verbal quanto psicológica que ocorre principalmente no meio escolar. “O fenômeno bullying é compreendido pela apresentação de um conjunto de comportamentos agressivos, emitido de maneira intencional e repetitiva, sem um estímulo motivador aparente” (MARINI *apud* ALMEIDA; CARDOSO & COSTAC, 2009, p. 10).

O bullying sempre esteve presente nos ambientes escolares e nos últimos anos esse quadro vem aumentando de forma assustadora. Entretanto, percebemos a carência de projetos e políticas públicas que visem à redução da intolerância. Geralmente a discriminação no ambiente escolar ocorre mediante as diversidades existentes, sejam elas de cunho social, sexual, étnico-racial e religioso.

Boa parte dos brasileiros ainda não conhece (ou pouco conhece) o significado da palavra bullying. Esta palavra tem origem inglesa e não possui tradução exata no Brasil. É usada comumente para se referir aos comportamentos violentos nas escolas (agressões, assédios e ações desrespeitosas), ações que são recorrentes e intencionais por parte dos agressores. É de suma importância explicitar

que a prática do bullying geralmente não apresenta motivações específicas ou justificáveis (SILVA, 2010). De forma sucinta a autora explica:

Isso significa dizer que, de forma quase “natural”, os mais fortes utilizam os mais frágeis como meros objetos de diversão, prazer e poder, com o intuito de maltratar, intimidar, humilhar e amedrontar suas vítimas. E isso, invariavelmente, produz, alimenta e até perpetua muita dor e sofrimento nos vitimados (SILVA, 2010, p. 21).

Em relação às causas desde tipo de comportamento, Fante (2005) cita à carência afetiva, a falta de limites, a maneira de afirmação do poder dos pais sobre os filhos (que utilizam meios que incluem maus tratos e explosões emocionais violentas). A autora ainda ratifica:

Para nós, duas são as causas que podem sintetizar as demais: a necessidade que tem o agressor de reproduzir contra os outros os maus-tratos sofridos tanto em casa como na escola, como forma, talvez, de exercer autoridade e de se fazer notado, ou por ser a única maneira que lhe foi ensinada para lidar com as inseguranças pessoais sentidas diante do grupo de iguais, buscando com isso reconhecimento, autoafirmação e satisfação pessoal. [...] A ausência de modelos educativos humanistas, capazes de estimular e orientar o comportamento da criança para a convivência social pacífica e para o seu crescimento moral e espiritual, fatores indispensáveis ao bom processo sócio educacional, que se torna promotor de auto superação na vida (FANTE, 2005, p. 34).

Barros, Carvalho e Pereira (2009) apontam as principais consequências do bullying para as vítimas:

Temem a escola, pois veem-na como um local desagradável e inseguro; transformam-se em adultos inseguros; adquirem uma autoestima mais pobre e uma tendência maior para entrar em estados depressivos; apresentam frequentes problemas de relacionamentos sociais, íntimos e familiares; algumas vítimas acabam no suicídio, enquanto outras se tornam, elas próprias, em pessoas violentas (BARROS; CARVALHO & PEREIRA, 2009, p. 12).

Os mesmos autores citam também algumas consequências para os agressores:

Dificuldade em respeitar a lei e os problemas que daí advém, compreendendo as dificuldades na inserção social; problemas de relacionamento afetivo e social e incapacidade ou dificuldade de autocontrole e comportamentos antissociais; através das relações muito específicas que mantêm e aprendem, como a falta de respeito pelas regras e normas de convivência social, acabam por entrar numa vida de pré-delinquência; envolvem-se mais tarde em problemas de conduta, com a droga, alcoolismo, crimes, terminando muitas vezes na cadeia (BARROS; CARVALHO & PEREIRA, 2009, p. 12).

Colocar apelidos em uma pessoa, ofendê-la de maneira física ou verbal com o intuito de humilhá-la, foram e ainda são práticas corriqueiras visíveis nas escolas, mas que até pouco tempo eram tidas como algo comum e esses assuntos não eram discutidos e nem combatidos, porém o bullying gera consequências nocivas para suas vítimas, podendo interferir no aprendizado do aluno ou até mesmo desenvolver problemas psicológicos. “Até a algum tempo atrás (e ainda hoje, em alguns locais), estas atitudes agressivas e intencionais eram vistas apenas como sendo uma fase de idade,

brincadeira entre crianças, coisas de jovem pelos quais todos nós passamos na vida” (SILVA *apud* EIRAS, 2013, p. 3).

A discriminação nos espaços escolares é algo que tem urgência em ser debatido, merecendo grande destaque, visto que as escolas são os principais locais onde as crianças estabelecem os seus primeiros contatos sociais. Além disso, os estudantes estão em processo de formação da identidade e, muitas vezes, não aceitam as diferenças alheias, podendo gerar conflitos, problemas psicológicos e dificuldades de aprendizagem, refletindo no desempenho escolar dos mesmos.

Através do presente trabalho, a comunidade caetiteense poderá ter ciência dos efeitos causados pela discriminação e da sua ocorrência nas escolas do município. A partir das informações adquiridas ao longo da exposição sobre a temática, os leitores poderão desenvolver um senso crítico, sabendo como e o porquê da ocorrência do bullying.

Dessa maneira, o presente trabalho objetivou analisar a ocorrência de diferentes tipos de preconceitos em alguns colégios públicos do município de Caetité, Bahia, bem como mostrar as consequências desse problema no processo ensino-aprendizagem e no desenvolvimento da personalidade dos alunos.

METODOLOGIA

Com a finalidade de coletar dados sobre o bullying escolar foi realizada pesquisa descritiva com abordagem direta dos alunos por meio da aplicação de questionário, que se constituiu de quatro perguntas de múltipla escolha. Três colégios estaduais do município de Caetité, Bahia estiveram envolvidos na pesquisa (são eles: Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão Produtivo, Colégio Estadual Tereza Borges de Cerqueira e Instituto de Educação Anísio Teixeira). Os questionários foram aplicados em seis turmas de cada escola, sendo duas turmas entrevistadas por turno. Em cada turma vinte alunos foram escolhidos aleatoriamente e responderam aos questionários, totalizando 120 entrevistados por colégio e 360 ao todo. Posteriormente, os dados foram tabulados para elaboração dos gráficos e realização de análises.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira pergunta do questionário consistia em saber se os alunos já sofreram ou sofrem bullying, o resultado pode ser observado na figura 1.

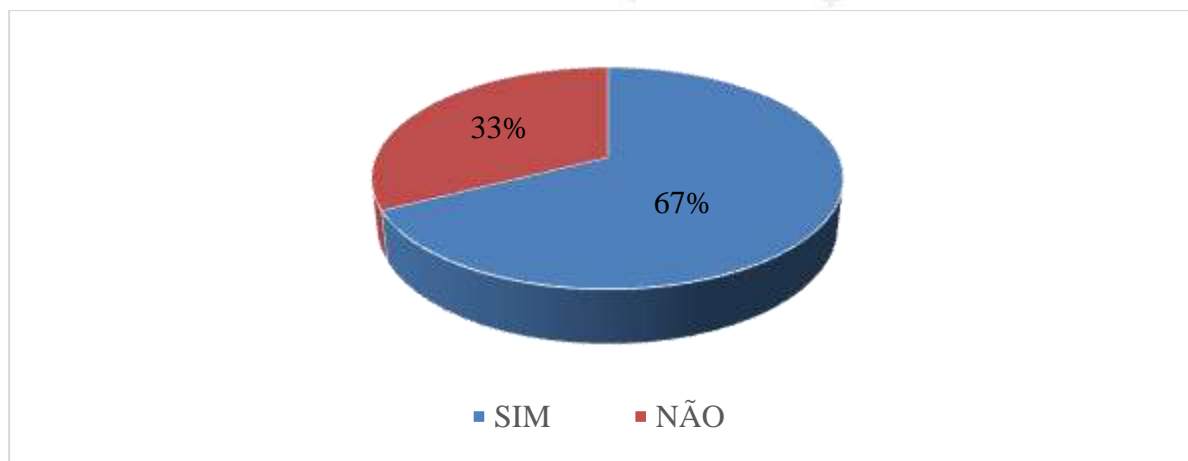


FIGURA 1. Alunos que sofreram ou não bullying.

FONTE: Dados da Pesquisa, 2016.

De acordo com os resultados da pesquisa, mais da metade dos entrevistados já sofreram ou sofrem bullying, esse número é preocupante, pois essa prática pode acarretar consequências nocivas para as vítimas. Os entrevistados afirmaram que sofreram os seguintes tipos de discriminação (FIG. 2).

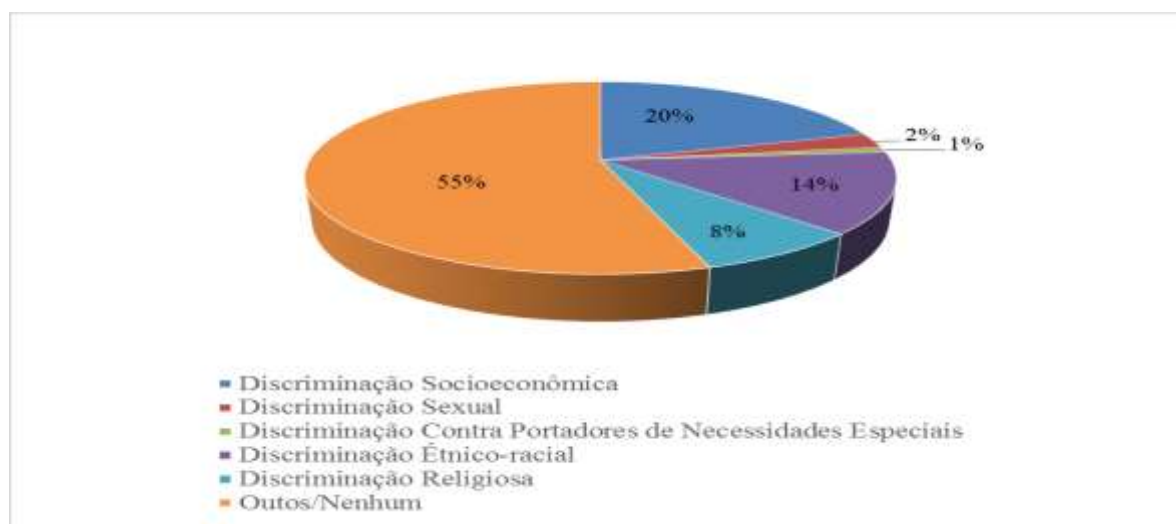


FIGURA 2. Tipos de discriminação.

FONTE: Dados da Pesquisa, 2016.

Observamos que muitos alunos sofrem outros tipos de discriminação, além dos que foram explicitados no questionário. Em uma pesquisa semelhante realizada pelo Ministério da Educação (2009), em várias escolas brasileiras, foram verificadas as seguintes porcentagens: 96,5% - discriminação contra portadores de necessidades especiais, 94,2% - preconceito étnico-racial, 93,5% - de gênero, 87,5% - socioeconômico e, 87,3% - discriminação sexual.

É importante saber de quais maneiras o bullying pode ser manifestado e quais são mais frequentes, então fizemos uma pergunta ressaltando essa questão, vejamos as respostas figura 3.

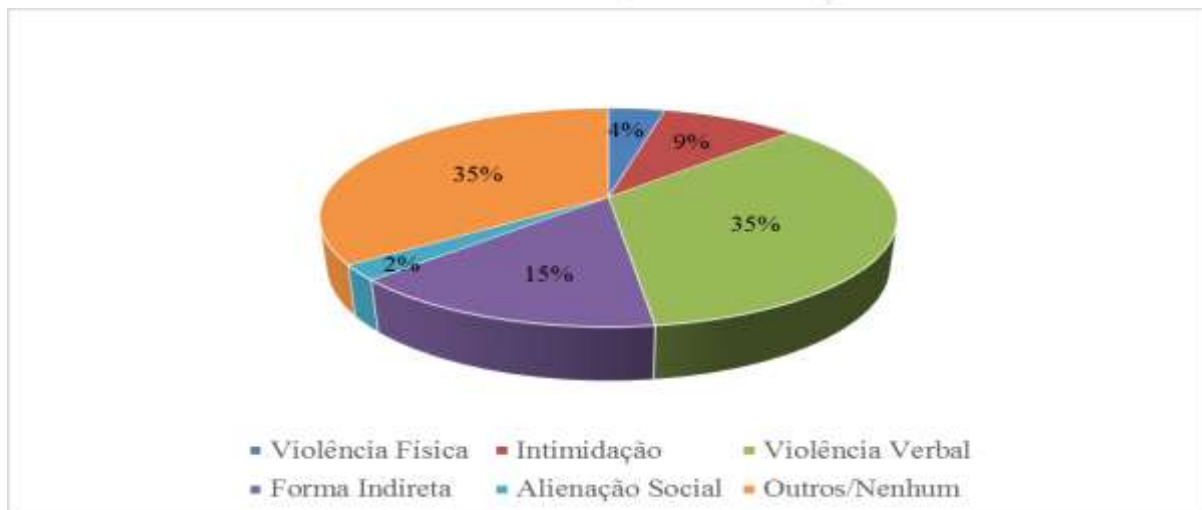


FIGURA 3. Manifestação do bullying.

FONTE: Dados da Pesquisa, 2016.

A violência verbal foi a mais comum entre as vítimas, seguida pela manifestação de forma indireta, em que os agressores fazem insinuações preconceituosas com a intenção de menosprezar algum colega. A violência física e a intimidação também foram muito citadas, então notamos que, muitas vezes, o bullying chega a casos extremos, fazendo com que as vítimas vivam sob a ótica do medo e possam adquirir problemas mais graves como depressão e síndrome do pânico. O Ministério da Educação (2009) informou que em escolas de ensino fundamental e médio, 30,5% dos casos de bullying é do tipo físico, 40,5% verbal e 18,5% indireto.

O bullying pode trazer danos irreparáveis às vítimas, muitas temem frequentar a escola ou qualquer outro ambiente, por isso vão se isolando cada vez mais e podem entrar em um grave quadro de depressão. Nos colégios em que a pesquisa foi realizada, as consequências mais citadas foram baixa autoestima, estresse, isolamento e medo (FIG. 4). Em conversas informais com algumas vítimas, elas relataram que começaram a se cortar, outros já pensaram em cometer suicídio.

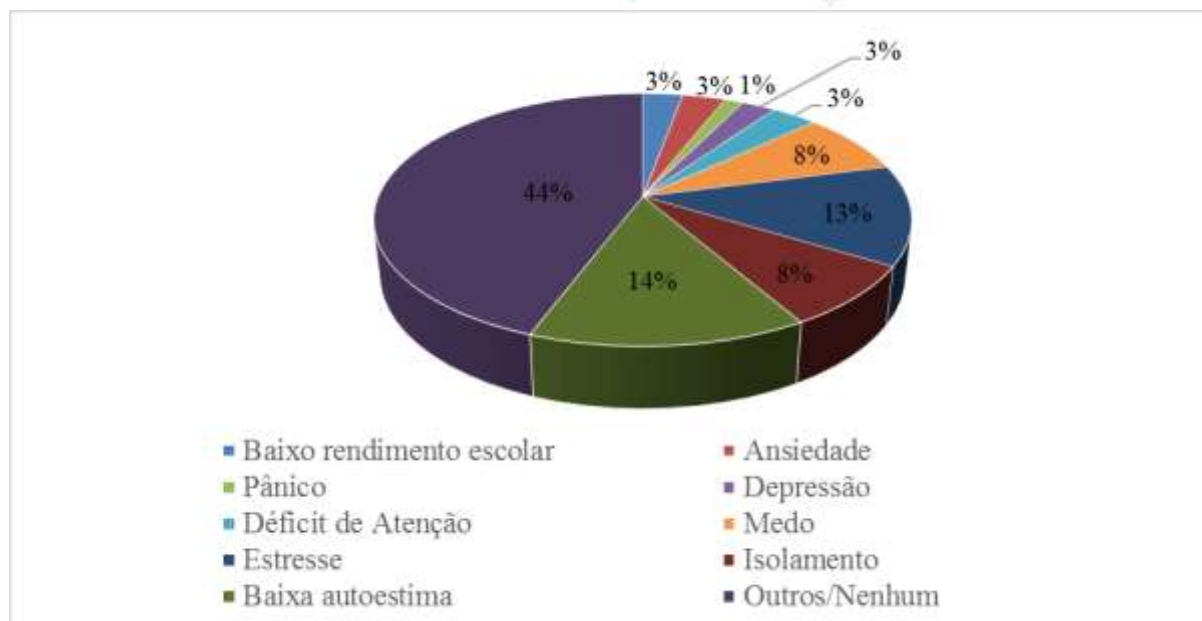


FIGURA 4. Consequências do bullying.

FONTE: Dados da Pesquisa, 2016.

CONCLUSÃO

Com prática do bullying, muitos alunos são prejudicados no desempenho escolar ou desistem de dar continuidade aos estudos, pois as vítimas sentem medo de ser constantemente discriminadas ou ridicularizadas, iniciando assim, um processo de desvalorização de suas qualidades individuais, que vai interferir na construção de sua identidade.

Enfatizamos a importância da pedagogia voltada à conscientização e politização dos alunos em relação a esse problema. Uma escola que ignora e não vê o bullying como um problema ocasionador de diversos outros, dá abertura para um ensino falido, restrito e vazio, em que boa parte dos alunos está mais preocupada com as violências sofridas diariamente do que com o aprendizado, da mesma forma em que a outra parcela de estudantes se preocupa mais em ferir, violentar, maltratar e menosprezar os colegas.

Para que o bullying diminua é necessário que haja uma parceria entre os gestores das escolas, educadores, pais e alunos. Denunciar os casos de bullying é fundamental, pois calar-se acaba fazendo com que as violências tomem dimensões assustadoras. As escolas devem desenvolver projetos anti bullying, realizar palestras e pedir que os alunos desenvolvam trabalhos sobre o tema, tendo mais conhecimento sobre um problema, torna-se mais fácil evitá-lo e combatê-lo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S.B.; CARDOSO, L.R.D.; COSTAC, V.V. **Bullying**: Conhecimento e prática pedagógica no ambiente escolar. Curitiba: Psicol. Argum., 2009.

BARROS, P.C.; CARVALHO, J.E. & PEREIRA, M.B.F.L.O. Um Estudo Sobre o Bullying no Contexto Escolar. Curitiba: **IX Congresso Nacional de Educação**, 2009.

DINIS, N.F. **Homofobia e educação**: quando a omissão também é signo de violência. Curitiba: Editora UFPR, 2011.

EIRAS, T. **A Atuação Do Psicólogo Frente Ao Bullying No Contexto Escolar**. Itaperuna: CUSJI, 2013.

FANTE, C. **Fenômeno Bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas, SP: Editora Verus, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Projeto de Estudo Sobre Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar, Organizadas de Acordo com Áreas Temáticas, A Saber, Étnico-Racial, Gênero, Geracional, Territorial, Necessidades Especiais, Socioeconômica e Orientação Sexual**. São Paulo: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Inep, 2009. 355 p.

SILVA, A.B.B. **Bullying**: Mentas Perigosas nas Escolas. Rio de Janeiro: Fontanar, 2010.

UM OLHAR DOCENTE SOBRE O ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA PARA ALUNOS SURDOS DA CIDADE DE CAETITÉ, BAHIA

SANTOS, Renan Pereira⁵⁶; SANTOS, Sílvia Tereza dos⁵⁷; JESUS, Leandro Ferreira de⁵⁸

RESUMO:

O presente artigo é uma reflexão a respeito do ensino da Matemática para alunos Surdos da cidade de Caetité, na Bahia. Para a pesquisa, foi aplicado um questionário, o qual tem como fim investigar e analisar as dificuldades encontradas pelos professores nesse processo e quais os meios a serem empregados para amenizar esses problemas, de forma que o ambiente educacional se torne favorável e que por meio da sua prática de ensino eles contribuam para que os seus alunos se tornem protagonistas no processo de conquista do conhecimento e tenham pleno alcance das suas potencialidades. No decorrer do conteúdo apresentado é possível também obter dados sobre a didática e métodos de ensino empregados por esses profissionais ao lecionar.

Palavras-chave: Surdos. Matemática. Ensino. Inclusão. Educação.

INTRODUÇÃO

A Matemática desempenha papel fundamental no desenvolvimento cultural dos indivíduos e na sua inserção no sistema de referências do grupo ao qual pertence. Porém, a maneira como vem sendo ensinada está gerando grandes danos em relação ao seu aprendizado. Verifica-se que muitos desses problemas são ocasionados devido à impregnação de crenças e mitos que foram sendo construídos num processo de relações, por meio das representações que se tem a respeito dela. Essa situação se agrava quando há no processo de ensino alunos com necessidades especiais, dentre estes aqueles com deficiência auditiva.

Por isso, não só com relação à disciplina de matemática mas a realidade da educação de surdos em geral ainda é algo a ser discutido e melhor aprofundado. Na maioria dos casos, apesar de a sociedade encontrar-se mais apta ao contato com as diferenças, os alunos que estão inseridos nesse processo necessitam de uma série de condições que, na maioria dos casos, não tem sido propiciadas pela escola.

Inclusive, é inegável a importância da utilização de metodologias adequadas em sala de aula que beneficiem os alunos surdos que estão inclusos, sendo o professor responsável por incentivar e mediar a construção do conhecimento. Na maioria dos casos os profissionais da educação que estão

⁵⁶ Graduando em Matemática pela Universidade do Estado da Bahia, *Campus VI*, Caetité. e-mail: renan_pereira96@hotmail.com

⁵⁷ Graduanda em Matemática pela Universidade do Estado da Bahia, *Campus VI*, Caetité. e-mail: silviadossantos111@hotmail.com

⁵⁸ Professor. Universidade do Estado da Bahia, *Campus VI*, Caetité. e-mail: leoteog@yahoo.com.br

inseridos no processo de inclusão encontram-se despreparados, o que faz com que esse processo não alcance a plenitude de sua verdadeira função: promover um ambiente favorável ao aprendizado e a igualdade de direitos entre os todos os indivíduos.

Mediante essa realidade, este artigo pretende conhecer quais são as concepções dos professores do Ensino Médio sobre o Ensino da Matemática para Surdos, bem como os desafios enfrentados por esses profissionais ao darem aulas em uma escola regular da cidade de Caetité na Bahia, que conta no seu quadro discente alunos portadores dessa deficiência, bem como quais as sugestões que esses profissionais consideram importantes para amenizar as dificuldades.

UMA INCLUSÃO EM CONSTRUÇÃO

A inclusão de Surdos na educação, fato ainda recente no Brasil, reflete uma necessidade daqueles que desde a antiguidade, como já nos conta a Bíblia, foram excluídos e tiveram seus direitos renegados. Os primeiros relatos sobre a educação dos surdos datam do século XII, quando se dizia que os surdos não eram considerados humanos, não tinham direitos a heranças, não frequentavam nenhum meio social e eram proibidos de se casarem.

Em relação ao Brasil, tem-se informação de que, em 1855, chegou ao país o professor Hernet Huet, que era surdo. Veio a convite do imperador D. Pedro II, para trabalhar na educação de duas crianças surdas. E em 26 de setembro de 1857, foi fundada a instituição que recebeu, na época, o nome de Imperial Instituto de Surdos-Mudos, atualmente tem o nome de Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Nessa instituição só eram aceitas pessoas surdas do sexo masculino. Acolhia os surdos de todos os lugares do País e muitos deles eram abandonados pelas suas famílias. Desde então os surdos passaram a contar com o apoio de uma escola especializada para a sua educação (FONSECA DE DEUS; 2012, p. 5).

Os Surdos que formam uma grande comunidade organizada no Brasil em prol dos seus direitos apresentam dois diagnósticos: deficiência auditiva e surdez. Deficiência auditiva é quando alguma das estruturas da orelha apresenta uma alteração, ocasionando uma diminuição da capacidade de perceber o som. Geralmente o deficiente auditivo se comunica pela fala e apresenta uma perda auditiva de grau leve ou moderado.

A surdez também é ocasionada por alguma alteração nas estruturas da orelha, ocasionando uma incapacidade em perceber o som. Geralmente o surdo se comunica através da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e apresenta uma perda auditiva de grau severo ou profundo (HONORA; FRIZANCO, 2009, p. 25).

Segundo Kozłowski (1995), nos últimos anos, surgiram muitas teorias e estudos sobre o desenvolvimento pleno dos potenciais cognitivos, linguísticos, emocionais e sociais desses indivíduos.

Vários métodos de trabalho foram propostos no decorrer da história da educação dos surdos, na tentativa de suprir as deficiências desses indivíduos.

Considerada um avanço na educação de surdos, a Lei nº 10.436/2002, tem sua importância ao reconhecer a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) como a língua de sinais usada pela comunidade surda no Brasil. Outra conquista é o Decreto 5626/2005 que regulamenta a Lei nº 10.436/2002. Segundo o Decreto no Capítulo IV, Art. 15, a educação do aluno Surdo, deve ser feita em LIBRAS e a modalidade escrita [...] como segunda língua para alunos Surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental.

Como prevê a nossa Constituição de 1988, todos têm direitos, portadores ou não de necessidades especiais, ao acesso à educação, saúde, trabalho, lazer e demais recursos que lhes são necessários ao pleno desenvolvimento e convívio em sociedade como ser humano. A inclusão de surdos em classes regulares é ainda recente nas escolas brasileiras, “por muitos e muitos anos os surdos foram atendidos em sua escolarização em instituições filantrópicas: institutos, associações, etc”. (ARAÚJO & FONTE, 2009).

Sabemos que é um grande desafio a inclusão de portadores de necessidades especiais na escola comum existente, porém é um direito de todos. Esse desafio torna-se ainda maior quando falamos do ensino-aprendizagem da matemática com Surdos, neste caso. Cabe, no entanto, aos sistemas de ensino assegurar, principalmente, professores especializados ou devidamente capacitados, que possam atuar com qualquer pessoa especial na sala de aula, como determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB, nº 9394/1996).

A Política Nacional da Educação Especial do Ministério da Educação (MEC) na perspectiva da Educação Inclusiva prevê que:

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades e realiza o Atendimento Educacional Especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (MEC/SEESP, 2007, p. 10).

Ainda em conformidade com a Política, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem como “função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (MEC/SEESP, 2007, p. 10).

De acordo com Frias (2010, p. 13) a inclusão dos alunos Surdos na escola regular deve ser acompanhada de mudanças no sistema educacional e uma adaptação no currículo, com ajustes nas formas de ensino, metodologias adequadas e avaliação que condizem com as necessidades do aluno Surdo. A presença do aluno Surdo em sala exige que o professor reconheça a necessidade da elaboração de novas estratégias e métodos de ensino que sejam adequados à forma de aprendizagem deste aluno Surdo.

Segundo Schwartzman (2009 *apud* SILVA, 2000, p.39), no entanto, os professores do ensino regular não têm sido preparados para a tarefa de lidar com alunos com necessidades educativas especiais e sem este preparo, por melhor que seja o método utilizado, as chances de sucesso são muito limitadas.

Mesmo com todas as dificuldades os professores são exigidos a enfrentar tal desafio. Surge, então, a necessidade da adequação de suas práticas pedagógicas em sala de aula aos alunos surdos, pois apenas a presença de uma intérprete não basta.

Com esse intuito, o presente artigo apresenta uma pequena análise da perspectiva do docente em relação as suas dificuldades e desafios encontrados e enfrentados na sala de aula com alunos Surdos e ouvintes. Busca-se também observar a relação professor, aluno e intérprete na aula de Matemática, conhecendo as práticas didáticas e pedagógicas empregadas, até mesmo de improviso, no cotidiano do processo de ensino e aprendizagem da Matemática.

METODOLOGIA

Essa pesquisa é de caráter qualitativo e exploratório, o campo de pesquisa é o Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão Produtivos localizado na cidade de Caetitê na Bahia e tem como participantes professores de matemática, alunos Surdos e ouvintes.

Ao realizar esse estudo, foi necessário buscar um contato direto com docentes que ministram as aulas de matemática, na tentativa de desvendar suas percepções acerca do ensino da Matemática para alunos Surdos, por meio da análise de sua prática de ensino. Esse estudo, portanto, apoia-se em Godoy (1995), que descreve:

De maneira diversa, a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo.

Para obter as informações necessárias, foram realizadas observações em sala de aula e perguntas aos professores, através de um questionário semiaberto, na qual eles deveriam informar quais as principais dificuldades enfrentadas no ensino da Matemática para alunos Surdos, o que eles têm feito para superar alguns desses desafios e também quais as sugestões que eles consideram que seriam importantes para que a educação inclusiva possibilite garantir a esses alunos oportunidades iguais aos dos alunos ouvintes.

Nesse sentido, a utilização desses instrumentos de coleta de dados é relevante por gerar ricas contribuições à pesquisa. Vale ressaltar que para a realização desse estudo contamos com o

consentimento do grupo educacional e dos educandos participantes da pesquisa. O questionário, antes de ser aplicado aos professores, passou pela direção da instituição para concordância sobre o conteúdo.

O período que compreendeu a aplicação do instrumento de pesquisa ocorreu entre os meses de setembro e outubro de dois mil e dezesseis. Durante esse período foram assistidas seis aulas e nesse processo sempre esteve presente o intérprete, como canal comunicativo entre o aluno surdo, o professor ouvinte e demais colegas de classe.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao analisar o questionário e os apontamentos realizados no decorrer das observações, foi possível obter muitas informações, o que possibilitou uma análise reflexiva sobre as práticas de ensino dos professores, e quais são as principais concepções em relação ao ensino da Matemática para alunos Surdos. Além disso, foi possível verificar também como ocorre o processo de inclusão desses alunos no decorrer das aulas de Matemática.

Os profissionais possuem formação acadêmica na disciplina que lecionam, entretanto não possuem conhecimento em LIBRAS, por isso a comunicação entre a professora e os alunos surdos ocorre através de sinais improvisados e com o auxílio do intérprete. Diante dessa situação é conveniente citar Souza & Góes (1999), os quais afirmam que a inclusão se torna deficiente pelo fato de os professores e/ou profissionais da educação desconhecerem o seu aluno Surdo e as reais necessidades de sua condição bilíngue.

Verifica-se também, alguns professores acabam falando muito rápido e com isso o intérprete não consegue fazer a tradução na mesma velocidade da fala do professor, levando-o a ter que pedir que o professor repita para que ele consiga passar o assunto da melhor forma possível aos alunos Surdos. Após as observações cremos que essa atitude é ocasionada devido ao fato de que o número de alunos Surdos é tão pequeno que eles acabam por esquecer que no corpo discente não há só ouvintes, mas também alunos com necessidades especiais.

As atividades na sala de aula ocorrem inicialmente através da explanação do assunto e em seguida resolução de listas em dupla, e os alunos Surdos realizam essa atividade com alunos ouvintes, sempre com o intermédio do intérprete. Portanto, percebe-se que por meio dessa atitude os professores indiretamente possuem uma preocupação em relação à singularidade cultural dos alunos Surdos. Além disso, essas atividades em grupo acabam por promover a interação do aluno Surdo com o meio onde ele está inserido.

Segundo Carvalho e Barbosa (2008), a criação de um ambiente que propicie a interação entre Surdos e ouvintes nas atividades, é o desejado para que haja o processo de inclusão, respeitando as diferenças individuais. Por isso, têm-se a necessidade de se pensar em uma didática que seja flexível e

que ofereça o mesmo conteúdo curricular, respeitando as especificidades do aluno Surdo sem que haja perda na qualidade do ensino e aprendizagem.

Objetivando a investigação, através do questionário, as respostas fornecidas pelos professores serão transcritas conforme seus posicionamentos, a fim de garantir a legitimidade do trabalho e a opinião desses profissionais. Com isso, foram divididas em duas categorias as dificuldades enfrentadas no ensino para estudantes Surdos e o que pode ser feito para que a educação inclusiva possibilite o pleno alcance no desenvolvimento educacional dos alunos Surdos e se tornem protagonistas no processo de conquista do conhecimento e tenham pleno alcance das suas potencialidades.

Na primeira categoria, foi questionado se o professor preocupa-se com algum fator que envolva a aprendizagem do aluno Surdo e quais as principais dificuldades enfrentadas no ensino para estudantes surdos. As professoras Maria e Joana revelaram que:

Professora Maria: “Sim, sempre procuro orientar-me com a intérprete, porém na realidade me sinto despreparado e até julgo ter uma certa incapacidade para ensinar esses alunos”

Professora Joana: “Sim, pois como mediador do conhecimento é minha função fazer com que recepção ocorra da melhor forma possível, contudo ao dar aula para esses alunos sinto muitas dificuldades principalmente pelo fato de não ter estudado libras, e muito menos ter participado de algum curso que forneça apoio para trabalhar com alunos que tenham necessidades especiais, me levando muitas vezes a sentir se me frustrado por não conseguir explicar de forma apropriada para que estes estudantes consigam entender o conteúdo.”

Na segunda categoria levantada, os docentes deviam informar o que eles fazem para superar os desafios para a inclusão de alunos Surdos e como são preparados, e ainda o que eles consideram importante que poderia ou deveria ser feito por esses alunos e pela educação inclusiva em geral. Tanto a professora Maria quanto a professora Joana disseram quando estão dando aula eles buscam promover de forma improvisada alguma forma de comunicação, como sinais de expressões básicas, já que eles consideram que se podem mudar ou mesmo amenizar essas dificuldades será através de cursos de formação continuada em relação à inclusão de alunos especiais na rede regular de ensino.

Dessa forma podemos perceber que o processo de inclusão ainda se encontra mal estruturado e é inquestionável a necessidade de políticas que priorizem a capacitação dos professores e investimentos por parte do Estado em cursos e palestras que transformem a inclusão em prol do conhecimento do aluno Surdo, principalmente com relação aos professores de Matemática, já que é uma disciplina qualificada como difícil tanto para ensinar, quanto para aprender, ainda mais quando há no processo de ensino alunos com necessidades especiais.

Essa pesquisa aponta ainda que os professores do ensino regular não têm sido preparados para a tarefa de lidar com alunos com necessidades educativas especiais e sem este preparo, por melhor que seja o método utilizado, as chances de sucesso são muito limitadas.

Porém, mesmo com todas as dificuldades os professores são exigidos a enfrentar tal desafio. Surge, então, a necessidade da adequação de suas práticas pedagógicas em sala de aula aos alunos Surdos, pois apenas a presença de uma intérprete não basta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Frias (2010, p. 13) a inclusão dos alunos Surdos na escola regular deve contemplar mudanças no sistema educacional e uma adaptação no currículo, com alterações nas formas de ensino, metodologias adequadas e avaliação que condizem com as necessidades do aluno Surdo; requer também elaboração de trabalhos que promovam a interação em grupos na sala de aula e espaço físico adequado à circulação de todos.

Através dessa pesquisa fica explícito que é um grande desafio a inclusão de portadores de necessidades especiais na escola comum, porém, é um direito de todos. Esse desafio torna-se ainda maior quando falamos do ensino-aprendizagem da Matemática com Surdos, principalmente porque a rede pública de ensino encontra-se despreparada, inclusive nesse meio temos os próprios professores. Cabe, no entanto, aos sistemas de ensino assegurar, professores especializados ou capacitar os profissionais da educação que já atuam, por meio de cursos de formação continuada.

A presença do aluno Surdo em sala exige que o professor reconheça a necessidade da elaboração de novas estratégias e métodos de ensino que sejam adequados à forma de aprendizagem deste aluno Surdo, além de criar condições que promovam transformações e avanços, a fim de dar continuidade a um dos objetivos da escola, ser um espaço que promove a inclusão escolar e assegura a igualdade de oportunidades e direitos.

No entanto, por meio da análise dos dados, ficou claro que para alguns dos professores a inclusão dos alunos Surdos por ser um fato “novo”, leva-os a ter grandes dificuldades ao estar inseridos nesse processo. Além disso, por se encontrarem despreparados, muitos deles ainda não conseguiram adaptar sua metodologia de ensino, com isso seguem ministrando suas aulas de forma tradicional.

REFERÊNCIAS

RIJO, Marcos. **A Inclusão de Alunos Surdos nas Escolas Públicas de Passo Fundo**. Instituto Federal do Mato Grosso, Cuiabá-MT, 2009.

GONÇALVES, Humberto Bueno e VIDAL FESTA, Priscila Soares. **Metodologia do Professor no Ensino de Alunos Surdos**. Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET, ISSN 2175-1773 – Dezembro de 2013.

STROBEL, Karin. **História da Educação de Surdos**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

FONSECA DE DEUS, Maria de Lourdes. **Surdez:** linguagem, comunicação e aprendizagem do aluno com surdez na sala de aula comum. Disponível em:
<<http://www.anapolis.go.gov.br/revistaanapolisdigital/wp-content/uploads/2013/05/Maria-de-Lourdes-Fonseca.pdf>> acesso em 10/09/2016

BRASIL. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.** Brasília, Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996.

FRIAS, E. M. A. **Inclusão escolar do aluno com necessidades educativas especiais:** contribuições ao professor do Ensino Regular. Disponível em:
<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-8.pdf>> acesso em:
23/09/2016.

HONORA, Márcia; FRIZANCO, Mary Lopes Esteves. **Esclarecendo as deficiências.** São Paulo: Cirando Cultural, 2009.

DAMÁZIO, M. F.M. **Deficiência Auditiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2007.

Eixo 04

Educação infantil: política em (des)construção:

Problematiza e debate teorias, práticas pedagógicas e políticas públicas que abordam a construção de Pedagogia da Infância e contemplam as crianças e as Professoras(res)na relação educativa, em contextos diversos, articulando-os à produção de linguagens e culturas tecidas pelas crianças. Pretende-se também destacar a variedade da produção cultural dirigida à Infância e produzida pelas crianças, revelando as múltiplas linguagens presentes nas propostas pedagógicas, nas mídias e demais ações voltadas para as crianças.

APRENDER A LER E PENSAR O ESPAÇO: UMA ANÁLISE DA GEOGRAFIA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

José de Oliveira Neto⁵⁹; Adriana Cruz Veiga⁶⁰

Resumo

Partindo do estudo da Geografia como área de compreensão do homem e suas inter-relações com a natureza para transformação do espaço, o presente trabalho buscou analisar como este espaço vem sendo abordado nas séries iniciais do Ensino Fundamental I, é nesta modalidade que o sujeito começa a construir o seu entendimento a respeito de si como ser humano que necessita de um espaço para sobreviver. A pesquisa é de cunho qualitativo se constituindo de análise bibliográfica e documental sendo analisados os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Base Nacional Comum Curricular, o Guia Programa Nacional do Livro didático e por fim, um livro didático adotado na rede municipal de ensino do município de Palmas de Monte Alto – BA. Com análise dos resultados, foi possível perceber que a Geografia tem um longo percurso na história do saber e adquiriu inúmeras mudanças a medida que as características de organização espacial do ser humano foi alterando. Mudaram os objetos de pesquisa, abordagens, conceitos, métodos de ensino de acordo com as necessidades dos indivíduos e do meio, afinal se a sociedade muda tudo que está ligado a ela também sofrerá modificações.

Palavras Chaves: Geografia; Espaço; Homem; Ensino Fundamental

INTRODUÇÃO

A Geografia é aqui entendida como a área do conhecimento que promove a consciência de si, do outro, da natureza e da sociedade. É por meio desta ciência, que é levada aos alunos através da disciplina escolar, que todos estes elementos são estudados de modo integrado pois o espaço é um conjunto integrado de elementos que inter-relacionam entre si, sendo que são os seres humanos que constroem e modificam o espaço a cada atividade rotineira, seja ela para fins econômicos ou não.

⁵⁹ Licenciado em Pedagogia pelo Instituto de Formação e Educação Teológica – IFETE – zootagri@hotmail.com

⁶⁰ Professora da rede estadual de Educação; graduada em Licenciatura em Geografia pela UNEB/VI; Especialista em Práticas Docentes Interdisciplinares pela UNEB/VI

Este estudo partiu da inquietação para compreender o conceito de espaço e como este elemento era inserido na formação escolar dos alunos, qual o lugar da Geografia nas diretrizes para as séries iniciais do Ensino Fundamental, bem como a importância da disciplina como norteadora para compreensão do espaço geográfico pelo sujeito.

Para discussão a respeito do tema se destacou aqui Santos (1997) acerca dos conceitos geográficos, Moraes (2000) e Correa (1986) percurso histórico da Geografia, Cavalcanti (2011) a geografia escolar na contemporaneidade e o metodologias de ensino, Carlos (2007) as categorias de análises do espaço e Callai (2003) a Geografia para além da descrição e memorização.

Apresenta a história da geografia como ciência trazendo uma discussão quantos as correntes do pensamento geográfico e as categorias de análise do espaço. O conceito de espaço também foi estudado para que facilitasse a sua inserção nos materiais posteriormente analisados. O trabalho apresenta a geografia enquanto disciplina desde sua inserção no currículo até os dias atuais, analisando diferentes caminhos para que o conhecimento geográfico seja construído no espaço escolar. Por fim faz uma análise dos documentos afim de identificar como o espaço geográfico é estudado nas séries iniciais do Ensino Fundamental I.

Assim, o trabalho vem para discutir a respeito de como o espaço geográfico é abordado nas políticas educacionais para as séries iniciais do Ensino Fundamental I, partindo do pressuposto que é nesta modalidade que o sujeito começa a construir o seu entendimento a respeito de si quanto ser humano que necessita de um espaço para sobreviver. É neste espaço que este ser realiza todas as suas atividades elementares e constrói relações interpessoais com as demais pessoas que o cerca.

METODOLOGIA

A pesquisa é de cunho qualitativo, pois esta abordagem foi entendida como norteadora para entendimento do problema em questão, que se trata de entendimento, relações interpessoais no espaço geográfico e análise de documentos produzidos por seres humanos de acordo com os seus interesses. A análise partiu de uma pesquisa bibliográfica a respeito do tema, em seguida partiu-se para uma pesquisa documental sendo analisados os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Base Nacional Comum Curricular, o Guia Programa Nacional do Livro didático e por fim, um livro de didático adotado na rede municipal de ensino do município de Palmas de Monte Alto - BA. As pesquisas qualitativas

[...] destacam os instrumentos e as técnicas que permitem a descrição densa de um fato, a recuperação do sentido, com base nas manifestações do fenômeno e na recuperação dos contextos de interpretação e, em contrapartida, limitam a importância dos dados quantitativos, pelo seu “reducionismo matemático”, embora os aceite apenas como indicadores que precisam ser interpretados à luz dos elementos qualitativos e intersubjetivos. (GAMBOA, 2002. p.90)

Vale dizer que é dentro desta abordagem que permite que o pesquisador possa interagir com o objeto que está sendo estudado promovendo uma relação dialética entre o sujeito-objeto. Neste sentido, Alves (1991, p.54) enfatiza que na pesquisa em educação a realidade estudada se torna um processo de construção histórica e social, onde o pesquisador efetivamente “participa e, portanto, os fenômenos só podem ser compreendidos dentro de uma perspectiva holística. [...] Conhecedor e conhecido estão sempre em interação e a influência dos valores é inerente ao processo de investigação.”

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dentre os materiais que dão subsídios ao trabalho do professor, analisamos os Parâmetros Curriculares Nacionais que orientam a construção do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o documento que determina a Base Nacional Comum do currículo adotado no Brasil. Todos estes documentos são peças-chaves para a escrita dos livros didáticos pelos autores e também são utilizados como orientação para que o professor saiba escolher um livro didático que esteja dentro dos eixos que norteiam o seu trabalho. Por fim, foi analisado um livro didático de Geografia adotado pelos professores das escolas municipais de Palmas de Monte Alto – Ba para o 3º ano do Ensino Fundamental I.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Curricular afirmam que a Geografia para as primeiras séries do Ensino Fundamental, apresenta a perspectiva construtivista e ainda faz uma crítica ao ensino tradicional de Geografia na escola que gera um aprendizado fragmentado, descontextualizado e faz com que o aluno não consiga perceber a relação entre Geografia Física e Geografia Humana, sendo que ambas estudam o espaço geográfico em conjunto e não separadamente.

Os objetivos para a Geografia no Ensino fundamental como um todo pautam na necessidade de conhecer o espaço geográfico e a relação da natureza com a sociedade, sendo uma unidade do espaço. Dessa forma, tendo conhecimento do espaço e suas multirelações, o indivíduo terá condições de identificar e avaliar as ações e consequências do homem em sociedade, em diferentes espaço/tempo. Segundo Brasil (1997), é preciso a compreensão do espaço e a temporalidade em que ocorre os principais acontecimentos que são capazes de alterar o espaço geográfico.

Os princípios que regem o PCN de Geografia atendem a proposta da renovação da geografia no pós-1970, não deixando de considerar que o processo de construção deste documento tenha sido, de certo modo, imposto sem contar com a participação dos verdadeiros integrantes que fazem a educação brasileira: o professor.

Com base na LDB 9394/96, nos PCN's na BNCC são formulados os Guias Programa Nacional do Livro Didático para escolha do livro didático de uso do aluno e do professor. Analisamos

um livro que integra o guia, a fim de compreendermos se os novos preceitos da Geografia estão inseridos nesta obra. O livro é o *Descobrir o Mundo*, da editora Ática que tem como autores Maria Elena Simielli, Rogério G. Nigro, Anna Maria Charlier com boa diagramação e uso constantes de imagens. Já na capa, apresenta a imagem de crianças e adultos em um parque representando a interação entre as pessoas e a relação sociedade/natureza, como prevê as políticas para o ensino de Geografia.

O livro inicia incitando os alunos a observação, trabalhando primeiro de ponto de vista, espacialidade e lateralidade para que os alunos comecem a ter noção que a paisagem terá diferentes perspectivas dependendo de que posição ela está sendo observada. Para trabalhar ponto de referência, o livro traz questões onde os alunos irão representar sua casa e os elementos marcantes que estão próximos a ela, evidenciando assim que os autores se preocuparam em instigar o aluno a analisarem seu espaço.

CONCLUSÕES

Ao longo das leituras e análises realizadas neste trabalho, nota-se que a Geografia possui uma história complexa que permeia a vida dos seres humanos pois, a medida que a sociedade caminhava para em direção a novos rumos, novas abordagens iam surgindo. Partindo do ponto de que a geografia é feita pela sociedade, não é possível fazer uma diferenciação de homem e produção do saber.

Em sua história, houve vários entendimentos do que seria a geografia e como ela deveria ser trabalhada na escola. Entretanto, a partir da década de 1970 a análise geográfica adquiriu novos rumos onde defende a necessidade de uma análise do espaço considerando o homem como integrante deste, sendo que na escola o conhecimento geográfico tem de ser construído considerando que os indivíduos tem que ter autonomia na construção do seu saber.

Assim, com a análise bibliográfica e dos documentos pesquisados neste trabalho, vê-se que as políticas para construção do conhecimento geográfico na contemporaneidade caminha na busca do entendimento do espaço como palco das ações humanas, onde a criança tem que compreender que suas ações serão capazes de modificar o espaço em que ela vive.

REFERÊNCIAS

ALVES, Alda Judith. **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação**. Caderno Pesquisa, São Paulo (77), maio 1991. p. 53-61

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. In: **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, Escola e Construção de Conceitos**. 18ª Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

GAMBOA, Silvio Sanchez. Quantidade-Qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, J. C. dos.; GAMBOA, S. S. (org.). **Pesquisa educacional: quantidade- qualidade**. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.13-59.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia: Pequena História Crítica**. 20. ed., São Paulo: Annablume, 2000.

SANTOS, Milton. **Técnica, Espaço, Tempo: Globalização e meio técnico-científico informacional**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1997.

APROPRIAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA NA PERSPECTIVA ANISIANA: UM OLHAR INTERDISCIPLINAR

Daniela Matos Carvalho⁶¹; Marinalva Nunes Fernandes²

Resumo

O texto aqui apresentado caracteriza-se por ser um recorte do projeto intitulado: “Anísio Teixeira e a qualidade da escola: reflexões sobre sua contribuição aos primeiros discursos sobre currículo escolar e sua importância para a educação com oportunidades de igualdade e qualidade de ensino”. Este recorte justifica-se devido à contribuição de Anísio Teixeira para a educação brasileira, bem como, para educação primária, o que já foi destacado por diversos estudiosos. Particularmente no que tange à temática dessa investigação, a produção desse autor oferece contribuição expressiva, no que se refere à Escola Parque, à apropriação do espaço escolar e sua relação com a qualidade do desenvolvimento integral da criança. O objetivo dessa pesquisa é analisar o papel atribuído por Anísio à Escola Parque, que, para ele, era fundamental para o projeto de modernização da educação pública, bem como, a valorização da escola integral, do ensino interdisciplinar e múltiplo e a formação de uma base sólida e contextualizada com a vida da criança. Destacando suas ideias e projetos no âmbito da educação pré-escolar.

Palavras- chave: Anísio Teixeira; Educação infantil; Escola Parque; Interdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

A obra de Anísio Teixeira é extensa e contempla muitos aspectos e problemáticas referentes à reforma educacional brasileira. Com efeito, é perceptível, mesmo nas mais diferentes temáticas abordadas pelo educador, a sua preocupação principal estava voltada para as questões da administração do sistema educacional. No entanto, percebe-se que seus pressupostos são, na grande maioria, difundidos nos estudos que trazem discussões sobre a universalização e democratização do ensino público, formação docente, prática pedagógica e ensino- aprendizagem do aluno.

Assim, com o objetivo de apresentar outra leitura relativa às implicações anisianas, este texto traz aproximações do pensamento de Anísio em relação à apropriação do espaço escolar na educação

⁶¹ Graduada em Letras pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Psicopedagoga. Especialista em Educação Infantil pela Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB). Estudante do curso de pós-graduação em Práticas Docentes Interdisciplinares- Uneb/Campus VI. Email: danicarvalhocte@gmail.com

² Professora Doutora da Universidade do Estado da Bahia – Uneb/Campus VI. Email: mari.uneb@hotmail.com

primária para o desenvolvimento integral dos mesmos, destacando o olhar interdisciplinar que Anísio Teixeira contemplou na construção da Escola Parque⁶².

Anísio pretendia a universalização de uma nova escola, aquela que fosse comum a todos, onde as crianças de todas as posições sociais pudessem aprender arte, ciência, história, cidadania, de uma maneira plural, significativa, igualitária e, principalmente, os hábitos de pensar, agir e de conviver socialmente.

Em suas vastas obras Anísio incansavelmente denunciou, criticou e reescreveu a história da educação pública, desmitificou o mito da impossibilidade de fazer a mudança social acontecer; desmascarou os representantes da elite que até então apenas usava do poder para continuar a reprodução da cultura dominante.

Essas palavras podem parecer fortes e duras, todavia como salienta (FERNANDES, 1992 citado por NUNES, 2000),

o que torna a trajetória de Anísio Teixeira admirável é a persistência na defesa da democracia e da educação para a democracia, que constituiu o motivo central de devotamento da sua vida. Essa defesa não é apenas apaixonada. É polida por uma filosofia da educação e uma compreensão aguda da história da sociedade brasileira. É iluminada, como dizia Florestan Fernandes, pela sua imaginação pedagógica (FLORESTAN FERNANDES, in LIMA ROCHA, org., 1992, p. 46).

Sob essa perspectiva, foram realizadas análises de algumas pesquisas sobre as obras de Anísio, com intuito de associar seus pressupostos aos estudos recentes sobre a apropriação do espaço escolar para o desenvolvimento integral da criança.

Com efeito, a relevância deste estudo está em contribuir para a releitura do legado de Anísio, no sentido de que se façam possíveis outras interpretações de sua obra e, também, para a área dos estudos sobre infâncias e crianças, pois, ao verificar a aproximação do pensamento de Anísio com estudos dessa área, é possível oferecer uma contribuição ao debate sobre esse campo de conhecimento.

METODOLOGIA

Este estudo compõe parte da avaliação do eixo “Epistemologia e Interdisciplinaridade”, cujo objetivo é fazer um recorte do tema central do projeto de pesquisa “Anísio Teixeira e a qualidade da escola: reflexões sobre sua contribuição aos primeiros discursos sobre currículo escolar e sua importância para a educação com oportunidades de igualdade e qualidade de ensino”. Ao buscar este

⁶² Já na sua atuação como secretário da Educação e Saúde, nos anos 50, na Bahia, concebeu a criação dos Centros de Educação Popular e implantou, no bairro operário da Liberdade, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro ou, como ficou popularmente conhecida, a Escola-Parque. Nela, as práticas escolares estavam organizadas no setor de trabalho destinado às artes aplicadas, industriais e plásticas; no setor recreativo ou de educação física: jogos, recreação e ginástica; no setor artístico: teatro, música e dança; no setor de extensão cultural e biblioteca: leitura, estudo e pesquisa e no setor socializante: grêmio, jornal, radioescola, banco e loja (NUNES, 2000).

recorte, pretende-se recriar os pressupostos da teoria anisiana nos contextos de apropriação do espaço escolar para o desenvolvimento integral da criança. Para tanto, esta pesquisa caracteriza-se como pesquisa exploratória e de caráter bibliográfico.

Os procedimentos utilizados serão pautados na análise do capítulo I do livro “Educação não é privilégio” e do capítulo I do livro “Aspectos americanos de educação: Anotações de viagem aos Estados Unidos em 1927”, bem como, a partir de algumas pesquisas realizadas por estudiosos nos últimos dez anos : Escola Parque: Notas sobre a proposta de Anísio Teixeira para o ensino básico no Brasil (CARBELLO , RIBEIRO, 2014); A formação de professores: notas sobre o pensamento educacional de Anísio Teixeira (JARDILINO, 2012); Anísio Teixeira entre nós: A defesa da educação como direito de todos (NUNES, 2000); Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova-1932 e dos educadores -1959(AZEVEDO, 2010).

Será possível encontrar nestas obras a importância que Teixeira deu ao espaço escolar, a infância, à educação primária com intuito de potencializar as habilidades e competências de uma criança.

Para elucidar os conceitos que norteiam a pesquisa: infância, criança e apropriação do espaço escolar serão utilizadas as seguintes referências: Arroyo (2012 e 2015), Donzelot (1980), Arriès (1981) e Gonçalves e Martins (2014).

Dessa forma, para comprovar o olhar interdisciplinar que Anísio conferiu à educação, usaremos alguns capítulos do livro O que é interdisciplinaridade? (FAZENDA, 2008)

Dessa forma, a consideração do cenário histórico e da criação da Escola Parque torna-se fundamentais para que os textos que foram investigados tenham uma fidedigna comprovação da importância da contribuição anisiana à educação primária brasileira.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa até aqui realizada demonstrou o zelo e a preocupação que Anísio Teixeira tinha com a educação pública, principalmente com a base inicial. A preocupação de Anísio em criar uma escola parque (escola referência), remetia à necessidade de uma política educacional inovadora e acessível à realidade de um grupo social que merecia a mudança: permitir o acesso à cultura, à arte, ao teatro, às artes manuais e corporais, o ensino da matemática da língua, da geografia, da ciência; um ensino que possibilitava à criança pobre dos bairros periféricos da Bahia romper com os muros da hipocrisia, da estratificação social. A Escola Parque pretendida, nesse contexto, exigiu de Anísio muitos estudos no que tange à administração escolar, currículo, gestão, formação de professores para construir uma missão que de fato alargasse as chances educativas das crianças de classes populares. A apropriação desse espaço multifacetado, possibilitava à criança se preparar para a vida profissional, mas

também cidadã. Logo, o projeto político-pedagógico pensado para Escola Parque era justamente caminhar para a perspectiva da educação como direito de todos.

CONCLUSÃO

Através da pesquisa realizada foi possível perceber a luta árdua e persistente vivida por Anísio Teixeira, no que se refere à qualidade da escola em nosso país, o que o levou a promover a reforma da educação básica, o que o fez construir uma escola que desse ao pobre a melhor instrução e educação possível. Sua concepção de escola e ensino pautava-se no princípio da educação obrigatória, gratuita e universal. Assim, entende-se que rememorar o legado de Anísio Teixeira para pensar a educação básica na contemporaneidade é fundamental para conhecer a trajetória de ensino, as contradições e os desafios para a organização de espaços escolares comprometidos com a aprendizagem real e significativa dos alunos.

REFERÊNCIAS:

- ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2.ed.Rio de Janeiro:LTC,1981.
- ARROYO, M. G.; VIELLA, M. A. L.; SILVA, M. (Orgs.). **Trabalho-Infância**: exercícios tensos de ser criança - haverá espaço na agenda pedagógica? Petrópolis: Vozes, 2015.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; SILVA, Maurício Roberto da (Orgs.). **Corpo infância**: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012.
- AZEVEDO, Fernando. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959** [et al.] – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf> Acesso em: 03/03/2017.
- CARBELLO, Sandra Regina Cassol; RIBEIRO, Ricardo. Escola Parque: notas sobre a proposta de Anísio Teixeira para o ensino básico no Brasil. **Revista Ibero- Americana de Estudos em Educação**, vol.9, Edição 2. RIEED, abril/junho de 2014. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7041> ISSN: 2446-8606 Acesso em: 03/03/2017.
- DONZELOT, Jacques. **A Polícia das famílias**; tradução de M. T. da Costa Albuquerque; revisão técnica de J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (org.). **O que é Interdisciplinaridade?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- Martins, R. J. & Gonçalves, T. M. (2014). **Apropriação do espaço na pré-escola segundo a psicologia ambiental**. *Psicologia & Sociedade*, 26(3), Belo Horizonte, ISSN 1807-0310. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822014000300011 Acesso em: 03/-3/2017.
- NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira entre nós: A defesa da educação como direito de todos**. In: 52a Reunião Anual da SBPC,9 a14 Julh. Educação e Sociedade, ano XXI, n.73, Dezembro/00. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4203.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2016.



NUNES, Clarice. Um Olhar Sobre Anísio. In: Seminário "Um olhar sobre Anísio". Mesa Redonda "Política Educacional", Rio de Janeiro, 3 set. 1999. Rio de Janeiro, UFRJ/CFCH /PACC, **Fundação Anísio Teixeira**, 1999. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/ClariceNunes.htm>. Acesso em: 18 jan. 2016.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 4ed. São Paulo, Ed. Nacional, 1994.

TEIXEIRA, Anísio. **Aspectos americanos de educação: Anotações de viagens aos Estados Unidos em 1927**. Rio de Janeiro, Editora: UFRJ, 2006.

EIXO 05

Educação e tecnologias - saberes e práticas:

Discute o processo de mediação entre educação e as ferramentas tecnológicas no processo de ensino-aprendizagem. Dentre outras questões e objetos de análise, faz parte do interesse deste eixo os seguintes temas: o uso de tecnologias da informação e comunicação na educação; o currículo e novas tecnologias; a cultura visual e a cultura digital na sociedade e na escola; Cinema, TV e vídeo na educação; ambientes virtuais de aprendizagem e produções multimídias para a educação. Pretendemos compartilhar pesquisas de professores do ensino superior, da educação básica, de estudantes de pós-graduação e graduação, relacionadas ao campo de produção do conhecimento concernente aos temas aqui propostos, bem como experiências didáticas executadas na universidade e na escola.

“EU ME CHAMO ANTÔNIO”: SENTIDOS E POEMAS NO FACEBOOK

Débora Hévila dos Santos Carvalho; Paula Carolina Reis Falcão; Fabiana Maria Castro⁶³

RESUMO

O presente trabalho trata da interpretação dos poemas “Eu me Chamo Antônio” do escritor Pedro Gabriel, constituída por poesias escritas e desenhadas em guardanapos. É importante o estudo destas poesias, pois elas possibilitam um trabalho com as trocas de significados, ambiguidades e motivações que são abordados no ensino de literatura. Objetivamos analisar as produções de sentido dos poemas, propondo uma reflexão acerca da linguagem e significado e as relações semânticas na página do facebook “Eu me chamo Antônio” como forma de estimular o interesse dos alunos para a poesia. Nossa pesquisa é de caráter qualitativo, de cunho bibliográfico e documental, com os teóricos Marcos Bagno (2014), Marc Prensky (2010) e Nelly Coelho (1993). Através da pesquisa realizada, constatou-se nos poemas a presença de polissemia, antítese, trocadilhos, recursos fonéticos, uso de linguagem não verbal, temas amorosos e sociais, além de uma grande complexidade e plurissignificação. Aspectos capazes de fazer o aluno ir além do óbvio e explorar múltiplas interpretações, aprendendo poesia de uma forma dinâmica e levar esse gosto para além da sala de aula, visto que situa-se numa ferramenta tecnológica de seu acesso cotidiano.

Palavras-chave: Linguagem; Significado; Poesia; Facebook

INTRODUÇÃO

⁶³ Alunas do Curso de Letras Língua Portuguesa e Literaturas da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Departamento de Ciências Humanas – DCH, Campus VI – Caetitê, 4ºSemestre
Email: debora.hevila@yahoo.com.br
paulasamael@gmail.com
faby.cte@hotmail.com

Com o avanço da tecnologia, nota-se o surgimento de novos gêneros e formas de comunicação, especialmente com o auxílio da Internet, capaz de divulgar e propagar a informação em uma velocidade e praticidade nunca antes imaginada. Essas mudanças impactam vários setores sociais, dentre eles, a educação. Devido a isso, surge o questionamento que como o uso da tecnologia afeta na metodologia do professor, se isso torna-se um aspecto positivo ou negativo.

Segundo Marc Prensky (2010) a tecnologia é uma ferramenta útil para aqueles que usam a nova pedagogia centrada no aluno, na qual ele aprende por si mesmo, com a orientação do professor. Para ele, os alunos rejeitam a velha pedagogia, onde o professor fala/palestra, eles param de prestar atenção a exposição monótona e automática e procuram conhecimento por vontade própria, através dos meios que ele dispõe.

Por este motivo, considera-se relevante estudar como as diversas ferramentas no mundo da web podem contribuir para o aprendizado do aluno. Dentre elas, temos a rede social facebook que proporciona comunicação. Nela, há o recurso da “página”, na qual uma pessoa tem a oportunidade de divulgar com um público mais amplo. Isso porque qualquer um pode ter acesso às postagens se curtir a página, sem ser necessário o pedido de convite. A página do facebook é usada para diversos fins, como a postagem de charges, piadas, publicidades de todos os tipos e também divulgação artística, como é o caso da página “Eu me chamo Antônio”. Nela são postadas poesias feitas em guardanapos, do artista Pedro Gabriel. Seu trabalho tomou repercussão, chegando a ser publicado dois livros pela editora Intrínseca com a junção dos seus versos. O autor trabalha com as trocas de significado, ambiguidades e motivações, além de fazer ilustrações e moldar o significante.

Pretendemos verificar como, através do uso das publicações da página do facebook “Eu me chamo Antônio” pode-se estimular o interesse dos alunos pela poesia. Para isso será analisado os recursos linguísticos e literários utilizados pelo autor para dar sentido e beleza as obras, visando mostrar a riqueza e qualidade do material que pode ser levado a sala de aula.

METODOLOGIA

Nossa pesquisa é de caráter qualitativo, de cunho bibliográfico e documental. Inicialmente se pesquisou sobre a relação entre linguagem e significado, com o teórico Marcos Bagno(2014), e sobre tecnologia e sala de aula, através de Marc Prensky(2010). Para análise dos poemas foi usado como suporte o livro “Literatura e linguagem: A obra literária e a expressão linguística” de Nelly coelho(1993). A escolha dos poemas realizou-se pelo destaque estilístico das obras, abordando questões ilustrativas e interpretativas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A linguagem é a essência do ser humano, sem linguagem, a comunicação e a vida em sociedade seria impossível, porém mais do que apenas comunicar, a linguagem é capaz de criar, reinventar, pois “Nós somos seres muito particulares, porque temos precisamente essa capacidade fantástica de significar, quer dizer, de produzir sentido por meio de símbolos, sinais, signos, ícones etc.” (BAGNO, 2014, p.59)

Através da literatura, essa capacidade de reinventar é ainda mais forte, iremos mostrar como os poemas a seguir são repletos de pluralidade poética.

Na frase, “Fiz uma cicatriz com todos os pontos que você perdeu comigo”, Figura 1, o destaque está na palavra “pontos” e o recurso usado é a polissemia, ou seja, quando a um único significante correspondem a vários significados. Nesse caso temos somente dois significados para o significante “pontos”. O primeiro seria pontos cirúrgicos, temos essa interpretação porque fomos motivados pela palavra “cicatriz”, pois depois de algumas cirurgias conservam-se as cicatrizes dos pontos. Essa ideia é reforçada pela ilustração ao redor do texto. Temos também o segundo significado, neste caso, pontos seria um método de avaliação. Ocorre essa ideia porque no enunciado “os pontos que você perdeu comigo”, o verbo perder lembra esse significado. Há um jogo dos dois sentidos, a motivação ocorre por intermédio da imagem (do não verbal) e do verbal, da ênfase no significante “cicatriz”.



Figura 1⁶⁴

Juntando essas duas ideias, pode-se dizer que alguém foi decepcionado e com essa mágoa abriu-se uma ferida grande, porém a pessoa irá aprender com desilusão e costurar a ferida, que virará uma cicatriz feita com os pontos perdidos. Estará curada, mas a cicatriz irá lembrá-la de não ser iludida da mesma maneira.

⁶⁴ Disponível em

<https://www.facebook.com/eumechamoantonio/photos/a.430921366972121.102124.418909221506669/475127639218160/?type=1&theater>



Figura 2⁶⁵

No Segundo verso, “O mundo está seguindo em frente andando para trás”, Pedro Gabriel não utiliza a plurissignificação das palavras, apenas usa o recurso da antítese -“Confronto de dois elementos antagônicos que entram em choque ao coexistirem numa dada realidade” (COELHO, 1993, p. 98). Nota-se isso na expressão “seguindo em frente” e “andando pra trás” como é possível fazer duas ações opostas? Não é possível se atribuímos aos verbos “seguir” e “andar” o mesmo significado.

O verbo “seguir” está se referindo à passagem do tempo, estamos” seguindo em frente” em relação aos dias, meses e anos. Já o verbo “andar”, junto com o complemento “para trás”, “refere-se à regressão de atitudes benéficas para humanidade, uma crítica a ações feitas pelo homem e que prejudicam o convívio e a evolução da sociedade, como preconceitos, dogmas, violência, corrupção, entre outros.

Ambos os termos empregados não significam na forma literal “dar passos ou caminhar” já que o mundo não dá passos, porém na ilustração há um homem que anda no globo terrestre. A imagem foi feita de forma que não se pode saber se ele está andando para frente ou para trás.

Trás – Regressão de atitudes / ideologias

Frente- Tempo

⁶⁵ Disponível em:

<https://ptbr.facebook.com/eumechamoantonio/photos/a.563102913753965.1073741839.418909221506669/870371483027105/>



Figura 3⁶⁶

Neste texto, “Esperança é só a ponta do ai, se der” é necessário concentração, pois a frase só terá sentido se for feita diversas leituras, dos recursos verbais e não verbais, os sons das palavras, e hipóteses interpretativas que vão variar conforme a pessoa ou situação.

Se o foco estiver somente na frase, provavelmente o leitor irá estranhar pois ela não condiz com normas de coerência, visto que não faz sentido a esperança ter uma “ponta no ai, se der”. O mais provável que pode supor é que temos uma ponta de esperança, invertendo a frase para que esta fique mais lógica e essa ponta de esperança é relacionada a expressão “ai, se der” porque quando se anseia algo, a pessoa passa a formular hipóteses de situações que possam vir a surgir, e na maioria das vezes usam a conjunção “se”. Ex: “Se der, eu passo na sua casa” “Vai dar tudo certo, se não chover”

Também, deve-se considerar a interjeição “ai” que indica lamuria. Dessa forma, a frase “ai, se der” refere-se, em primeiro plano, a uma exclamação de incerteza com o que vai acontecer. Então dizer que a esperança é a ponta do “ai, se der”, é dizer que para se ter fé e confiança naquilo que deseja é necessário deixar de lado as incertezas e preocupações.

Agora, se for observado a imagem do guardanapo e o som da expressão chave, teremos uma outra interpretação. É bem visível que o desenho trata-se de um iceberg, e nesse caso, a palavra “ponta” tem forte ligação, pois o pedaço de gelo que se desprende da geleira possui pontas, como é ilustrado no guardanapo. Então a expressão “ai, se der” apresenta uma semelhança fonética no começo da palavra, fazendo assim com que ela passe a ter também o significado de iceberg.

Depois de utilizado o significante presente na imagem, a frase ficaria “Esperança é só a ponta do iceberg” podendo ser alvo de outra interpretação. Como dizer que a esperança é só a ponta de algo

⁶⁶ Disponível em:

<https://www.facebook.com/eumechamoantonio/photos/a.563102913753965.1073741839.418909221506669/580048488726074/?type=1&theater>

visível, que há muito mais submerso no “mar”, ou seja, que além daquilo que se espera, existe algo oculto.

Ste: Ai, se der Sdo1:exclamação de incerteza com o que vai acontecer

Sdo2:Iceberg, grande pedaço de gelo que se desprende das geleiras polares



⁶⁷Figura 4-

No verso, “Saudade sem ti contigo”, é possível perceber que há uma brincadeira com as palavras ocasionando dois sentidos distintos. Pode-se entender que a frase é “Saudade senti contigo” ou “Saudade sem ti contigo”.

Na primeira interpretação “Saudades senti contigo”, entende-se a palavra grifada como sendo o verbo “sentir”, neste caso se refere a um sentimento que foi despertado com o aparecimento de uma pessoa específica, alguém que despertou sentimentos amorosos no eu lírico e, com a sua ausência, ele pode perceber o que era a “saudade”, pois antes ele não tinha uma pessoa que lhe transmitisse esse amor. Dessa forma ele não sentia nada, já que não se sente falta daquilo que não se tem. Por esse motivo que a frase diz “Saudade senti contigo”, porque o eu lírico só tem esse sentimento com aquela determinada pessoa. Para que o leitor chegue a essas conclusões, ele adequa a ortografia, visto que no texto escrito no guardanapo está “Sem ti” e na interpretação seria “Sentir”. Além disso, usa-se uma vírgula para minimizar a ambiguidade da frase “Saudade, senti contigo”. É claro que Pedro Gabriel não coloca dessa maneira para que possamos fazer outras interpretações.

Em outro ponto de vista, teríamos a frase “Saudades sem ti, contigo” como pode perceber na ilustração, acontece uma quebra e adequação na palavra “senti” passando a ser “sem ti”, dessa maneira o sentido remete a um sentimento doloroso, que ocorre com a ausência da pessoa e com a presença desta também, pois como pode-se sentir saudade com e sem a pessoa? Isso para causar estranheza no leitor, utilizou-se o recurso do paradoxo “um mesmo elemento produz efeito opostos” (COELHO, 1993, p. 98). Construiu-se o sentido de que o amor é paradoxal, no qual a definição exata do que se sente não é possível de explicar. Usar contradição e oposição para definir o amor é algo que já foi

⁶⁷ Disponível em: <https://www.facebook.com/eumechamoantonio/photos/pb.418909221506669.-2207520000.1446077749./996681987062720/?type=3&theater>

muito usado, inclusive por Luiz de Camões em seus versos “Amor é um fogo que arde sem se ver”. Para esses autores, apesar do amor ser um sentimento contraditório, sem ele não poderia haver um equilíbrio, um complemento. Essa visão é confirmada através do desenho de duas pessoas se abraçando, uma pintada de preto e a outra de branco, fazendo uma analogia ao “yin-yang”, uma imagem que retrata a filosofia chinesa e aborda que, toda vez que um sentimento chega ao seu ponto extremo, há uma manifestação do seu lado oposto. Para os chineses, o mundo é composto por forças opostas e só assim pode-se encontrar o seu equilíbrio.

CONCLUSÕES

Através das análises e reflexões feitas, percebemos como a linguagem e o significado são interligados, constatou-se as relações semânticas existentes nos poemas, sua riqueza de significados e recursos literários, como polissemia, antítese, paradoxo, trocadilhos, recursos fonéticos e uso de linguagem não verbal. Com isso, é possível fazer o aluno explorar múltiplas interpretações, aprendendo poesia de uma forma dinâmica e levar esse habito para além da sala de aula. Mostrando assim, como a literatura e poesia pode ser introduzida aos alunos por meio de uma rede social, que não precisa ser usada somente como modo de comunicação eficaz, mas também pode ser portadora de uma bela forma de arte, na qual os significados ultrapassam a barreira da comunicação direta para permitir variadas interpretações.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. **Língua, linguagem, linguística: pondo os pingos nos ii**. 1. Ed. São Paulo: parábola editorial, 2014
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura e linguagem: A obra literária e a expressão linguística**. “O fenômeno poético”. 5. Ed. Petrópolis RJ: Vozes, 1993.
- PRENSKY, Marc. O papel da tecnologia no ensino e na sala de aula. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 15, n. 2, p. 201-204, maio/ago. 2010

A IMPORTÂNCIA DAS AULAS PRÁTICAS PARA O ENSINO DE ZOOLOGIA

Sidileide da Silva Santos⁶⁸; Jaqueline dos Santos Cardoso⁶⁹

Resumo

O ensino de Ciências e Biologia, muitas vezes é transmitido, pela simples forma verbal tendo como base as informações dos livros didáticos, por meio de aulas basicamente teóricas, o que deixa o ensino de biologia e zoologia, de modo geral, descontextualizado e fragmentado. As aulas práticas surgem como uma forma interessante e eficaz de mudar essa realidade, pois além de auxiliarem, no entendimento de conceitos científicos, possibilitam aos discentes, uma maior concepção das interações que acontecem no ambiente a sua volta, bem como da importância de conservar e valorizar todas as formas de vida existente. O ensino dos reinos dentro da Zoologia ainda é abordado de forma tradicional, o que pouco desperta a curiosidade dos alunos, desestimulando, assim, o interesse por esses organismos, deste modo as aulas práticas no ensino de Zoologia constituem em uma importante ferramenta para o estudo da morfologia e biodiversidade dos animais, além de ser uma aliada do professor em sua metodologia de ensino, contribuindo para melhorar o processo de ensino-aprendizagem, fazendo uma relação teoria e prática na realidade dos alunos. Desta forma, o presente trabalho teve como objetivo abordar a importância do uso de aulas práticas no ensino de Zoologia. Trata-se de uma pesquisa descritiva exploratória de referenciais teóricos relacionados à temática sobre a importância das aulas práticas para contextualizar e dinamizar o ensino de Zoologia.

Palavras-chave: Zoologia; Práticas; Ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A Zoologia é a área das Ciências Biológicas que estuda a biodiversidade dos animais e sua interação comportamental com o meio ambiente, sendo dividida em várias áreas de estudos entre eles as principais são: celenterologia - estudo dos cnidários; entomologia - estudo dos insetos, que se subdivide em sistemática e entomologia econômica; mastozoologia - estudo dos mamíferos.

Vanzolini (1996) descreve que os estudos de Zoologia desenvolveram-se a partir da classificação binominal de Lineu denominada como Zoologia Sistemática. A Zoologia Sistemática permite a classificação dos seres através de uma série de compêndios chamados de Systema Naturae.

No contexto escolar o Ensino de Zoologia na maioria dos casos apresenta-se de forma compartimentada e desvinculada dos demais conteúdos das disciplinas de Ciências e Biologia.

Sobre esta questão, Oliveira et.al. (2011, p.02) ressaltam que: Nos currículos escolares, a Zoologia está atualmente vinculada às disciplinas de Ciências Naturais no Ensino Fundamental, e à

⁶⁸ Discente do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas/Graduanda. Universidade do Estado da Bahia - UNEB, *Campus VI*. sidy.iga@gmail.com.

⁶⁹ Prof^a Doutora. Universidade do Estado da Bahia - UNEB, *Campus VI*. jaquelinecardoso2001@yahoo.com.br.

Biologia no Ensino Médio e, é por meio dela que a história dos animais, em todos os seus aspectos, tem sido ensinada. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) a história dos seres vivos deve ser abordada com o intuito de permitir aos estudantes o entendimento das relações de parentesco entre os organismos e que estes, por sua vez, são produto de um longo processo de evolução. Esta abordagem pedagógica permite que o Ensino de Zoologia seja mais dinâmico e atrativo. Todavia, tais sugestões, de modo geral, não têm sido adotadas pelos professores no desenvolvimento de suas aulas compactuando assim para a prevalência de um ensino de baixa qualidade e monótono para os estudantes, reforçando exclusivamente o caráter descritivo da Zoologia.

Por apresentar uma grande complexibilidade, é necessário a busca de métodos e estratégia para melhor atender as demandas do ensino de zoologia. Smith (1975), diz que, a importância do trabalho prático é inquestionável na disciplina de Ciências e Biologia e deveria ocupar lugar central no seu ensino. No entanto, como traz Silva e Zanon (2000) o aspecto formativo das atividades práticas experimentais tem sido negligenciado, muitas vezes, ao caráter superficial, mecânico e repetitivo em detrimentos aos aprendizados teórico-práticos que se mostrem dinâmico, processuais e significativo.

Para que, o ensino seja para o aluno uma ferramenta de formação social, crítica e reflexiva, este ensino deve vir de forma a proporcionar oportunidade para que o sujeito seja capaz de criar, questionar, pensar, levantar questionamentos e obter as respostas destes questionamentos. Para que isso seja possível é indispensável que o docente possibilite a realização de aulas práticas com seus alunos.

A formação de uma atitude científica está intimamente vinculada ao modo como se constrói o conhecimento (Fumagalli, 1993). Partindo desse pressuposto, é a partir da realizações de aulas práticas que o aluno cria habilidades processuais ligadas ao saber científico, desenvolve sua capacidade de observação e de associação da teoria com a prática. Objetivou-se neste trabalho, abordar a importância do uso de aulas práticas para contextualizar e dinamizar o ensino de zoologia.

METODOLOGIA

O presente trabalho seguiu uma linha descritiva exploratória de referenciais teóricos relacionados à temática sobre a importância das aulas práticas para contextualizar e dinamizar o ensino de Zoologia.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No momento atual no qual a Educação se encontra de forma precária, o professor ainda tende a competir com inúmeros fatores pela atenção dos alunos, as aulas práticas tornam-se uma aliada para tornar a aula mais interessante e conquistar a atenção dos alunos. Também, serve de estratégias para o professor retornar a um conteúdo já abordado sem ficar maçante, proporcionando para seus

alunos construir uma nova visão do tema abordado. Quando compreende um conteúdo trabalhado em sala de aula, o aluno amplia sua reflexão sobre os fenômenos que acontecem à sua volta e isso pode gerar, conseqüentemente, discussões durante as aulas fazendo com que os alunos, além de exporem suas ideias, aprendam a respeitar as opiniões de seus colegas de sala (LEITE et al., [s.d]).

É válido ressaltar que, através de aulas práticas o aluno aprende a interagir com as suas próprias dúvidas, chegando a conclusões, à aplicação dos conhecimentos por ele obtidos, tornando-se agente do seu aprendizado, além de fazer uma relação teoria e prática, uma vez que o Ensino de Zoologia é muito complexo trazendo desde os termos complicados a uma morfologia difícil de ser compreendida.

Para Krasilchik (2005), a observação dos organismos em seus habitats, de seus hábitos alimentares e de seu comportamento é um componente importante, e atualmente, negligenciado nos programas de Biologia. Assim, as características dos animais são estudadas sem serem colocadas em um ambiente e a perspectiva de interação entre os animais muitas vezes não existe na sala de aula, ou está fragmentada do estudo das características. Diante disso, o professor pode usar como método facilitador as aulas práticas, sendo feitas através de trabalhos de campos ou em laboratórios, onde os alunos possam ter contato maior e visualizar a morfologia dos animais estudados.

Santos e Téran (2009) apontam diversos tipos de problemas no ensino de zoologia como o uso exclusivo do livro didático; a falta de recursos didáticos alternativos; a exposição oral como único recurso metodológico; o tempo reduzido para o planejamento e execução de atividades acadêmicas em sala de aula, laboratórios e espaços não-formais; e a formação inicial do professor deficiente em relação à realidade de ensino. Outros pontos levantados se referem ao conhecimento reduzido dos professores sobre os táxons zoológicos e o processo de sistematização filogenética; e a limitação da contextualização, prejudicando o acesso ao conhecimento.

Assim, a realização de aulas práticas assume um papel importante para assegurar ao professor uma boa estratégia com diferencial para suas aulas, cativando assim os alunos, visto que a defasagem no que diz respeito ao conteúdo de Zoologia é muito grande, causando nos alunos um desinteresse pela área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi apresentado neste trabalho, comprova-se que a principal forma de instigar e promover uma reaproximação dos alunos aos conteúdos ligados a Zoologia, possa ser feito, gradativamente, por meio da implementação de aulas práticas, assim como uma atualização didática dos materiais escolares, acrescentando a esses as novas tecnologias, como forma de complementar os recursos metodológicos na sala de aula. Haja vista que, os problemas enfrentados pelas instituições de

ensino, bem como, indisciplina, falta de interesse e tecnologia, devem-se na maioria das vezes pelo ensino arcaico e pelo uso materiais que não mais condizem com a realidade dos alunos. Cabendo enfim ao professor planejar novas práticas, e dispor maior tempo para a preparação das aulas.

Sendo assim deve-se admitir a importância das aulas práticas não apenas, como instrumento motivador e para agradar aos alunos, mas também porque desenvolve aspectos de aprendizagem, criticidade e raciocínio.

REFERÊNCIAS

EITE, A.C.S.; SILVA, P.A.B.; VAZ, A.C. R. **A importância das aulas práticas para alunos jovens e adultos:** uma abordagem investigativa sobre a percepção dos alunos do PROEF II. . [Si][Sn][Sd].

FUMAGALLI, L. **El desafío de enseñar ciencias naturales.** Una propuesta didáctica para la escuela media. Buenos Aires. Troquel. 1993LIBANEO, J. C. Didáctica y práctica histórico-social. Ande, ano 4, n. 8, 1984.

KRASILCHIK, M. Perspectivas para o ensino de Biologia. In: KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia.**4ª ed. São Paulo: EDUSP, 2005.

OLIVEIRA, C.L. **Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características.** Revista Travessias, Cascavel, vol.02, nº03, p.01-16, 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122>, acesso em 17 de Novembro de 2016.

SMITH, K.A. **Experimentação nas Aulas de Ciências.** In: CARVALHO, A.M.P.; VANNUCCHI, A.I.; BARROS, M.A.; GONÇALVES, M.E.R.; REY, R.C. Ciências no Ensino Fundamental: O conhecimento físico. 1. ed. São Paulo: Editora Scipione.1998. p. 22-23.

SILVA, L.H.DE A.; ZANON, L.B. **A experimentação no ensino de Ciências.** In: SCHNETZLER, R.P.; ARAGÃO, R.M.R. Ensino de Ciências: Fundamentos e Abordagens. Piracicaba: CAPES/UNIMEP, 2000.182 p.

SANTOS, S. C. S.; TERÁN, A. F. **Possibilidades do uso de analogias e metáforas no processo de ensino-aprendizagem do ensino de Zoologia no 7º ano do ensino fundamental.** In: VIII Congresso Norte Nordeste de Ensino de Ciências e Matemática, 2009, Boa Vista.

VANZOLINI, P.E. Brasil dos Viajantes. **A contribuição zoológica dos primeiros naturalistas viajantes no Brasil 16.** Revista USP, São Paulo, nº30, jul./ago., p.190-238, 1996. Disponível em: <http://www.usp.br/revistausp/30/17-vanzolini.pdf>, acesso em 17 de Novembro de 2016.

AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS: RETRATOS DA MEMÓRIA NO PERÍODO DE GUERRA CIVIL EM ANGOLA DE 1975 A 2002

Débora Castro Alves⁷⁰; Sidnaya Fernandes dos Santos Silva⁷¹

RESUMO: O presente trabalho aborda a importância das múltiplas linguagens, na história e memória de uma nação. Para isso tomamos como base a linguagem não verbal, por meio das fotografias, e a verbal, a partir da obra *Bom dia Camaradas* de Ondjaki (2003). A pesquisa, de cunho bibliográfico, fundamentou-se em discussões de autores como Fiorin (2001), Le Goff (2013), Coelho (1993) e Kossoy (2001). Entende-se a importância desse estudo para a área das letras e da literatura, uma vez que se discute a respeito da história e memória identitária de Angola, do período 1975-2002.

Palavras-chave: Múltiplas Linguagens; Memória; Angola.

Introdução

O presente estudo tem como objetivo analisar como é narrativizada a guerra civil de Angola, por meio da linguagem literária e da linguagem fotográfica. Como exemplo literário, recorremos ao romance *Bom dia camaradas* de Ondjaki, que aborda o período da guerra civil ocorrida entre 1975 a 2002; enquanto linguagem fotográfica, consideramos fotografias publicadas em *sites*. Buscamos, portanto, por meio do foco na linguagem verbal e a não verbal, compreender a memória no funcionamento discursivo.

A metodologia utilizada para a materialização dessa pesquisa de cunho bibliográfico consistiu em uma revisão bibliográfica sobre o tema, leitura da obra literária e de arquivos da *Web* e seleção de trechos verbais e de fotografias que atendem, mais diretamente, o objetivo supracitado. Como amparo teórico-conceitual sobre linguagem, memória, literatura e fotografia recorremos a Fiorin (2001), Le Goff (2013), Coelho (1993) e Kossoy (2001).

Tal proposta de pesquisa surgiu a partir dos estudos no projeto de Iniciação Científica sobre memória e infância nas narrativas de Ondjaki. Assim, esse trabalho tem por objetivo discutir a formação da memória de uma nação a partir do viés narrativo na obra “Bom dia Camaradas” e do viés fotográfico sobre a época da guerra civil em Angola. Ademais, busca contribuir como importante material para ser trabalhado em sala de aula, visto que a partir da lei 11.645/08,

⁷⁰ Graduanda em Licenciatura Plena em Letras/ Vernáculos, III semestre, pela Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Campus VI.

⁷¹ Orientadora, Prof^a. Dr^a. da Universidade do Estado da Bahia, Campus VI.

tornou-se obrigatório a inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo oficial da rede de ensino.

Um pouco sobre a história de Angola

A literatura angolana surge não como uma necessidade estética, mas sim como uma arma de combate à opressão, a fim de que se tenha um povo angolano liberto, como lembra Chaves (1999). Assim, é composto um grupo conhecido como os “velhos intelectuais de Angola”, formado por autores como “Cordeiro da Matta, Inocêncio Mattoso Câmara, Pedro Félix Machado e José de Fontes Pereira” (CHAVES, 1999, p. 38), que buscavam desenvolver uma literatura que enfatizasse o nacional, com base no coletivo, a fim de que a escrita levasse as pessoas, que viviam sob o regime opressor, ao conhecimento e à liberdade.

Na década de 40, há a fundação da CEI (Casa dos Estudantes do Império), em que, na busca de dar continuação à frase feita por Cordeiro da Matta “Vamos descobrir Angola!”(CHAVES, 1999, p. 40), esses “Novos intelectuais” discutem sobre projetos que podem vir a ser utilizados para a libertação de Angola, como afirma Chaves (1999, p. 44):

As atividades da CEI superavam a distância física e ecoavam no território angolano, contribuindo para fortalecer o movimento dos “Novos Intelectuais de Angola”. Reunidos em torno do propósito de valorizar a aliança do homem com a terra, alguns jovens buscavam dar sequência aos ecos da frase “Vamos descobrir Angola!”, lançada em Luanda, alguns anos antes, com o mesmo objetivo de incentivar experiências que propiciassem um maior conhecimento das coisas da terra.

Este movimento de cunho literário estava permeado por razões políticas, voltadas para um fim que era a reafirmação de Angola como nação, em busca da independência. Como ressalta Veras (2011, p. 11):

Fizeram parte destes movimentos intelectuais como Agostinho Neto, Viriato da Cruz, António Jacinto, entre outros. Este movimento, para além do forte cunho literário, tinha, em suas raízes, razões políticas de combate ao colonialismo e o projeto de ‘Angolanizar Angola’ [...].

Motivados por essa vontade de verem seu país liberto, como afirma Chaves (1999), os “Novos Intelectuais”, em 1951, publicam a revista *Mensagem* - a voz dos naturais de Angola, na qual encontram um meio rápido e eficaz de reproduzir suas ideias. Logo a metrópole detecta isso como uma ameaça a si própria e então como se aderiu à medida de combate repressiva. Fazendo com isso eclodir uma organização mais ampla, em que formaria partidos políticos para lutar em prol de sua nação.

Nesse interim, surgem partidos políticos como: O FNLA, MPLA e UNITA, que, apesar de terem bases aliadas diferentes, lutam todos por uma Angola independente. O que mais tarde se desdobra em vieses opostos, permeado por interesses partidários. De acordo com VERAS (2011), foram três os principais movimentos que lutaram pela libertação de Angola, dentre eles estavam: FNLA (Frente Nacional de Libertação de Angola), tendo como chefe Holden Roberto, ao tempo que recebiam apoio logístico dos EUA e da China; e a UNITA (União Nacional para Independência Total de Angola), chefiada por Jonas Savimbi, ao tempo em que ambos eram movimentos pró-ocidentais financiados pelo bloco capitalista, situados ao norte e sul de Angola e contavam com o apoio da África do Sul, China e de Portugal. Outro importante movimento foi o MPLA (Movimento Popular pela libertação de Angola), que adotou uma orientação marxista, e, situado ao centro e no litoral, teve forte presença em Luanda, a então capital de Angola, era comandado por Agostinho Neto e teve ajuda do bloco soviético, inclusive no treinamento de armas vindas de Cuba.

Com a revolução em 25 de abril de 1974, há a queda do Estado Novo, episódio de fundamental importância para os países que se viam sob o jugo de ser colônia de Portugal, dessa forma favorecendo o impulso necessário para os movimentos de independência proclamarem uma Angola independente, mas começava então uma luta entre partidos que almejavam o poder de governar Angola. O MPLA consegue proclamar oficialmente essa independência em 1975 e, desde já, os demais partidos se viam em luta para proclamarem a independência, quando quem consegue proclamar oficialmente é o MPLA. De forma mais objetiva, ressaltou Veras (2011, p. 13):

Desde 1933 Portugal vivia sob o regime do Estado Novo, ou Salarazismo, um estado ditatorial extinto em 1974, com a Revolução de 25 de abril, somando, ao todo 48 anos, de sistema autoritário. Não tendo mais como financiar e gerir as guerras coloniais, com o fim da ditadura portuguesa, os movimentos de independência das colônias chegam ao ápice. A independência de Angola é oficialmente datada de 11 de novembro de 1975, quando já os movimentos de libertação lutavam entre si pelo poder do país.

Após o MPLA proclamar oficialmente essa independência em 1975, os demais partidos, apoiados por bases aliadas capitalistas, revoltam-se começando a luta sangrenta, ao que soma 27 anos de barbárie, lutando para derrubar o MPLA do poder. Então foi instituído a Guerra Civil, logo após a proclamação da independência, como afirma Veras (2011, p.12):

A Guerra Civil angolana teve seu início no ano de independência, e a paz veio ser firmada somente em 2002, somando 27 anos de barbárie fratricida. [...] A Guerra Civil pode ser explicada, em termos gerais, pela luta entre os movimentos de libertação que almejava o poder recém destituído dos portugueses.

A Guerra Fria teve o papel de conduzir e apoiar as vertentes políticas envolvidas na Guerra civil que eclodia, pois os blocos socialistas e capitalistas estavam sendo movidos pelo interesse de conquistar novas terras “recém” libertas. Com isso o bloco capitalista apoia a UNITA e o FNLA, enquanto os socialistas apoiavam o MPLA.

Vale salientar que a memória e a identidade são traços marcantes quando se fala em uma literatura que tinha como finalidade a afirmação de um povo que lutava pela (re)construção de um país que vivia sobre o regime salarazista. Le Goff (2013) diz que:

(...) a memória coletiva faz parte das grandes questões das sociedades desenvolvidas e das sociedades em vias de desenvolvimento, das classes dominantes e das classes dominadas, lutando, todas, pelo poder ou pela vida, pela sobrevivência e pela promoção (p.435).

Conforme diz Le Goff, a identidade e a memória de um povo começam a ser (re)construídas através da memória coletiva, passada, principalmente pela fonte de memória oral, relatadas por pessoas mais idosas. E a literatura era tomada como “arma” que o povo angolano utilizava para tornar público seus ideais e foi, através dela, que se conseguiu a proclamação da nação angolana, livre da exploração de Portugal.

No próximo item, abordamos questões referentes à multiplicidade da linguagem, com ênfase nas linguagens literária e fotográfica.

Sobre linguagem

Conforme Fiorin (2001, p. 53), “a linguagem cria a imagem de um mundo, mas é também produto social e histórico. Assim, a linguagem ‘criadora de uma imagem do mundo, é também criação desse mundo’”. É por meio dela que o homem dá sentido às coisas existentes ao seu redor. Desse modo, ela termina por fazer parte também da criação do próprio universo, pois o mundo existe a partir da significação dada pelo homem.

A linguagem se manifesta de várias maneiras e sua função maior é promover a comunicação entre os seres, como afirma Aguiar (2004, p. 11): “Para falarmos das diferentes linguagens de que dispomos, verbais e não verbais, precisamos pensar que elas existem para que possamos nos comunicar”.

A linguagem verbal e não verbal, a partir de significantes e significados, materializa a representação do mundo, como lembra Aguiar (2004, p. 40):

Na linguagem verbal, o significante é a imagem acústica (os sons que formam a palavra cadeira, por exemplo) e o significado é o conceito (como concebemos a cadeira). As linguagens não verbais como a música, a pintura, o cinema, a moda, a cozinha e tantas outras também se valem dos signos, que se compõem dos significantes (movimento, som, cor, forma, etc.) e dos significados (os conceitos que são expressos).

A concepção humana de mundo é, portanto, a responsável pelo significado que se dá às coisas inseridas no meio. Pela linguagem literária (verbal), é possível conhecer outras culturas, ou até mesmo a cultura local que, por vezes, passa despercebida. É pela literatura que o escritor entra em contato com o leitor, descrevendo seu ponto de vista, sem ofuscar a visão de quem lê, como relata Coelho (1993, p. 42):

Literatura é um sistema de signos. Como o ser vivo é organizado em células, vísceras e funções, também a literatura possui um corpo que é a matéria verbal: os signos que se organizam em frases, discursos, ritmos, imagens, melodias, estrofes, capítulos, períodos, etc. [...] O espírito que lhe dá existência real e significação é o do escritor. Mas o elemento imprevisível ou hipotético, que dá a obra o seu significado definitivo, é o leitor.

A fotografia, desde sua invenção no período da Revolução Industrial, vem se fazendo muito importante para a preservação de momentos e fatos. Kossoy (2001, p. 37) lembra que a fotografia é, “a imagem, registro visual fixo de um fragmento do mundo exterior, conjunto dos elementos icônicos que compõem o conteúdo”. Assim, as fotografias são fragmentos do mundo. E, para que ele seja percebido, depende da experiência de vida de quem as aprecia.

A fotografia é também um documento, um importante comprovante dos momentos passados de um indivíduo, família ou nação. Como lembra Kossoy (2001, p. 47): “Toda fotografia é um resíduo do passado. Um artefato que contém em si um fragmento determinado da realidade registrada fotograficamente”, dessa forma ela tem um papel fundamental na memória individual, coletiva e social.

Consideramos *Bom dia camaradas* uma escrita fragmentada pela guerra civil, pois por intermédio da ficção, Ondjaki reflete sobre as margens da liberdade em Angola, criticando as relações entre o poder e o povo. Embora não seja um romance confessadamente autobiográfico, nos parece, por vezes, que o autor se acumplicia ao narrador, dando a impressão de que os questionamentos deste são os mesmos daquele.

As fotografias apresentadas aqui são importantes documentos que servem como referência do mesmo período em que foi escrita a obra. Deste modo, ambas são memórias do passado histórico cruel e, ainda assim, simbolizado pelo olhar de um menino representado

tanto na obra (narrador menino), como nas fotografias (crianças inscritas nas próprias fotografias), do passado de esperança em dias melhores.

Interfaces entre Bom dia camaradas e fotografias

Na imagem abaixo, documenta-se a história do dia 11/11/1975, data essa em que Agostinho Neto, o então líder do MPLA (Movimento Pela Libertação de Angola), proclama uma Angola independente.



Figura 1
Foto: Max Altman. Angola.⁷²

Esse acontecimento, narrado acima (Figura 1) pela linguagem não verbal é também narrativizado, como vimos, pela ficção de Ondjaki.

No livro *Bom dia camaradas*, a memória de infância do narrador desse mesmo período é retomada. O menino vê nos cubanos inscritos na obra, pessoas fortes e combatentes, e que são ótimas referências de luta pelo bem de todos.

- Já viste o que é, vir para um país que não é o deles, vir dá aulas ainda vá que não vá, mas aqueles que vão para frente de combate... Quantos angolanos é que tu conheces que iam para Cuba lutar numa guerra cubana?(ONDJAKI, 2006, p. 77).

Podemos observar que, na imagem abaixo (Figura 2), há referência ao dia em que há o “pouso” das armas, dia este em que foi assinado um tratado de paz em 04/04/2002, pelo general Armando da Cruz Neto, representante do MPLA e do General Abreu Muengo, representante da UNITA (União Nacional Para a Independência Total de Angola), isso depois de 27 anos de barbárie fraticida.

⁷² Disponível em :operamundi.uol.com.br/.../hoje+na+historia+1975++mpla+proclama+a+independencia+de+angola.shtml. Acesso em: 14/09/2016, às 21hs.



Figura 2
 Foto: Madalena Sampaio. Angola.⁷³

Nesse mesmo sentido, observamos na narrativa de Ondjaki um trecho que faz referência a esse mesmo período, porém de modo ficcional, narrada pela memória de um menino, que influenciado pela memória de seus avós, deixa transparecer a vontade de ter um país democrático, um país em que todos pudessem ter voz e que mais sangue não fosse derramado, como podemos observar:

- Quando ligamos o rádio é que percebi: estavam a dizer que a guerra tinha acabado, que o camarada presidente ia se encontrar com o Savimbi, que já não íamos ter o mono partidarismo e até estavam a falar de eleições. (ONDJAKI,2006, p. 135-136).

Já, na fotografia abaixo (Figura 3), o que observamos são pessoas que aproveitam os transportes aéreos que direcionam para Portugal, para fugirem de seu país de origem, deixam tudo para trás, apenas para tentarem sobreviver, pois não suportam mais ver tanta miséria humana. Podemos constatar esse grande movimento nessa imagem:



Figura 3
 Foto: Rogéria Gillemans. Angola.⁷⁴

Percebemos também, em *Bom dia camaradas*, esse tumulto de pessoas na busca de fugir daquela realidade, quando o narrador-menino vai ao aeroporto esperar a Tia Dada que está vindo de Portugal até Angola a passeio. O narrador tem lembrança de algo muito

⁷³Disponível em: <<http://www.dw.com/pt-002/cronologia-1974-2002-das-independ%C3%A2ncias-ao-fim-da-guerra-em-mo%C3%A7ambique-e-angola/a-17280940>> Acesso em: 14/09/2016, às; 20h30min.

⁷⁴ Disponível em:< <http://angolaterranossa.blogspot.com.br/> >Acesso em; 14/09/2016, às; 20h45min.

presente naquele contexto que são os FAPLAS (Forças Armadas Populares de Libertação de Angola), forças armadas que zelavam pela proteção contra possíveis ataques do país, detiam câmeras fotográficas, e tudo aquilo que poderia ser um risco ao Estado.

- Estava muita gente no aeroporto cá fora. É sempre assim quando chega um voo internacional. Ao pé da porta de saída das pessoas havia uma pequena confusão, vi os FAPLAS virem a correr, pensei já que ia sair tiro. (ONDJAKI, 2006, p.39).

Observamos, na fotografia que segue (Figura 4), uma cena impressionante; um registro imagético de crianças inscritas naquele contexto de guerras, típica desse período. Temos, como plano de fundo, uma parede perfurada por balas de vários tipos de metralhadoras usadas para guerrilha, minas desativadas usadas pelas crianças como rodas da bicicleta. Tais situações, retratadas nessa imagem, referenciam a esperança de que, em meio a tanta guerra, é sim possível, “de mãos dadas” e com um sorriso no rosto, esperar que dias melhores venham.



Figura 4
Foto: Angola. S/N.⁷⁵

Nessa perspectiva, temos, no romance em questão, essa mesma esperança de criança, de sonhar e seguir em frente, mesmo quando tudo está indo mal, elas são os “berços da inocência e da pureza”, como podemos observar no destaque abaixo. Com muito lirismo, o narrador-menino faz uma comparação entre a chuva que traz bons ares e a esperança que também é capaz de trazer futuro melhor:

Ao ver aquela tanta água, lembrei-me das redacções que fazíamos sobre a chuva, o solo, a importância da água. Uma camarada professora que tinha a mania que era poeta dizia que a água é que traz todo aquele cheiro que a terra cheira depois de chover(...) a água faz “eclodir um novo ciclo”, enfim, ela queria dizer que a água faz o chão dar folhas novas. Então pensei: “Epá... E se chovesse aqui em Angola toda...?” depois sorri. Sorri só. (ONDJAKI, 2006, p. 137).

Convém lembrar que todo esse processo de observação da realidade se faz possível, pela veiculação através da linguagem, sendo responsável pela representação do mundo de

⁷⁵Disponível em:< <http://www.abi.org.br/angola/>> Acesso em: 12/10/2016, às 21h.

diversas formas, como vimos no romance memorialístico de Ondjaki e nas fotografias. A linguagem, seja ela qual for, proporciona uma experiência única, de escrever e contar a história, construindo assim, a identidade de um grupo e em maior instância de uma nação.

Considerações finais

Observamos como as linguagens são facilitadoras do acesso às informações dispostas em nosso meio. Por meio da análise do livro *Bom dia camaradas* e das fotografias disponíveis em alguns *sites*, percebemos que tanto pela linguagem verbal como pela não verbal um mesmo acontecimento é apresentado. Por meio da linguagem verbal são registradas as necessidades e lutas que a nação angolana trazia consigo, sem perder de vista a esperança, retratada pelo “olhar menino”, das crianças que ali habitavam.

Por meio da linguagem jornalística, há uma tendência maior de aproximações com a realidade histórica. As modalidades da linguagem (verbal e imagética) são veículos de informação cultural ao retratar a formação identitária de um país.

Buscamos analisar como a literatura foi uma “arma” de combate no período colonial e também a importância da fotografia como arquivo histórico no período de guerra em 1975, seu desfecho de crueldade, e seu fim em 2002. Dessa forma, por meio de elementos verbais e imagéticos, a história é narrada e registrada na memória de uma nação que luta a favor da (re)construção de seu país, almejando a sobreposição do coletivo sobre o individualismo.

Pela linguagem verbal (literária), presente na obra ficcional de Ondjaki, retrata-se a esperança que é algo próprio do “berço infantil”, pois, apesar de todo o cenário de guerra instaurado ao seu redor, as crianças têm a capacidade de “fazer brotar flores, numa terra, lavada de sangue”, ou, de forma mais lírica, nas palavras do próprio autor Ondjaki, que traz embutido na palavra água, o sentido de esperança, “(...) a água é que traz todo aquele cheiro que a terra cheira depois de chover (...)” (ONDJAKI, 2006, p. 137).

Observamos que o retrato da memória no período de Guerra Civil é narrado por meio de duas linguagens diferentes e, apesar das diferenças formais típicas de cada uma dessas modalidades, há muitas semelhanças em relação aos ângulos focalizados, ou seja, tanto na obra *Bom Dia Camaradas*, quanto nos *sites*, a história da Guerra Civil de Angola é retratada sob perspectivas bem próximas. Principalmente, porque, apesar das dificuldades vivenciadas através da guerra, os infantes inseridos naquele espaço tentam esperançosamente seguir em frente rumo a um país sem miséria e igualitário.

Referências

- AGUIAR, Vera Teixeira de. **O verbal e o não verbal**. São Paulo: Coleção Paradidáticos, UNESP, 2004.
- CHAVES, Rita. **A formação do romance angolano**. São Paulo: 1°. Coleção Via Atlântica, 1999.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura & linguagem**: a obra literária e a expressão linguística. RJ. Petrópolis: Vozes, 1993.
- FIORIN, José Luiz. **Linguagem e Ideologia**. São Paulo Ática, 2001.
- KOSSOY, Boris. **Fotografia & História**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.
- LE GOFF, Jacques, 1924. **História e Memória**. Tradução de Bernardo Leitão. [et.al.] 7.ed. Revista_Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.
- ONDJAKI. **Bom dia camaradas**. Rio de Janeiro: Agir, 2006.
- VERAS, Laurene. **Ondjaki e a memória cultural em Bom dia camaradas**, Os da minha rua e Avódezanove e o Segredo do soviético. UFRGS. 2011.

CLÁSSICOS DA LITERATURA COMO LINGUAGEM LITERÁRIA E CINEMATOGRAFICA: FOMENTANDO LEITURA E LEITORES

Eliene Soares Gomes Junqueira⁷⁶; Natália Gonçalves Teixeira⁷⁷; Ginaldo Cardoso de Araújo⁷⁸

RESUMO

O presente estudo deriva da experiência do Estágio Supervisionado IV do Curso de Letras que elenca estratégias de formação leitora, a partir de procedimentos metodológicos da adaptação cinematográfica realizados no Ensino Profissionalizante no Centro Técnico de Educação Profissional – CETEP, na cidade de Caetité. Este trabalho tem por objetivo fomentar as práticas leitoras, fazendo um entrelaçamento entre a linguagem literária e cinematográfica na perspectiva de constituição de leituras e de leitores. Ao trabalharmos com diversificada tipologia textual, vimos que obras fílmicas adaptadas a partir de clássicos da literatura podem contribuir para o desenvolvimento de alunos leitores, pensando melhorias das habilidades escolares e humanas. Passamos a selecionar bibliografia da área e, com metodologia bem interativa, planejamos aulas que contemplam a proposta das múltiplas linguagens para a formação leitora. Assim, pretendemos contribuir com necessidades afetivas e intelectuais pelo contato com o conteúdo simbólico e místico presente na literatura clássica e, conseqüentemente, em suas adaptações.

Palavras-chave: Literatura; Cinema; Adaptação; Formação leitora.

INTRODUÇÃO

A adaptação de uma determinada obra pode ser entendida como uma “leitura que se transpõe em releitura e, com essa releitura, alguns elementos estruturadores do texto de origem ganham destaque e, por consequência, reapresentam a estrutura do texto original e sua relação com o conteúdo e com a forma, trazendo uma nova, porém não definitiva, leitura para a obra original.” (ZENI, 2009, p. 141). Nesse processo, há um diálogo intertextual em ambas as obras, é linguagem híbrida que permite grande liberdade, não-hierarquizada, tampouco idêntica, pois no processo de transcodificação uma nova leitura será dada ao texto de partida, atendendo aspectos sociais, históricos e culturais de um novo público leitor, havendo ganhos e perdas. Uma obra de chegada nunca será fiel a obra de partida, uma vez que “há diferentes motivos por trás das adaptações, e poucos envolvem a questão da

⁷⁶ Graduanda do VIII Semestre do Curso de Letras – Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. liugomes.cte@gmail.com

⁷⁷ Graduanda do VIII Semestre do Curso de Letras – Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. natalia-mrr@hotmail.com

⁷⁸ Professor auxiliar da UNEB (orientador). Pedagogo, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). ginaldouneb@gmail.com

fidelidade. [...]. As diversas versões existem lateralmente, e não de modo vertical.” (HUTCHEON, 2013, p.13-14)

No processo de adaptação de uma obra literária para o cinema, são aceitáveis os mais diversos procedimentos, como fazer cortes, reduzir ou adicionar personagens, modificar o final do enredo, acrescentar textos externos, reorganizar a narrativa e outras possibilidades. O cinema também dispõe de vários recursos cinematográficos que possibilita deixar explícitas expressões que no texto de partida não é possível observar, através dos jogos de luzes, o foco da câmara, a musicalidade, a simbologia das cores e outros, se apresentando como formas artísticas inovadoras, trabalhando através do imaginário do leitor, pois ao recriar uma nova obra o roteirista e diretor cria situações direcionadas a um novo público.

A literatura e o cinema se entrelaçam, pois a literatura é uma forma lírica e prosaica de explicar o mundo e nasce da necessidade de narrar a experiência e de compartilhar o fruto do imaginário poético do autor, e ao adaptar uma obra todas essas peculiaridades são transportadas para o cinema e outras também são adicionadas, atendendo a uma nova perceptiva de leitura de um público leitor pós-moderno, uma vez que apreende elementos físicos da narrativa e exprime para a iconicidade do cinema.

Neste sentido, as adaptações atualizam as obras de partida, pois é algo inovador que vai atrair a atenção do público destinado, e irá, mesmo que o leitor não tenha o contato prévio com o texto literário, promover o interesse e o gosto pela leitura da obra de partida, pois como salienta Cademartori (2009, p. 68) “Obras traduzidas ou adaptadas exercem importante função tanto na formação quanto no entretenimento do leitor jovem”. Nesta perspectiva, Pina (2012, p.6) expõe que,

Para fazer um leitor, isto é, para criar em alguém o gosto pela leitura, tornando-o um consumidor de livros, revistas etc., os escritores e editores precisam jogar com o público que pretendem alcançar, criando um mundo a parte, um mundo mágico, composto de aventuras fantásticas, ou um mundo de aventuras históricas ressignificadas, ou ainda, um mundo já ficcional, mas que, reinventado no processo de adaptação para uma linguagem híbrida, torna-se novo e sedutor.

A adaptação contribui para o processo de formação do gosto pela leitura, visto que as histórias ressignificadas são reinventadas tornando mais sedutoras. Então, pode ser que o leitor ao tomar conhecimento da história transportada para o cinema, sinta-se instigado a recorrer a obra literária. E ao assistir a adaptação e ir de encontro com a obra de partida, a leitura tornará muito mais interessante, pois haverá um olhar crítico em relação as duas linguagens e também é provável que se tenha uma leitura comparativa entre ambas de forma diferente e independente.

Nesta perspectiva, ao nos depararmos com os mais diversos tipos de linguagens, apresentadas pelas diversas formas, como a adaptação cinematográfica, criam-se várias possibilidades de trabalho dentro da sala de aula, desenvolvendo práticas leitoras que possam apoiar no processo de formação,

tanto do aluno, quanto do professor. Como não utilizá-las para constituir leituras e leitores? Por meio dessas múltiplas linguagens, estamos identificando formas de intermediar relações humanas, expressar sentimentos para com o seu semelhante. Como aborda Oliveira (2002, p.228): “possibilitam [...] trocar observações, ideias e planos”. Esse conceito se refere às diferentes linguagens presentes nas atividades pedagógicas, dentro e fora da sala de aula.

Nesse sentido, levar essas múltiplas linguagens para sala de aula e, a partir delas, planejar uma aula dinâmica, com certeza, vai estimular o aluno a ser um sujeito participativo de sua comunidade escolar, vai despertar nele o desejo de aprender, uma vez que foi contagiado pela grandeza das múltiplas linguagens. Através da adaptação dos clássicos literários para o cinema, estamos provocando, em nossos alunos, o gosto pela leitura, pois sabemos a obra adaptada transposta para a tela da televisão, poderá estimular e aguçar o imaginário do leitor, permitindo novas visões e outras interpretações. Para tanto, os usos dessas novas mídias, na sala de aula, tem constituído ferramenta importante para apoiar o professor, que está favorecendo ações instigantes aos seus alunos e permitindo constituição do leitor, seja pelos textos da literatura, seja pelo cinema, agregando leitores em diversas fases leitoras.

METODOLOGIA

O referencial metodológico foi construído a partir de pesquisa bibliográfica que nos levou ao processo de observação dos aspectos teóricos, através de estudos de Zeni (2009), Cademartori (2009), Hutcheon (2013), Pina (2012), Brandão (1997), Oliveira (2002) dentre outros que discutem leituras em entrelaçamento com outras áreas do saber e através do levantamento de dados por meio da aplicação de questionário. Assim, fomos relacionando-as aos recursos possíveis e favorecendo ações previstas neste projeto.

Da problematização do tema sobre como estimular o aluno a ler a partir das múltiplas linguagens, através de adaptações de textos literários, há uma possibilidade de aprendizagem significativa, quando levamos em conta a hipótese de que a adaptações de clássicos literários podem interferir positivamente na construção do gosto pela leitura em um mundo tão envolvido com a tecnologia.

A partir dessa concepção elencada, esta proposta surge mediante as experiências das práticas do Estágio Supervisionado em turmas do 4º ano do Ensino Profissionalizante no Centro Técnico de Educação Profissional na cidade de Caetité. Para constituir o corpus de análise deste trabalho, foram planejadas seis aulas que pretendiam trabalhar com a Terceira Geração Modernista com práticas pedagógicas inovadoras, uma vez que se tratando de Guimarães Rosa e de sua narrativa *Primeiras*

Estórias foram utilizadas estratégias de ensino que visavam inserir a adaptação literária do respectivo livro, intitulada como *A Terceira Margem do Rio*.

Para tanto, utilizamos os seguintes procedimentos de mediação: distribuição para os alunos de fragmentos de textos inerentes à Terceira Geração do Modernismo Brasileiro; leituras e análise oral dos trechos distribuídos; explanação oral do conteúdo com auxílio de slides; aplicação de atividades inerentes ao conteúdo estudado e correção; distribuição de orientações e procedimentos para a leitura do filme “A terceira margem do rio”, adaptação de Nelson Pereira; exibição do filme; discussão oral e escrita das características neomodernistas encontradas nos contos de Rosa e no filme adaptado, bem como de pontos que se assemelham e que se distanciam em ambas as obras; solicitação e correção de atividades do livro didático.

O principal objetivo relacionado a estes procedimentos foi compreender o percurso histórico, social e literário da terceira geração do modernismo brasileiro, demonstrar as diversas possibilidades de leituras presentes nas obras literárias, desconstruindo a ideia pré-formada que trabalhar com os clássicos literários é uma prática enfadonha e, sobretudo, despertar de forma interativa, através das adaptações, o gosto pela leitura e pela literatura.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No ambiente educacional contemporâneo, vivemos um cenário complexo, no qual o principal desafio é despertar o interesse do corpo discente pelo aprendizado de forma dinâmica, lúdica, inovadora, uma vez que os mesmos, gradativamente, estão inseridos no mundo tecnológico. Dessa forma, faz-se necessário a busca constante por práticas diferenciadas e envolventes, cuja intenção seja a tão almejada busca e concretização do aprendizado e a formação do gosto pela leitura. E, segundo Brandão (1997), ao promover a interação entre indivíduos, a leitura, compreendida não só como leitura da palavra, mas também como leitura de mundo, deve ser atividade constitutiva de sujeitos capazes de interligar o mundo e nele atuar como cidadão.

Nesta perspectiva, ao levarmos a adaptação como recurso e estratégia inovadora para aguçar o estímulo pela leitura, visualizamos que a estratégia de mediação foi significativa e promissora ao avaliarmos os resultados elencados. Além de aulas bem participativas e valorizadas pelos educandos, foi perceptível que, através dessa proposta, fez-se possível contribuir para a constituição de leituras e de leitores críticos e criar habilidades para compreenderem as múltiplas linguagens, enfatizando o entrelaçamento entre ambas para o dinamismo leitor em tempos tecnológicos tão avançados e com relações humanas bem complexas, pois segundo Pina (2014) ao fazer um trabalho comparativo – sem hierarquização – entre textos adaptados e textos adaptantes é trabalhada como instrumento de leitura, seja no ponto da criação, seja no da recepção.

Diante da discussão ocorrida na sala durante as aulas planejadas e as respostas obtidas através de um questionário aplicado aos alunos, notou-se a relevância que o trabalho com adaptação apresenta-se como um recurso de formação de leitores. Nessa concepção, em relação a contribuição da obra adaptada para o entendimento da obra literária foi obter respostas que levaram a entender que as adaptações realmente são estratégias significativas para o trabalho de formação de leitores, no qual podemos perceber nos excertos a seguir. O **aluno A** salienta que “através do filme a estória pareceu ganhar mais vida, pois além de apresentar o enredo, percebia-se o agir dos personagens na íntegra. E também, pelo fato das estórias se apresentarem um pouco complicadas, para entender o filme permitiu perceber de forma mais abrangente o que acontecia realmente.” O **aluno B** ressalta que “os contos, no geral, têm uma linguagem muito diferente e difícil de entender. Muitas vezes traz fatos de forma aleatória não tendo uma sequência. Então o filme é muito importante para associar aos contos que lemos.” O **aluno C** ratifica que “os contos de Guimarães Rosa possuem um linguajar próprio que é difícil compreensão, tanto que ele criava palavras, já no filme podemos ter um melhor entendimento.” E o **aluno D** enfatiza que “O filme se apresenta de maneira sintetizada em relação aos contos, trazendo a exposição das partes mais importantes do livro, dando uma sequência e tornando a leitura mais compressível e prazerosa.”

Diante desses posicionamentos é notável que os alunos conseguem perceber uma distinção entre as obras literárias e cinematográficas, compreendendo que essas possuem características e valores distintos, pois as obras adaptadas agregam valores ao texto fonte. Diante deste contexto tanto as obras literárias quanto as cinematográficas apresentam particularidades que fomenta as práticas de incentivo à leitura. Segundo Pina (2014, p.159), como textos diferentes, com linguagens distintas, provocam processos de significação que não se excluem, que se ligam numa cadeia infinita – a da leitura, da interpretação que não se fecha em si. Na perspectiva da intertextualidade, adaptar é desdobrar, abrir caminho para o múltiplo.

CONCLUSÃO

Considerando os resultados das mediações como a adaptação cinematográfica da obra *Primeiras Estórias*, observamos que esse é um caminho eficaz e enriquecedor para o desenvolvimento e formação leitora do ser humano. A adaptação de obras literárias é possibilidade a ser explorada na sala de aula a fim de promover a sensibilização do aluno quanto à leitura. Essas adaptações se constituem como traço marcante para o desenvolvimento de valores e também podem auxiliar na formação leitora, pois, ao ver o filme, eles podem recorrer a obra de partida.

Recursos da linguagem cinematográfica são utilizados para instigar o gosto pela leitura, bem como para apoiar nas habilidades e nas competências interativas, contribuindo com leituras e leitores. Estas adaptações são estratégias mediadoras para a formação leitora, atribuindo um novo olhar à obra fonte. Serve também como forma de incentivo para os alunos, que hoje com tanta variedade

tecnológica e outros meios de entretenimento, que se mostram muito mais interessantes e atraentes do que os livros, acabaram por deixar o hábito de ler de lado. Diante deste contexto, cabe ao professor utilizar deste instrumento para tornar as aulas atraentes, fazendo um resgate, com aventuras e histórias recontadas, unindo o verbal e o imagético e tentar formar através da leitura cidadãos críticos, conscientes e reflexivos quanto as suas práticas.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Helena; MICHELETTI, Guaraciaba. Teoria e prática da leitura. In: **Ensinar e aprender com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1997.

CADEMARTORI, Ligia. **O professor e a literatura**: para pequenos, médios e grandes. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da adaptação**. 2ed. Tradução André Cechinel. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013.

PINA, Patrícia Kátia da Costa. **O Alienista em HQ: arte e mercado na contemporaneidade**. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/IICILLIJ/4/PatriciaCostaPina.pdf>>. Acesso em: 06/07/2017.

PINA, P. K. C. . Literatura e quadrinhos em diálogo: adaptação e leitura hoje. **Ipotesi** (Juiz de Fora. Online), v. 18, p. 149-164, 2014.

ZENI, Lielson. Literatura em Quadrinhos. In.: VERGUEIRO, Waldomiro e RAMOS, Paulo (orgs.). **Quadrinhos na educação**: da rejeição à prática. São Paulo: Contexto, 2009b. p.127-165.

DOM CASMURRO” DE MACHADO DE ASSIS EM QUADRINHOS: DUAS ADAPTAÇÕES E SEUS DIFERENTES PÚBLICOS

Elexandro Rodrigues Xavier⁷⁹; Zoraide Portela Silva⁸⁰

RESUMO

Esta pesquisa visou compreender as estratégias da linguagem quadrinística na adaptação de Dom Casmurro, na visão de duas adaptações, a saber, feita por Sberk e Aguiar (2011) Rosa e Jaf (2012) os quais utilizam recursos gráficos diferenciados na formatação da obra. A nossa proposta visou compreender, também, como seria possível viabilizar a aproximação entre leitores e os textos impressos, artísticos, verbo-visuais, para que assim os livros recebam apego maior na vida dos sujeitos, colaborando na formação do gosto pela leitura. Realizamos um processo comparativo entre impresso e o visual, para fazer uma análise de como as estratégias visuais dos quadrinhos transformam a mensagem do literário. Trata-se de avaliar duas visões diferentes do mesmo texto de partida, verbal e não verbal o que pode implicar diferentes públicos-alvo. As HQ são um instrumento capaz de despertar as curiosidades e ativar a criatividade, um instrumento lúdico entrelaçado com a nossa rica literatura, tornando possível a aproximação do leitor no contexto sociocultural que passar a ser encenado na linguagem dos quadrinhos. Assim, contribuindo para que o sujeito construa desde cedo o seu lado crítico no processo de formação leitora.

Palavras-chave: Adaptação; Literatura: Quadrinhos; Formação leitora.

INTRODUÇÃO

Palavra ou traço, verbo ou cor, o signo codifica o mundo em suas linguagens. Importa articulá-las. (WALTY; FONSECA; FERREIRA, 2006, p.68)

É sabido que levar o conceito de uma educação para dentro das escolas em que se interagem o escrito e imagem, pode ser um desafio para o docente que passou por um processo de formação tradicional baseado no escrito. Vergueiro (2009) fala da necessidade de uma “alfabetização” na área, de modo a melhor compreendê-la, em virtude de que, as cores, os traços, também transmitem contextos, sentidos. Temos leitores que ainda passam por um processo de ensino-aprendizagem fundamentado no monopólio da escrita, em que a escola oferece essa tecnologia e delega a ela exclusividade para a realização das diversas interpretações que cercam o sujeito leitor.

⁷⁹ Graduando do curso de licenciatura Letras com Língua Portuguesa e Literaturas do *campus* VI -UNEB elexandrorodrigues@gmail.com;

⁸⁰ Professora do DCH do *campus* VI - Universidade do Estado da Bahia UNEB zoraideportelasilva@uol.com

É importante que se diga “o conhecimento” não se manifesta em apenas numa única linguagem. O saber da sociedade pode e precisa ser apresentado nas múltiplas linguagens, as HQ são um exemplo primoroso que reúne em um espaço tempo, diferentes formas de comunicação, o leitor tem a oportunidade de ficar frente a um grande hipertexto, que a todo o momento leva-o a realizar, não só uma leitura, mas uma leitura pluralizada.

Os quadrinhos por reunirem a “escrita e visual” condicionam os leitores uma interpretação mais concreta, visto que o leitor passeia pela obra adaptada realizando leituras em duas esferas de sentidos (verbal e a não verbal). Assim o sujeito passa por um processo de alfabetização duplo ao mesmo tempo, ele não apenas lê as palavras, mas as vê ganhando formas na adaptação quadrinística, colaborando com o acúmulo de sua bagagem conceitual, já que de modo precocemente é inserido no mundo literário, o qual encena todo um contexto sociocultural.

As adaptações feitas por Sberk e Aguiar (2011) Rosa e Jaf (2012) em quadrinhos, e as quais analisamos, promoveram outra visibilidade da trama, o que para interpretá-la diminuiu as dificuldades até então encontradas no impresso. “O jovem não estará lendo a obra machadiana, mas uma interpretação dessa obra, atualizada e aproximada de suas competências leitoras (PINA, 2012, p. 58)”.

A linguagem híbrida das histórias em quadrinhos suaviza os primeiros contatos com a leitura, sendo também igualmente interessante para leitores em diferentes níveis de letramento. Isso facilita a troca de informações e o estabelecimento de uma cultura leitora entre estudantes, que eventualmente inclui professores. (BARI; VERGUEIRO, 2011, p. 3)

A adaptação de Dom Casmurro de SberK e Aguiar (2011) possui formatação que reúne uma estética formada pelo preto e branco, o que para os leitores causa em princípio um estranhamento.

Houve um tempo em que se encontrava quadrinhos em preto e branco por motivos de redução de valores. Entretanto, nesta adaptação não se trata de economia quando se optou por cria-la somente utilizando apenas duas cores interagindo (preto/branco). Estamos falando de um produto moderno, feito no advento da tecnologia gráfica, o que proporcionaria perfeitamente abusar da paleta de cores, sem causar aumentos astronômicos nos custos. Abordaremos uma obra dramática, recheada de emoções, sensações que transbordam numa infinidade de sentimentos, os quais se misturam, e nada melhor que duas cores se contrastando, expondo as aflições que envolvem seus personagens de forma mais intensa ao seu público leitor, o qual aprecia o contingente da adaptação formado por traços mais cheios, volumosos, angulosos e feições humanas aproximadas, exibindo os personagens num enredo dramático de cunho social e histórico.

Na adaptação feita por Rosa e Jaf (2012) voltada a um público infantil, a cena que ilustra o momento que Capitu e Bentinho se beijam, os roteiristas abusaram da paleta de cores. Desta vez os dois personagens fazem parte de cenário colorido, diferentemente da adaptação feita por Sberk e Aguiar, os protagonistas foram criados com cores e traços arredondados, o que permitiu esvaziar de

toda e qualquer sensualidade. Essa é uma estratégia muito conhecida e utilizada nas histórias em quadrinhos dos japoneses os “mangás”, o que permite uma maior interação com o público infantil tão familiarizado com as cores, as quais facilitam a transmissão das sensações emitidas pelos personagens na adaptação.

METODOLOGIA

Nossa pesquisa é fundamentada em: Sberk e Aguiar (2011) Rosa e Jaf (2012) McCloud (2008), Ramos (2009), Pina (2012), entre outros. Por desenvolverem trabalhos em uma linha estreita entre a literatura clássica e a linguagem quadrinística, tornando assim, a possibilidade de estudar a literatura e os quadrinhos que se interagem em um mesmo espaço tempo. Portanto, esta proposta de pesquisa é qualitativa e usa o método bibliográfico. Desta forma, esta pesquisa desenvolveu-se a partir de leitura teórica seguida de discussão com a orientadora.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O êxito obtido neste projeto, consiste na proximidade entre leitor e obra literária e não literária. Essa aproximação, incide nas estratégias de persuasão, oriundas do mundo das adaptações, por conterem uma linguagem visual humorística e contextualizada com os fatos socioculturais de seu público. Uma obra clássica literária escrita nos séculos passados acaba sendo distante do capital linguístico dos jovens da contemporaneidade, as adaptações em quadrinhos fazem uma viagem no tempo, e buscam a alma, a essência da obra, oferecendo-a ao jovem do século XXI numa linguagem atualizada, possibilitando que ele consiga se apropriar do volume, realizando dessa maneira uma leitura mais aproximada com o seu tempo.

Dom Casmurro, obra de Machado de Assis, *corpus* deste trabalho de pesquisa, é um bom exemplo das dificuldades que os jovens leitores, estudantes da atualidade, apresentem problemas em absolver o enredo machadiano. “Presença constante no currículo escolar, as obras machadianas trazem dificuldades extras para nossos estudantes. Em geral, as narrativas de Machado de Assis são construídas numa forte interseção entre ficção e história, o que demanda do leitor repertório suficiente para fazer as contextualizações necessárias (PINA, 2012, p. 54)”.

CONCLUSÕES

É na perspectiva de que a literatura clássica visualizada aos moldes quadrinístico torna-se possível a sedução dos nossos leitores. Analisamos a partir das adaptações em quadrinhos, as

estratégias textuais de leitura e as táticas de mediação possíveis para a constituição de leitores críticos, no intuito de promover uma interação entre os sujeitos e os textos em HQ, colaborando na formação do gosto pela leitura, literária e não literária.

As adaptações em quadrinhos são de grande relevância para o ensino-aprendizagem, pois é um dos gêneros que tornaram possível adaptar uma variedade de outros. Assim converter a matemática, química, física, e a literatura clássica considerada como “difícil”, as HQ ajudam a criar uma ponte na qual os estudantes têm a oportunidade de abstrair todo um conhecimento sócio histórico por um meio de um gênero que utiliza uma linguagem lúdica.

Para que as HQ tenha um melhor aproveitamento no ensino aprendizagem, é importante mencionar que do mesmo jeito em que se fala de alfabetização digital na contemporaneidade, temos que também debater um processo de letramento visual, de forma que o estudante desenvolva habilidades de leitura amplas e diversificadas.

REFERÊNCIAS

PINA, Patrícia Kátia da Costa. **Literatura em quadrinhos: arte e literatura hoje**. Curitiba APPRIS, 2012.

_____. **Literatura em Quadrinhos: formando leitores hoje**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2014.

McCLOUD, Scott. **Desenhando quadrinhos**. Tradução de Roger Maioli dos Santos. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda. 2008.

ROSA, Rodrigo; JAF, Ivan. **Dom Casmurro**. São Paulo: Ática, 2012.

SRBEK, W.; AGUIAR, J. **Dom casmurro de Machado de Assis**. Belo Horizonte: Nemo, 2011.

VERGUEIRO, Waldemiro. **Quadrinhos na Educação: da rejeição à prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

WALTY, Ivete Lara Camargos; FONSECA, Maria Nazareth Soares; FERREIRA, Maria Zilda. CURY. **Palavra e Imagem: Leituras cruzadas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006

ESTÁGIO: UMA PRÁTICA EDUCACIONAL

Viviane dos Santos de Souza⁸¹; Cremilton de Souza Santana⁸²

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo investigar a importância do estágio no curso de Letras Vernáculas para a formação profissional que viabiliza para os estudantes um espaço de aprendizagens e construções do conhecimento, além de ser um instrumento de sensibilização na consciência e expansão da capacidade e interesse dos alunos para as aulas de Língua Portuguesa, Redação e Literatura. A metodologia adotada foi uma pesquisa empírica e qualitativa. Na base teórica, serão consideradas as reflexões de autores como: Oliveira e Cunha (2006); Brasil (1998); Marcuschi (2008). Este artigo aborda a aplicabilidade dos projetos do estágio I, II, III e IV, bem como analisa teoricamente os resultados obtidos com a prática da sala de aula e o uso dos gêneros textuais, crônica, fábula e tirinhas. Sem dúvida, os estágios com o ensino fundamental e médio, foram de grande relevância, pois foi um trabalho muito interessante sobre o gênero textual, bem como a caracterização e funcionalidade na escola, servindo de referência a todos os envolvidos com a qualidade do ensino de língua portuguesa.

Palavras-Chave: Formação profissional; Aprendizagem Significativa; Estágio; Língua Portuguesa.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que o estágio é um meio pelo o qual o futuro profissional irá confrontar a teoria aprendida nas universidades com a prática. É também um processo de aprendizagem de suma importância para qualquer estudante que almeja enfrentar os obstáculos de um emprego e assim dá início a sua carreira, e é definido como pré-requisito no projeto pedagógico do curso para a obtenção de diploma.

O estágio supervisionado é uma exigência da LDB – Lei de diretrizes e bases da Educação nacional nº. 9394/96 nos cursos de formação de professores. Pode-se dizer que o estágio curricular é um instrumento de integração entre a teoria veiculada no curso de graduação e os conhecimentos adquiridos da observação e participação em situações reais de trabalho.

De acordo com Oliveira e Cunha (2006, p. 6):

⁸¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB, Brasil. E-mail: dossantosdesouzaviviane@gmail.com

⁸² Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB, Brasil. E-mail: niltoncte@hotmail.com.

Podemos conceituar Estágio Supervisionado, portanto, como qualquer atividade que propicie ao aluno adquirir experiência profissional específica e que contribua de forma eficaz, para sua absorção pelo mercado de trabalho.

A partir do momento que o estudante, de qualquer curso, tem o contato com as atividades que o estágio lhe oferece, daí se inicia o confronto de suas ideias em relacionar tudo àquilo que foi visto e aprendido na universidade, fazendo uma ponte entre a teoria e a prática e qual a melhor maneira de executá-la para que assim possa ter êxito em seu estágio.

De acordo com os conhecimentos adquiridos é interessante que haja uma experiência prática, pois, tem-se mais facilidade aprendendo na prática do que apenas ouvindo relatos de experiência. E o estágio contribui para a formação dos profissionais, além de promover um contato direto com o seu público alvo, contribuem para uma inter-relação entre os componentes curriculares e a prática.

Também ressaltando, o estágio escolar vem sofrendo transformações, pois, o perfil das escolas e do alunado tem sofrido mudanças significativas e se a escola não acompanhar essas mudanças não será capaz de oferecer um ensino de qualidade aos seus alunos. Por isso, torna-se imprescindível o desenvolvimento de projetos de intervenção com o objetivo de aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem. Para lidar com essa nova realidade os professores devem estar preparados e engajados em encontrar alternativas em busca da melhoria de sua prática, e assim contribuir de forma mais significativa com o desenvolvimento de seus alunos.

Construir projetos para a melhoria do ensino depende não somente da aplicação dos conhecimentos adquiridos na universidade, mas também das experiências vivenciadas durante a prática. O Estágio Supervisionado oferece ao professor em formação a oportunidade de integrar teoria e prática para selecionar a melhor forma de oferecer aos alunos um aprendizado efetivo. Esta prática é necessária para a educação profissional, pois oferece a oportunidade de agregar os discentes com a área em que atuarão, integrando teoria e prática, baseando-se no uso do conhecimento adquirido na vida profissional e acadêmica.

Compreendendo-se que nos cursos de formação de professores devem relacionar teoria e prática de forma interdisciplinar, os componentes curriculares não podem ser isolados. Por isso, o estágio supervisionado deve ser considerado como um componente que articula o conhecimento construído durante a vida acadêmica preparando os discentes para aplicá-lo em sala de aula como profissionais.

Durante os estágios, é de suma importância que o estudante assuma a posição de professor-investigador para desenvolver projetos de intervenção para ajudá-lo a desenvolver e escolher metodologias e abordagem para utilizar em sua prática, bem como valorizar e explorar a cultura, conhecimento e a realidade de seus alunos.

É necessário respeitar o conhecimento dos estudantes e a importância da pesquisa no processo de ensino. Logo o estágio supervisionado oferece a oportunidade de se observar o contexto escolar e desenvolver pesquisas e projetos que visem à melhoria da qualidade da mesma.

O aumento da formação do profissional de educação é um processo que vai além das salas de aula das universidades, ela não é feita apenas da estrutura teórica adquirida durante a graduação, mas fazem parte desse processo todas as experiências e práticas vivenciadas pelo profissional durante a sua prática docente. Então, tanto o aprender da profissão quanto dar continuidade nesta faz parte do dia-a-dia do professor.

Nesse sentido, o estágio supervisionado contribui diretamente no processo de formação dos educadores, pois através dele o futuro profissional tem a oportunidade de entrar em contato com sua área de atuação, refletindo sobre a sua prática, na busca de uma melhoria no processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, o Estágio supervisionado tem como objetivo propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem a ser planejado e executado e representa as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas aos estudantes pela participação em situações reais de vida e trabalho, tornando assim uma oportunidade de crescimento profissional e pessoal. Além de ser um importante instrumento de relação entre escola, universidade e comunidade.

METODOLOGIA

Em todos os estágios, a saber: I, II, III e IV procurou-se trabalhar com os gêneros textuais, devido a sua grande circulação e também a questão do texto como processo de aprendizagem, pois, a circulação dos gêneros textuais na sociedade torna um dos aspectos mais fascinantes, tendo em vista que evidencia como a sociedade se organiza. Nesse sentido, o domínio dos gêneros se constitui como instrumento que possibilita aos agentes produtores e leitores uma melhor relação com os textos pertencentes a um determinado gênero, pressupõe-se que esses sujeitos poderão agir com a linguagem de forma mais eficaz.

Pensando que o gênero é de fundamental importância na escola, procurou-se desenvolver e aplicar nos Estágio I, II, III e IV, visando analisar os gêneros textuais enquanto objeto da ação pedagógica, caracterizando-o e investigando sua funcionalidade social. A metodologia utilizado foi uma pesquisa de campo e empírica nas escolas públicas da cidade de Barreiras-BA.

Compreende-se que a escola sempre trabalhou os tipos textuais, mas ainda restringe seus ensinamentos aos aspectos estruturais ou formais deste. Diante dessa realidade buscou-se trabalhar em sala de aula, utilizando o gênero como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetivos escolares.

Nos dois primeiros estágios, I e II, em que o público alvo era alunos de sexto ano, procurou-se trabalhar com fábulas, por serem textos interessantes, com uma moral, curtos e de fácil compreensão, com isto tornaram-se as aulas mais participativa e proveitosa.

Sabe-se que a literatura infanto-juvenil constitui um espaço de aprendizagem e construção do conhecimento, possibilitando a socialização de saberes, costumes e valores culturais. Ao escutar as fábulas, percebeu-se que as crianças se viram em uma situação social tornando-se processo da aprendizagem, no sentido de se verem leitoras criativas, curiosas e conscientes num caminho infinito de descobertas e compreensão do mundo através das fábulas de Esopo, levando-as a duas épocas bem diferentes. Uma a Grécia do século VI a.C. quando as fábulas foram criadas por Esopo. A segunda, os dias atuais, pois essas histórias, atravessam geração após geração. A cultura de cada criança, recontadas com simplicidades e humor.

Já no Estágio III, o trabalho desenvolvido com o gênero textual crônica, os alunos despertaram o gosto pela leitura, tornando estes momentos prazerosos e de uma forma lúdica e reflexiva. Sendo estes, os primeiros a pedir para realizar a leitura na sala de aula e queriam até encenar as crônicas lidas tendo iniciativa própria, sendo criativos e bem interessados nas propostas de leitura.

Na crônica focalizam-se os assuntos cotidianos e, geralmente, são escritos em linguagem coloquial, evidenciando a fala comum, popular. As crônicas, por vez aproximam-se bastante do conto, especialmente quando ao contarem uma história, adquirem caráter narrativo; e parecem artigos jornalísticos, quando são dissertativos, pois acentuam as opiniões do autor, nesse sentido, o aluno constrói senso crítico ao produzirem e se posicionarem sobre um determinado tema de cunho social. No gênero crônica, o autor utiliza no início a terceira pessoa do singular e depois acaba inserindo-se no texto, pelo uso a primeira pessoa do plural, para melhor convencer o leitor daquilo que está afirmando. E os alunos conseguiram perceber estes elementos nas crônicas trabalhadas de Luís Fernando Veríssimo.

Quando foram fazer suas produções, eles usaram os elementos que este gênero tem, como: assuntos do cotidiano (narrativa de um fato banal, corriqueiro, sem maiores consequências). Não apresenta conflitos, não caracteriza as personagens, não especifica cronologicamente com precisão o espaço.

No último estágio, o IV, pensando que o gênero é de fundamental importância na escola, procurou-se desenvolver e aplicá-lo, visando analisar o gênero textual tirinha, enquanto objeto da ação pedagógica, caracterizando-o e investigando sua funcionalidade social.

Nesse quadro do ensino de língua portuguesa questiona-se qual é o papel e o lugar ocupado pela leitura e sua função. Teoricamente tem sido de pretexto para o exercício de regras gramaticais, compondo um convite à (re) estruturação de seus elementos para uma nova pedagogia da leitura ancorada numa concepção de equivalência entre o ensino da língua, a produção ou a prática da língua por sujeito – educador e educando que se dirigem ao conhecimento do mundo e, conseqüentemente, ao

adensamento de suas experiências, que se assenta numa nova concepção de homem/ mulher e a partir daí estabelecer um princípio didático-pedagógico que faça jus ao ensino na busca da emancipação cidadã. Contexto em que o ato de ler é, sobretudo, um ato político. Isso implica em que os educadores se posicionem politicamente frente à realidade social o papel da escola num contexto adaptativo de superação em favor da inclusão numa vertente de valorização dos saberes voltado para as múltiplas competências do sujeito histórico agente de transformações pela compreensão e inserção no mundo real.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O aprendizado da língua requer não só a apreensão de um código formal (o alfabeto, as convenções ortográficas, os procedimentos de organização...), mas, principalmente a apropriação da multiplicidade das regras sociais que envolvem o uso da língua. Em outros termos, não basta à técnica de escrever segundo os padrões formais (gramaticais); é necessário saber que um sistema de escrita cumpre numa sociedade inúmeras funções, daí a necessidade de se trabalhar no interior da sala o conhecimento, a produção e a circulação de texto de diversas formas. E às vezes o estágio é apenas um “recorte” durante um ano letivo, mas mesmo assim não pode deixar de circular textos que garantam o aprendizado dos alunos.

Esse universo amplo de realização da escrita possibilita a construção de um perfil de leitores capazes de conviver com textos variados, realizando diferentes níveis de leitura. Determinante ainda a formação de um usuário autor capaz de produzir textos variados em função da diversidade de situações comunicativas presentes no cotidiano escolar e não-escolar.

Desse modo, a leitura é um grande desafio ao educador da atualidade. A escola se organizou de maneira muito linear no aspecto cognitivo esquecendo quase que por completo da arte em suas diversas manifestações do prazer, do lúdico, do agradável entre outras riquezas presente na literatura, e a própria literatura é tratada em segundo plano. Fato lamentável numa época de poluição, de famílias desestruturadas, violência, crises, de massacre do homem em função da máquina e do progresso.

Nesse contexto, a oralidade e a escrita são de fundamental importância para a comunicação de ideias, a troca de sentimentos em relação à história, criatividade em produções textuais, a criança obtém confiança em suas capacidades de aprendizagens. Buscou aqui também trabalhar durante as aulas de língua portuguesa de forma reflexiva, que os alunos não lessem um texto atropelando suas palavras ou se produzisse um texto levando em consideração apenas à escolha rica de palavras sem sentido, era necessário que se enfatizasse para a contribuição de sua leitura e sua produção no que diz respeito à sua própria formação como pessoa, e para nós professores temos um papel fundamental

nesta formação enquanto mediador de ideias, olhares e concepções diferentes, pois como afirma as Orientações Curriculares de Língua Portuguesa (1998, p.23)

[...] todo e qualquer texto se constrói na interação. Isso por que assumem alguns princípios comuns, no que toca ao modo de conceber a relação entre homem e linguagem, homem e homem, homem e mundo. Sem procurar esgotar tais princípios, pode-se dizer que o mais geral deles é o de que é pela linguagem que o homem se constitui como sujeito.

Durante as aulas procura-se então uma maior consciência no que se refere ao ensino-aprendizado de leitura e produção de texto, e neste sentido, ainda de acordo com as Orientações Curriculares (1998, p. 31):

[...] essa consciência só se alcança em razão de o aluno ser orientado, nas práticas de ensino e de aprendizagem para uma atuação ativa no trabalho com o texto a qual requer a continua transformação de saberes (textuais, pragmáticos e conceituais, além dos especificamente lingüísticos) relativos às diferentes dimensões envolvidas em um texto ao atualizar determinado gênero

A fim de possibilitar oportunidades de aprendizagem, referente ao gênero textual tirinha foram desenvolvidas atividades contemplando a leitura crítica, análise e produção deste gênero. Inicialmente foram explanados os conceitos de: textos, gênero textual, tipo textual e tirinha, buscando utilizar os conhecimentos prévios dos alunos aprofundando e sistematizando tal conhecimento. Sobre esta questão Kleiman (2004) orienta que a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de um conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que já sabe o conhecimento adquirido ao longo de sua vida.

De acordo com Marcuschi (2008) isto é revelador do fato em que os gêneros textuais, surgem, situam-se e integram-se funcionalidade nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades lingüísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contempladas em seus usos e condicionamentos sociopragmáticos caracterizados como práticas sócio comunicativas. Embora os gêneros textuais se caracterizem nem se definam por seus aspectos sócio comunicativo e funcionais, isso não quer dizer que esteja desprezando a forma. Pois é evidente que muitos casos são as formas que determinam o gênero e, em tantas serão as funções.

Para Marcuschi (2005, p.24)

Na realidade, o estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem, temos de ver os gêneros como entidades dinâmicas.

Então os gêneros são formas de ação e artefatos culturais, mas também são fenômenos linguísticos. Não deve ser sensível a realidade de seu tempo e profundamente envolvidos com as diversas formas de comunicação existentes.

CONCLUSÕES

Então todos os estágios foram fundamentais para na concepção de língua como interação entre usuários e de ensino. Realizar um trabalho voltado para o gênero textual tornou-se relevante porque é uma forma concreta de uso da leitura/escrita como função social, que permite a ampliar as competências linguísticas e discursivas.

As orientações metodológicas e os objetivos do processo de ensino aprendizagem da Língua Portuguesa na escola básica vêm passando por profundas mudanças. Apesar da enorme diferença entre o que se prescreve e o que de fato se realiza, existe um razoável consenso entre os professores de que o ensino não está desvinculado da realidade do aluno.

Caberá ao professor a tarefa de conscientizar o aluno que a disciplina de Língua Portuguesa tem como objetivo contribuir na formação geral, através do desenvolvimento das capacidades linguísticas, produtivas, afetivas e sociais, visando à aquisição do hábito da leitura.

Portanto, os estágios propiciaram um contato com o contexto escolar pesquisada, dando possibilidades para que no futuro busquem valorizar a Língua Portuguesa e também inovar as aulas para que na regência de classe seja bem planejado e bem elaborado. Foi muito proveitoso, dando, mas experiência para que possa assim continuar na profissão com mais segurança. Sendo um momento ímpar para os alunos de graduação para confrontar a teoria vivenciada na universidade e a prática na sala de aula.

REFERÊNCIAS

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

MASCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva, et all (org.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, Luís Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de; CUNHA, Vera Lúcia. O estágio Supervisionado na formação continuada docente a distância: desafios a vencer e Construção de novas subjetividades. Publicación en **Línea. Murcia** (España). Año V. Número 14 .- 31 de Marzo de 2006.

BREVE HISTÓRICO DO CARTAZ DE CINEMA

Naiara Santos Rocha Lacerda - Uneb campus VI

Orientador: Prof. Dr. Jairo Carvalho do Nascimento - Uneb campus VI

Resumo

Esta comunicação é um resultado parcial do projeto de pesquisa: Representações do cangaço no cinema: estudo dos cartazes dos filmes de cangaço, no qual pretendo estudar os cartazes de cinema de alguns filmes de cangaço, mais especificamente da década de 1960 a 1970. Nesse texto específico, busco, de forma breve, compreender as especificidades do cartaz de cinema, sua origem, seu significado e importância através de estudos e textos referentes ao tema. Pode-se afirmar que, por ser um meio de divulgação e propaganda de filmes, os cartazes de cinema são carregados de ideologias que contribuem na formação de estereótipos. Entretanto, é preciso contextualizar os cartazes, fazendo um breve levantamento histórico para que possamos compreender a sua relevância na sociedade. Sendo assim, pretendo analisar o cartaz não apenas como um meio de diversão e arte, mas principalmente como meio de comunicação, de construção e formação de ideologias e estereótipos.

Palavras-chave: Cartazes de Cinema; Cangaço; Representações.

O CARTAZ

O cartaz, como um meio de divulgação e comunicação, surgiu bem antes dos irmãos Lumiere, em 1858, com Jules Chéret. Era um meio de divulgação extremamente eficiente, expostos em lugares estratégicos, das ruas movimentadas e ajudavam na divulgação e publicidade do produto exposto.

A expansão e consolidação dessa “cultura visual” (SCHMIDT, 2016) só foi possível graças ao desenvolvimento dos meios de impressão como a xilogravura, que desenvolvia os cartazes a partir do que era entalhado na madeira e posteriormente servia de base para a reprodução no papel a litografia, que “criou um contexto ideal para o surgimento do cartaz moderno, uma vez que viabilizou a reprodução de peças gráficas em escala industrial com baixo custo” (TRAJANO, 2011, p. 34). Esse processo foi criado na Europa no século XVIII, consistia em desenhos feitos em uma matriz de pedra, assim, a impressão era feita por meio de uma prensa que deslizava sobre o papel (NASCIMENTO, 2015).

Apenas no início de século XX que surgiu nos Estados Unidos um outro tipo de impressão, que serve de base até hoje, tanto para cartazes de cinema, livros, ou outro tipo de material impresso, por ser de boa qualidade, maior rapidez e aceitar qualquer papel, é o processo chamado *offset*. Nesta, “as imagens e os tipos que constituem um layout ou composição final são montados por colagem em um cartão. As imagens em tom contínuo, como as fotografias, são convertidas em meios-tons e a áreas de tipos em fotocomposição são arranjadas com precisão” (BUSIC-SNYDER *apud* NASCIMENTO, 2015, p. 168). Além de ter uma definição mais nítida no que diz respeito aos traços e cores. O primeiro

filme brasileiro a utilizar esse formato de impressão foi *Almas adversas* (1947-1948) (NASCIMENTO, 2015).

Esse tipo de impressão, de certa forma, também contribuiu para o crescimento da fotografia nos desenhos de cartazes, entretanto, as duas formas de ilustração ainda são usadas até hoje, a fotográfica e o desenho. Em alguns cartazes por exemplo é usado os dois tipos de técnica, em perfeita harmonia.

Com a expansão do cinema, o cartaz também foi tomando as mesmas proporções em questão de público e relevância. Assim, ele que sempre foi uma peça publicitária (NASCIMENTO, 2015) com toda essa visibilidade que receberam, logo o cartaz passou a se tornar um meio de comunicação de massa, com isso o seu papel econômico tornou-se da mesma forma relevante, vindo a ser ainda um meio de publicidade e propaganda, além de ter uma função econômica, artística e estética, dentre outras. Dessa forma, com o surgimento do cinema, o cartaz surgiu como uma maneira extremamente eficaz para a divulgação dos filmes.

É necessário entender que quando cito meio de publicidade, refiro-me aos cartazes de cinema, nos cartazes em geral, de acordo com Abraham Moles: “nem todo cartaz é necessariamente publicitário; um número considerável de cartazes, dentre os melhores, muitas vezes, são realizados por organismos não-publicitários, as inumeráveis organizações que querem levar sua ação ao conhecimento do público (UNESCO, FAO, Liga Antialcoólica etc.) (MOLES, 2004, p. 21).

Vale ressaltar, ainda, diferença entre cartaz e pôster, já que muitas vezes ambos são designados como se fossem a mesma coisa, entretanto tem significados diferentes. O pôster é usado apenas como forma decorativa e artística, enquanto o cartaz tem além desses significados o de comunicação, ou seja, além da função estética que carrega consigo também tem uma função de divulgação (MACEDO, 2008).

Um outro tipo de divulgação foram os fotocartazes, que surgiram por volta de 1910, e ficaram em companhia dos cartazes “tradicionais” até a década de 1980. Trata-se de pequenos cartazes impressos em papel cartão, eram feitos para serem colocados na sala de entrada dos cinemas. Atualmente, sua produção é rara. Sua pretensão, assim como os outros cartazes, era atrair o público para a sala de cinema, entretanto, este tipo de cartaz trazia alguns momentos das cenas, para aumentar mais ainda a curiosidade do público, com os atores principais, ele tinha uma sequência de imagens, normalmente oito, que seguia uma série lógica dos acontecimentos do filme (NÚÑEZ, 2014).

O cartaz como meio de publicidade tem a função de aguçar no público a vontade de assistir ao filme, de certa forma, ele serve como uma espécie de “cartão de visitas”, que leva o espectador para a sala de cinema, alguns cartazes trazem cenas dos filmes e, mesmo em seus trabalhos mais simples, tentam instigar o público. O anúncio do cartaz comunica, transmite informações, pretende dizer que o produto tem qualidades, como afirma Haenz Quintana:

Teoricamente, em propaganda, um anúncio é uma mensagem que pretende comunicar ao público as qualidades de um determinado produto ou serviço assim como os benefícios que tal produto ou serviço oferece aos seus eventuais consumidores. Teríamos assim, nos anúncios, um discurso axiológico sobre as qualidades e benefícios do produto em questão. (1995, p. 167).

Em relação a função econômica do cartaz, pode-se dizer que ela está diretamente relacionada com a estética, já que a publicidade deve produzi-la de forma que atraia os olhares do público, para isso deve ter uma estética aceitável, com uma boa definição de cores e luzes. Esses simples elementos podem parecer insignificantes, entretanto, sabe-se que muitas pessoas ao procurar um filme para assistir olham primeiro o cartaz e, através dele, podem fazer a sua escolha, na maioria das vezes, sem saber o diretor ou até mesmo do que se trata o filme. Jairo Carvalho do Nascimento, sobre isso, faz o seguinte comentário:

[...] duas grandes funções se integram: a econômica e a estética. A utilidade econômica se traduz na estética de segurar o espectador, atraindo o seu olhar: muita gente escolhe um filme em uma locadora ou no corredor de um complexo de cinema a partir de um cartaz. Escolhe o filme para assistir, às vezes, sem conhecer o diretor, o elenco ou até mesmo a temática central do enredo. Um cartaz sugestivo, bem ilustrado, tem essa força incentivadora de atrair a atenção do público. Não obstante, ao mesmo tempo em que o objetivo principal é divulgar o filme, atrair público para dar lucro aos produtores, o cartaz comporta também um caráter artístico, e é um objeto de admiração artística. (2015, p. 169).

No que diz respeito a função artística do cartaz, essa questão é de extrema importância, já que traz o elemento de arte independentemente do conteúdo do filme (ficção, futurista...), apresentando elementos do seu tempo; a função artística/estética está diretamente ligada a função publicitária, pois mediante ao que está exposto ali que o cartaz vai ser percebido e/ou identificado e divulgado.

Associada a arte, tem a questão simbólica, ou seja, o que cada cartaz traz consigo em significado, recepção mesmo que indiretamente. Isso é perceptível graças a elementos que aparecem nos cartazes, que tem um significado simbólico importante, levando o cartaz para outro entendimento, como afirma Simone Albertino da Silva Núñez, em seu texto, Cartazes do cinema brasileiro: imagem e imaginário social:

A dimensão simbólica do cartaz de cinema se dá por ele fazer parte de um contexto social datado e localizado, e por sua existência se dar exatamente por esse contexto; e por trazer na sua configuração códigos que são criados e compreendidos por quem produz e por aqueles que os vêem (...) são alguns elementos que trazem essa carga simbólica, que nos faz acreditar que a configuração do cartaz de cinema possui uma natureza que está além dos aspectos formais. (2014, p. 18).

Além de meio de comunicação, de publicidade e fins artísticos, também é e foi usado como propaganda política. Na Primeira Guerra, por exemplo, cartazes foram utilizados para convencer as pessoas da necessidade de se alistarem nas forças armadas. Um dos exemplos conhecidos mundialmente até hoje é o cartaz do “Tio Sam” que se tornou um símbolo dos Estados Unidos e tinha a mensagem: “I want you for U.S. army” (Eu quero você para o exército dos EUA).

Os cartazes produzidos na Primeira Guerra, ou posteriormente usados para propaganda política, eram de uma linguagem bem clara, popular, na maior parte das vezes com temas e figuras nacionalistas para que, de certa forma, a imagem resgatasse o patriotismo de quem o visse. No cartaz acima, pode-se perceber claramente essas características, um personagem caracterizado com as cores do país, de expressão marcante, com uma mensagem direta e em letras grandes, dando destaque apenas a mensagem e ao personagem. Esta figura foi tão marcante que até hoje ela é usada como um símbolo dos Estados Unidos. E durante a Segunda Guerra mundial ela foi “resgatada” e utilizada como artifício para recrutamento e doações.

Além das guerras, os cartazes foram também utilizados para divulgar grupos e lutas sociais, como o movimento hippie e estudantil. Os cartazes eram feitos com um design que apenas quem pertencesse ao movimento conseguiria decifrar a sua mensagem, como afirma Marcelo Mello Macedo: “Movimentos de fundo político/social, como o estudantil, o psicodelismo e o punk, nas décadas de 60 e 70, acabaram por influenciar de forma decisiva o design gráfico. Os cartazes ilegíveis, só ‘decifráveis’ pelos grupos aos quais se destinavam” (MACEDO, 2008, p. 27).

O cartaz no cinema

O primeiro cartaz de cinema foi assinado por Marcellin Auzolle para os irmãos Lumiere. Desde então o cartaz vem sendo utilizado para a divulgação de filmes até os dias atuais, mesmo com os meios de comunicação mais modernos, ainda é usada a expressão “em cartaz” para a estreia dos filmes. Em Hollywood, desde o final da Primeira Guerra, a indústria de cinema se consolidou como uma grande produtora de filmes, conseqüentemente houve um aumento na produção de cartazes. “O despontar como maior produtora mundial de filmes, com cerca de 800 filmes lançados anualmente teve consequência direta o aumento do número de cartazes produzidos com o propósito de anunciar a exibição dos filmes” (CARDOSO *apud* SCHMIDT, 2016, p. 414).

O cartaz de cinema e a modernidade estão diretamente ligados no Brasil. O início da sua produção aqui foi no início do século XX, justamente no período de modernização, urbanização e limpeza das cidades. Após o surgimento do cinema, a publicidade ficou encarregada da divulgação, dando um amparo e contribuindo para uma visibilidade maior dos filmes.

No Brasil, os cartazes de filmes surgiram com basicamente os mesmos padrões que os internacionais, entretanto, somente a partir de 1940 é que ele começa a fazer parte frequente dos filmes e, com a modernidade, foi tomando modificações até chegar aos que conhecemos hoje.

Os cartazes de Hollywood surgiram em um formato diferente, inicialmente com trechos do filme. Somente na década de 1920 que as estrelas começaram a ilustrar os cartazes no intuito de ditar moda, padrões e aguçar ainda mais a curiosidade do espectador para assistir ao filme. Isso se deve ao caráter comercial que o cartaz foi tomando com o tempo. Com o cinema já consolidado, os cartazes de Hollywood ousaram cada vez mais em sua produção, sem ter necessariamente a foto dos atores ou trechos do filme.

O cinema brasileiro tentou criar uma identidade, não só em produções fílmicas como também nos cartazes, apesar de ser difícil, pois Hollywood era uma referência para todo o mundo, no que diz respeito a filmes e divulgação/cartazes, por isso, era difícil produzir algo diferente e com identidade.

Como o cinema americano é dominante, desde meados da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), não só no Brasil, mas também em outras partes do mundo, imagina-se que, do ponto de vista comercial, seria mais eficaz comercialmente usar aqui as mesmas fórmulas gráficas dos cartazes estrangeiros. Considera-se que os aspectos compreendem facilmente os exógenos códigos visuais desde as imagens, por serem basicamente configuradas da mesma forma que, particularmente, os cartazes americanos, cujos filmes entram em massa no país. (NÚÑEZ, 2014, p. 17).

Apesar dessa influência constante de Hollywood, pode-se dizer que o Brasil conseguiu produzir cartazes com uma padronização artística marcante, a maioria por conta da nossa identidade social e de filmes que abordavam temáticas sociais particulares do país, como o cangaço, questões raciais, os filmes do Cinema Novo e a pornochanchada. Essa analogia ao nacional era representada de várias formas, que vão de críticas a sociedade, ao homem do interior, carnaval e temas regionais, todos esses temas, de certa forma contribuíram para a construção de um determinado imaginário brasileiro. No Brasil, apenas na década de 1940 que os cartazes começaram a ser utilizados de forma frequente para a divulgação de filmes. Os cartazes analisados neste texto, posteriormente, serão entre os anos de 1960, base da presente pesquisa, e um dos motivos de escolha deste período é justamente o aumento considerável da produção de filmes e mais especificamente de cangaço; o cartaz passa então a fazer parte integral do cinema a partir deste período e a sua produção passa a ser de responsabilidade das agências publicitárias. Pode-se dizer que o cartaz contribuiu para a divulgação e a expectativa do público, como afirma Simone Albertino,

Os cartazes cinematográficos certamente contribuíram para a imagem e o glamour que o cinema possui hoje colocando no imaginário do público, imagens que muitas vezes se tornam padrões de beleza ou de comportamento, perpetuando o que se vê nos filmes – obras estas, que, por

sua vez, conservam informações e a atmosfera da época que foram feitas. (ALBERTINO, 2006, p. 3).

Pode-se afirmar que o cartaz de cinema é algo bem mais complexo e carregado de significados, bem mais do que apenas a ilustração, nele se encontra diversos componentes, que podem identificar tanto a época de produção, o contexto histórico e a própria mensagem em si do filme. Por isso a necessidade de uma análise. Ele interfere na construção do imaginário, simbólico e social do espectador e das pessoas que, mesmo sem assistir ao filme, tem contato com ele.

Apesar da influência internacional, de certa forma, quando o filme chega aqui, perde um pouco os padrões, na busca por algo mais nacional, como foi dito anteriormente, por tentar buscar as características nacionais, como por exemplo os filmes/cartazes de Cangaço, por mais alcance que tiveram dos Western americano, no Brasil, não eram reproduzidos no mesmo padrão, buscava-se algo mais próximo das paisagens e momentos característicos do país. Um outro gênero que conseguiu fugir mais dos padrões de Hollywood foi a Pornochanchada, com personagens que se aproximavam mais da realidade brasileira vivida na época.

Os personagens encontrados na pornochanchada refletem um imaginário em que a classe média brasileira está em plena mudança e seus hábitos são, de certa maneira, questionados. Estão lá os tabus, a juventude conhecendo a liberdade sexual, o marido enganado, virgem, as mulheres fogosas, o amigo gay, a empregada “boasuda”, o garanhão, o malandro – personagens de crônicas sobre a vida nas cidades, em especial, Rio de Janeiro e São Paulo. (NÚÑEZ, 2014, p. 180).

Na pornochanchada, em sua maioria, o cartaz era feito através de desenhos e algumas vezes mesclando com fotografias. Um dos maiores cartazistas desse gênero foi Benício (José Luiz Benício da Fonseca), conhecido por assinar obras de grandes sucessos, além de ser um pioneiro no gênero pornochanchada com cartazes que consagraram os filmes.

Benício não produziu apenas cartazes de pornochanchada, ele também trabalhou em revistas como a Playboy e a Veja, além de produzir cartazes para outros gêneros como a comédia, criando vários cartazes para os filmes Os Trapalhões. Na década de 1970, além dos cartazes dos filmes da pornochanchada, destacaram-se também Os Trapalhões.

Após esse breve estudo, podemos concluir que com o avanço da tecnologia, desde o início do século XX, cada vez mais técnicas vão se agregando a produção cinematográfica, a fotografia foi inclusa neste contexto, que contribuía para uma visão mais realista dos cartazes, ratificando ainda mais a formação de estereótipos, como vimos anteriormente. No Brasil também tivemos essa influência. Ainda seguindo o raciocínio de uma identidade dos cartazes, deve-se notar alguns que contemplaram esse requisito e puderam estabelecer o próprio padrão brasileiro e servem como referência até hoje. Além dos cartazes citados acima de Benício, contamos ainda com outros que se tornaram verdadeiros clássicos, tanto no conteúdo do filme, quanto nos cartazes, pela originalidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERTINO, Simone. **A imagem, o cinema e os cartazes cinematográficos**. Pontifera Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Artes & design, Programa de pós graduação.2006. Texto produzido na disciplina O simbólico no discurso visual Prof. Luiz Antônio L. Coelho 2006.1
- MACEDO, Marcelo Mello. **Semiótica plástica na análise de cartazes de cinema**: metaforização de estigmas sociais em cartazes de filmes brasileiros. 2008. 70 f. Monografia (Graduação em Comunicação Social) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- MOLES, Abraham Antoine. **O cartaz**. Tradução de Miriam Garcia Mendes. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- NASCIMENTO, Jairo Carvalho. Cinema e discurso racial: uma leitura dos cartazes dos filmes da pornochanchada. In: **Erotismo e relações raciais no cinema brasileiro**: a pornochanchada em perspectiva histórica. Salvador. 2015. 350 folhas. Tese (Doutorado em História Social), Universidade Federal da Bahia, Salvador. p. 160-202.
- NÚÑEZ, Simone Albertino da Silva. **Cartazes do cinema brasileiro**: imagem e imaginário social. 2014. 203 f. Tese (Doutorado em Design) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- QUINTANA, Haenz Gutiérrez. **Cartaz, cinema e imaginário**. 1995. 183 f. Dissertação (Mestrado em Multimeios) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1995.
- SCHMIDT, Laila Rotter. Vanguarda, Cartaz e Cinema: uma aproximação entre a escola polonesa e Saul Bass. **12 Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design**. Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 412-423, out. 2016.
- TRAJANO, Gérson. Cartaz de cinema. **Revista da Cultura**, São Paulo, n. 50, p. 32-33, set. 2011.

IDENTIFICAÇÃO E AVALIAÇÃO DA ABORDAGEM FEITA SOBRE A ORDEM ARANEAE (ARTHROPODA: CHELICERATA) EM DOCUMENTÁRIOS NO YOUTUBE.

Lucas Tadeu Pimentel Costa⁸³; Samonze Daniela Santana Oliveira⁸⁴; Jaqueline dos Santos
Cardoso⁸⁵

RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados de uma análise realizada em vídeos reportagens no canal do YouTube, aos quais seus conteúdos são esclarecimentos de profissionais sobre as aranhas e aspectos envolvendo esses animais. Ficou evidente ao término da análise, o quão equívocos conceituais são cometidos por esses profissionais e os possíveis reflexos negativos que isso pode provocar na formação de conhecimentos da sociedade.

Palavras-chave: Vídeo reportagens; Aranhas; Análise.

INTRODUÇÃO

Atualmente a divulgação científica, é o ato de socializar os resultados das pesquisas através de mensagens de fácil assimilação (CAMARGO, et al. 2008). “Numa altura em que a televisão capta, de forma avassaladora, muitos dos nossos jovens logo desde os primeiros anos de idade” (DIAS, 2009. p. 2)

Os programas de difusão científica parecem assumir um novo papel social. Se antes eram atividades que permitiam dar conhecimento para um grupo dominante, hoje os programas de difusão surgem como importantes alternativas para cobrir a defasagem entre o saber escolar e o produzido nos laboratórios e centros de pesquisas (CAMARGO, et al. 2008 p 2.).

“A inclusão deste tipo de recurso decorre da circunstância de que o próprio visionamento televisivo pode ser visto como um outro recurso informativo em casa” (DIAS, 2009. p 2). A utilização da TV e da Internet como meio de divulgação científica que vem cada vez mais conquistando o interesse do público, e se tratando do campo biológico, este apresenta uma representação significativa na mídia brasileira (CAMARGO, et al. 2008).

Segundo Ruppert & Barnes (1996, p.2) “Há mais de um milhão de espécies de animais descritas. Desse número, cerca de 5% possuem uma espinha dorsal e são conhecidos como

⁸³ Graduando do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas -Universidade do Estado da Bahia –Caetité- BA – lucaetite@hotmail.com.

⁸⁴ Graduando do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas -Universidade do Estado da Bahia –Caetité- BA

⁸⁵ Prof^a Dr^a do DCH *campus* VI da Universidade do Estado da Bahia.

vertebrados. Todos os outros, perfazendo a maior parte do Reino animal são invertebrados.”. Dentre todos os filos inclusos nos invertebrados os artrópodes formam um grande grupo, sendo as suas espécies descritas pelo menos três vezes mais do que todas as outras espécies de animais combinadas (RUPPERT & BARNES, 1996).

Dentre os artrópodes, a ordem Araneae é um dos grupos de maior abundância e explora quase todos os ecossistemas terrestres, além de alguns ambientes de água doce. As aranhas são os seus representantes mais conhecidos, tendo descrita aproximadamente 35.000 espécies (BRUSCA & BRUSCA, 2007).

“As aranhas e os seres humanos tem compartilhado o mesmo habitat desde que os homens existem sobre a Terra. Devido a essa convivência, as aranhas têm recebido um lugar especial nos mitos e folclores populares” (NOWATZKI, 2016. p. 12). “A maioria das espécies são inofensivas prestando serviço à agricultura, sendo excelentes controladoras de população de insetos predadores em grandes plantações.” (SANTOS, 2002. p. 2).

No entanto uma pequena parcela de espécie de aranhas é responsável por colocá-las em segundo lugar entre os acidentes com intoxicação por animais, quadro clínico chamado de “Araneísmo”, que é um grande problema de saúde pública. (MEDEIROS, et al. 2013) Diante da importância médica dessa ordem, e da utilização dos documentários no ensino, esse trabalho tem como objetivo identificar e avaliar a abordagem feita sobre a ordem Araneae em documentários disponível no YouTube.

METODOLOGIA:

Foi realizada uma pesquisa na internet e selecionados quatro vídeos disponível na página do YouTube sobre reportagens de telejornais que possuíam conteúdo voltado para Ordem Araneae. Assim foi realizada uma análise crítica sobre a abordagem e conteúdo disponibilizado nestes vídeos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na tabela 1 pode ser visualizado os vídeos escolhidos na página do YouTube. Ambos foram disponibilizados em variados canais televisivos de acordo com a tabela 1

Tabela 1.1: Informações dos vídeos analisados.

CRITÉRIOS ANALISADOS	Vídeo			
	1	2	3	4
Canal	Rick TV do estado do Paraná.	-----	Terceiraviatv	TV Tarobá Cascavel
Programa	Ver Mais.	Espaço Online.	-----	-----

Apresentador	Rick Gaúcho.	Patrícia Rizzo.	-----	-----
Entrevistado	Professor medico veterinário, Valter da Silva Queiroz.	Dr. Anthony Wong, toxicologista do Hospital das Clínicas.	Medico veterinário, Dr. Saulo Quina.	Biólogo Darci Rogério Bazzo.
Link	https://www.youtube.com/watch?v=muEz_F0pB9uQ	https://www.youtube.com/watch?v=otAjAlxTh5U	https://www.youtube.com/watch?v=7eX25slcX6o	https://www.youtube.com/watch?v=hZFpRCOLkn8

Mediante as análises dos vídeos reportagens de telejornais encontradas no canal do YouTube, pôde-se perceber que os especialistas possuem seu foco voltado para aranhas de importância médica. Por isso, os vídeos caracteriza-as na busca de alertar à população dos riscos com acidentes em humanos envolvendo esse animal. Também fornece informações sobre medidas de segurança e ou primeiros socorros a serem tomadas caso alguém seja picado por um indivíduo da ordem Araneae.

Além disso, os entrevistados também fazem esclarecimentos e apontam sugestões para solucionar problemas relacionados com essas aranhas. *Loxosceles* (aranha marrom), a *Phoneutria* (aranha armadeira) e a *Latrodectus* (viúva negra), foram as espécies mais mencionadas nos vídeo reportagens, por serem consideradas as que são responsáveis pela maioria dos acidentes causados por aranhas.

Apesar dos especialistas conseguirem realizar uma sensibilização do tema em questão, para aqueles que possuem conhecimento acerca do assunto abordado, foi notório o quão equívocos conceituais são cometidos por esses profissionais ao serem entrevistados em telejornais. Por exemplo, no vídeo 4 o biólogo classifica as aranhas como insetos, entretanto segundo Nowatzki, (2006 p.1) elas “são animais que dentro da classificação taxonômica estão incluídos no grupo dos artrópodes terrestres, compreendendo a ordem Araneae dentro da classe Aracnídea”.

Este mesmo vídeo faz referência ao comportamento da aranha marrom, como sendo possuidora de uma reação extremamente agressiva. No entanto, sobre o comportamento da aranha *Loxosceles* Nowatzki (2006, p.3) afirma que:

Não são agressivas sendo que naturalmente seu veneno é utilizado para paralisar suas presas e também como um mecanismo de defesa. Contudo, devido a seus hábitos noturnos e ao fato de procurarem abrigo entre as roupas, toalhas penduradas, roupas de cama, sapatos, etc., os acidentes acontecem tipicamente quando uma aranha é ocasionalmente comprimida contra o corpo humano, onde essas picam o homem como forma de defesa..

Além da aranha marrom, o biólogo Darci também fala sobre a aranha viúva negra, no entanto acaba confundindo e classificando essa como sendo uma espécie do gênero *Lycosa*. Santos (2002)

afirma em seu trabalho que as aranhas pertencentes à família Lycosidae, do gênero *Lycosa*, são conhecidas como aranhas-lobo ou aranhas de jardim. Já a aranha viúva negra, também conhecida como “flamenguinhas” devido a cor preta, com manchas vermelhas no abdome, pertence ao gênero *Lactrodectus* (LUIZ, AZEREDO, CANCELA & MORAIS, 2009).

O vídeo 2 também faz referência a cor da viúva negra, na qual afirma que essa é a única aranha que possui coloração, no entanto as aranhas da família *Thomisidae*, por exemplo, alternam sua coloração entre amarelo, branco e preto, para se ajustar à cor das flores onde se encontram (THÉRY & CASAS, 2009).

Outra aranha também citada nas discussões das reportagens foi a do gênero *Phoneutria*. O vídeo 1, ao apresentar características do veneno dessa aranha, menciona-se que esta não causa muitos danos a vítima, mas segundo Medeiros et al. (2013) “dentre as aranhas consideradas peçonhentas aos humanos no Brasil, merece destaque o gênero *Phoneutria*, comumente conhecidas por aranha das bananas ou ainda armadeira”.

Além de Queiroz no vídeo 1, o Dr. Wong na segunda entrevista também fala sobre essa aranha, relatando que a *Phoneutria* possui como habitat a grama, no entanto Sebilía (1989), em seu trabalho afirma que:

as armadeiras são crepusculares e noturnas, alojando-se em locais escuros buracos na terra ou sob a vegetação, entre folhagens de arbustos, sob troncos de árvores, no interior escuros das bainhas das folhas de coqueiro ou palmeiras derrubadas ao chão ou dentro das bainhas das bananeiras, inclusive entre os cachos de frutas (SEBILIA,1989).

Outro ponto também importante que ficou a mercê foi a nomenclatura científica de cada animal, na qual o Dr. Wong, utiliza apenas os nomes populares quando se refere as espécies, tendo em vista que isto pode variar de região para região.

O vídeo 3, o convidado responsável para falar do assunto é um veterinário. No entanto, apesar da não comprovação fica o questionamento se esse seria realmente o profissional capacitado para levar o assunto à discussão. O entrevistado enfatiza os motivos do aparecimento dessas aranhas nas áreas urbanas de forma cabível, levando em conta fatores que influenciam essa migração como, por exemplo, uma forma de se esconder, de buscar alimentos e até mesmo encontrar um lugar quente e úmido mais propício para sua reprodução. Essas colocações são de grande importância para serem passadas pra população, porém se equivocou quando diz que as aranhas armadeiras não são perigosas. De fato *Phoneutria* não é a que possui o veneno mais letal, entretanto essa aranha é extremamente agressiva sendo responsável pelo maior número de acidentes com aracnídeos na América do Sul, particularmente no Brasil. O quadro clínico observado após o envenenamento inclui sudorese, hipotermia, fasciculação muscular generalizada, vômitos, arritmias cardíacas, taquicardias e hipertensão arterial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os acidentes causados por indivíduos da ordem Araneae sempre serão considerados de importância médica, já que se trata de animais com um grande potencial de veneno e que devem ser tratados com toda precisão para se chegar em informações verídicas e seguras.

Esse trabalho também visa fazer com que especialistas reflitam sobre suas colocações diante de temas tão relevantes, levando em consideração que as informações expressas contribuem significativamente para formação de conhecimento da sociedade, especialmente para aquelas que possuem a televisão como o único meio de comunicação, sendo vítimas de colocações errôneas que compromete o desenvolvimento intelectual desta.

REFERÊNCIAS

- BRUSCA, R. C; BRUSCA, G. J. **Invertebrados** 2^a ed. - Rio de Janeiro: Ganabara Koogan, 2007.
- CAMARGO, B. V; BARBARÁ, A; BERTOLDO, R. B. – A Influência de Vídeos Documentários na Divulgação Científica de Conhecimento sobre a Aids – Vol 21, pp. 179-185 **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2008.
- DIAS, C. P. - Estratégias de estudo de alunos dos 5º e 7º anos e resultados em ciências – Vol 22, pp. 29-69 **Revista Portuguesa de Educação**, 2009.
- MEDEIROS, S.B; PEREIRA, C.D.F.D; RIBEIRO J.L.S.*et al.* – Acidentes causados por *Phoneutria Nigriventer*: diagnósticos e intervenções de enfermagem – Vol 5, pp. 467-474 **Cuidado é Fundamental Online**, 2013.
- NOWATZKI, J. - **Efeitos induzidos pelas toxinas presentes no veneno de *Loxosceles intermedia* (aranha marrom) em células endotelsas em cultura**, 2006. 77 f. Monografia (Bacharel em Ciências Biológicas) Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2006.
- RUPPERT, E. E; BARNES, R. D. – **Zoologia dos Invertebrados** -6^aed. – São Paulo: Roca, 1996.
- SANTOS, D. M. - **Purificação e Caracterização Farmacológica Parcial da Peçonha da Aranha *Lycosa erythrogna***, 2002. 6 f. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2002.

IMPORTÂNCIA DAS AULAS PRÁTICAS DE QUÍMICA PARA O APRENDIZADO DOS ALUNOS

Gabriela Pereira Cardoso⁸⁶

RESUMO

O presente trabalho visa compreender a importância das aulas práticas no ensino de química para o entendimento, fixação e melhor absorção dos conteúdos abordados em sala de aula. Tendo em vista que existem diversas dificuldades dos alunos em aprender o conteúdo de química, deve-se analisar a estrutura educacional atual para que então essas dificuldades sejam compreendidas e, posteriormente, sanadas. Dessa forma, a partir da análise do modelo educacional atual pôde-se compreender de que forma as aulas experimentais de química podem contribuir para uma melhor contextualização dos assuntos abordados em sala de aula e uma melhor fixação destes assuntos.

Palavras-chave: Experimentação; Contextualização dos conteúdos; Educação qualitativa.

INTRODUÇÃO

O atual modelo de ensino visa aplicar conteúdos da grade curricular de forma superficial, sem aprofundamento e relação com o cotidiano do aluno, de forma que apenas se cumpra a quantidade de conteúdos do livro didático e isso causa desmotivação nos alunos.

No decorrer do trabalho serão abordadas questões relevantes para que se compreenda esse modelo de ensino e seus impactos na vida dos alunos e da sociedade como um todo, e, como as aulas práticas podem contribuir para uma melhora do aprendizado, melhor aplicação e compreensão da química na vida dos alunos.

Logo,

“[...] se faz necessário a prática de um ensino mais contextualizado, onde se pretende relacionar os conteúdos de química com o cotidiano dos meninos e das meninas, respeitando as diversidades de cada um, visando à formação do cidadão, e o exercício de seu senso crítico.” (DE ALMEIDA, DA SILVA, DE LIMA, DA SILVA, BRAGA e BRASILINO, 2008, pág. 3)

OBJETIVOS

- Compreender como se dá o ensino de química atualmente;

⁸⁶ Licencianda em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – *Campus Guanambi*; Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).
gaby158@gmail.com

- Perceber a importância das aulas experimentais para os alunos;
- Entender as aulas práticas como um processo de aprendizado dos alunos onde o conteúdo aprendido poderá ser transformado em atitudes;
- A partir das aulas práticas entender melhor como funciona a química e utilizar isto para a vida cidadã dos alunos.

METODOLOGIA

A construção deste resumo expandido se fundamenta em pesquisas sobre a contribuição das aulas experimentais de ciências naturais para o aprendizado dos alunos e a partir da vivência enquanto pibidiana nas aulas teóricas e também nas aulas práticas.

Partiu-se do estudo sobre o ensino de ciências naturais, da observação de aulas e participação dela na condição de docente, tendo contribuição também das avaliações aos alunos que levaram a mostrar resultados sobre aulas que possuíam contribuição da experimentação e dos conteúdos que não havia a associação com a experimentação.

A partir disto, pôde-se verificar a diferenciação nas formas de ensino e quais delas mais facilita o aprendizado.

REFERENCIAL TEÓRICO

O modelo escolar atualmente tem por objetivo atender a um determinado sistema que preza pelo quanto alguém pode absorver e aceitar conteúdos sem questionamentos. Logo, pode-se perceber que o ensino de química engloba apenas decorações de fórmulas e conceitos que servirão apenas para uma prova. E isto é uma deficiência no modelo educacional brasileiro pelo fato de que os conteúdos abordados na escola se resumem a preparar os alunos para o próximo nível de ensino, deixando assim a desejar quanto a utilização das abordagens dos conteúdos na escola para que os alunos possam utilizar na sua vida de forma imediata ou caso não prossigam nos estudos e não passem para o próximo nível de ensino.

“A abordagem dos conhecimentos por meio de definições e classificações estanques que devem ser decoradas pelo estudante contraria as principais concepções de aprendizagem humana [...]” (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998, pág. 26)

Assim, é compreensível o quanto há alunos que ao sair da escola nem sequer se lembram de determinados assuntos, pois, em sua análise, os conteúdos nada tiveram a ver com a sua vida.

Com isso, é dever dos estudantes de licenciatura que irão atuar na área das ciências naturais e dos professores já atuantes compreender essas dificuldades e procurar meios de saná-las.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pode-se observar que a aplicação de conteúdos de forma massiva compromete o aprendizado do aluno e faz com que os conteúdos da grade curricular sejam ministrados quase que em vão, pois os alunos não irão compreendê-los e nem associá-los ao seu cotidiano, o que faz as aulas não terem sentido para eles.

Dessa forma

“Quando há aprendizagem significativa, a memorização de conteúdos debatidos e compreendidos pelo estudante é completamente diferente daquela que se reduz à mera repetição automática de textos cobrada em situação de prova.”
(Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998, pág. 26)

O “despejo” de conteúdos aos alunos podem gerar a longo prazo a evasão escolar devido ao fato de que para muitos a escola passa uma imagem surreal de um local onde se aprendem coisas que nunca servirão para a prática social. Logo, é necessário que se construam métodos para que os alunos compreendam e associem a sua vida as abordagens feitas na escola, o que inclui a experimentação e as aulas práticas que geram curiosidade nos alunos, principalmente se isto for feito desde as primeiras aulas sobre química, o que irá gerar interesse por aprender mais e a partir disso buscar a relação de cada um desses experimentos com a sua vida.

Com isso, pode-se observar que

A aula prática é uma maneira eficiente de ensinar e melhorar o entendimento dos conteúdos de química, facilitando a aprendizagem. Os experimentos facilitam a compreensão da natureza da ciência e dos seus conceitos, auxiliam no desenvolvimento de atitudes científicas e no diagnóstico de concepções não-científicas. Além disso, contribuem para despertar o interesse pela ciência. (DE ALMEIDA, et al; 2008, p. 2)

A concepção de ciência construída na escola e apresentada aos alunos é uma concepção que faz com que a ciência continue sendo uma forma de poder e dominação. Sendo assim, os alunos não se veem enquanto construtores do saber científico, o que faz com que as ciências naturais pareçam uma realidade completamente distante da sua vida.

A falta de preparação vinda dos professores de química também pode atrapalhar o processo de aprendizado dos alunos, uma vez que, se nem mesmo o professor acredita que toda sociedade tem papel fundamental na construção do saber científico, ele não poderá fazer com que os alunos se interessem por esta área. É necessário atentar, também, para o quanto os professores estão valorizando

esta área, pois ao justificar a falta de aulas práticas e experimentais, pelo fato de não haver laboratório na escola, é como se ele estivesse dizendo aos alunos que as ciências naturais, em específico a química, só estará presente nas nossas vidas caso tenhamos um laboratório de química todo montado em casa, o que, é óbvio, não é comumente encontrado na casa de ninguém.

É indisfarçável o interesse dos alunos quando se trata das aulas experimentais de química, e isto se dá pelo fato de que as ciências naturais despertam grande interesse neles, e, quando eles percebem o quanto isto está diretamente relacionado com o dia-a-dia deles, o desempenho alcançado no aprendizado é maior. Logo é necessário que os professores desenvolvam métodos criativos para que estas aulas experimentais aconteçam e os alunos possam compreender melhor os conteúdos, mesmo que não haja laboratório na escola, pois existem meios de realizar estas práticas de forma que não ofereça perigo aos alunos, já que alguns reagentes são nocivos, o que deve ser analisado previamente pelo professor ao construir a metodologia da aula prática.

Deve-se atentar, também, para a relação aluno-professor que é construída ao longo do tempo, pois a ideia de que o professor é o detentor do conhecimento tem sido superada e com toda razão, pois a sociedade como um todo participa do processo de construção do saber científico, logo alunos e professores devem ter uma relação de mútuo aprendizado, pois Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre (FREIRE, 1983). Com isso “[...] é fundamental ao professor ouvir de seus alunos quais os significados pessoais que dão para o que se está estudando.” (BRASIL, 1998, p. 59).

Tendo em vista que a química pode ser utilizada tanto para o bem como para o mal, as aulas práticas devem passar por esta questão, pois os alunos devem ter uma formação cidadã e devem compreender que as abordagens na escola devem servir para sua vida em sociedade e que o saber científico deve ser utilizado para benefício de todos. Logo, é necessário que as abordagens sobre química contemplem a formação dos alunos enquanto atuantes que ao sair da escola poderão transformar em atitudes o que aprenderam ao longo do seu histórico escolar. Dessa forma, o ensino de química deve ser feito a partir da perspectiva de que isto será utilizado pelos alunos, cabendo somente a ele decidir como irá utilizar. Com isso, é necessário que a química seja ensinada passando pela formação cidadã, onde os alunos poderão aplicar o que aprenderam em sua realidade e em prol da sociedade em que vivem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise de todo o contexto em que se encontra a educação brasileira podemos compreender melhor do porquê da deficiência na aprendizagem dos alunos em relação as ciências naturais e como isso pode ser aos poucos superados

Com isso é necessário também que a formação dos professores da área de ciências naturais passe pela compreensão dessas dificuldades e que eles aprendam com o tempo como criar meios de impedir que isto se torne um obstáculo para o aprendizado dos alunos.

Sendo assim, espera-se que a partir dessa compreensão os métodos pedagógicos de ensino se aprimorem, contribuindo assim, para que a própria ciência se desenvolva com a contribuição ciente de todos e que este desenvolvimento seja utilizado por todos e para o bem de todos.

REFERÊNCIAS

DE ALMEIDA, Elba Cristina S. et al. Contextualização do ensino de química: motivando alunos de ensino médio. **XVI Encontro Nacional de Ensino de Química (XVI ENEQ) e X Encontro de Educação Química da Bahia (X EDUQUI)**, Salvador, BA, Brasil-17 a, v. 20, 2008.

BRASIL. **Introdução aos Parâmetros Curriculares**. terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC-Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

MÚTIPLAS LINGUAGENS

LITERATURA E CINEMA EM JORGE AMADO: MENINOS DO TRAPICHE

Elisandra Figueredo Rocha⁸⁷; Thais Spínola Costa⁸⁸

RESUMO

O presente artigo tem por finalidade tratar do abandono infantil e o descaso da sociedade da década de 30 e 50 com crianças marginalizadas, instituídas assim no romance *Capitães da Areia* (1937) de Jorge Amado e na adaptação para o cinema em 2011, na qual retrata a vida cotidiana de um grupo de moradores de rua que tinha como abrigo um trapiche. Está presente neste artigo uma pesquisa desenvolvida com base em pesquisas bibliográficas e fílmica a respeito da referida obra, assim temos como referencial teórico os autores Cecília Amado (2011), Robert Stam (2008) e Ítalo Calvino (1990).

Palavras-Chaves: Trapiche; Capitães da Areia; Sociedade.

INTRODUÇÃO:

Com base na leitura do romance renomado de Jorge Amado, *Capitães da areia* (1937) estar presente neste artigo um trabalho desenvolvido com base em pesquisas bibliográficas e fílmica a respeito da referida obra, onde busca-se analisar a questão da marginalização e do abandono infantil na década de 30, contexto histórico da obra e da década de 50, na qual se passa o filme.

Procurou-se analisar como a sociedade é desprezível e desatenta com o abandono infantil na obra e na adaptação fílmica, dando foco na posição social de cada indivíduo. Objetivou-se relacionar o romance escrito sobre a Bahia de 30 e o filme na Bahia da década de 50, tendo como tema central e basilar da nossa pesquisa, Literatura e Cinema.

Com relação ao romance *Capitães da Areia* (1937) teve-se como objetivo descrever a relação fílmica com a obra, suas semelhanças e suas diferenças, a falta de consciência do governo e de uma sociedade burguesa e a marginalidade infantil nas ruas da Bahia, verdadeiros Robin Hood, ladrões pobres que tiram dos ricos para sobreviverem e se alimentar. Crianças crescidas e marginalizadas pela liberdade da cidade baixa.

Como referenciais teóricos, diante do desenvolvimento da pesquisa, tem-se o seguinte levantamento de caráter bibliográfico a respeito do tema Literatura e Cinema, Ítalo Calvino: Por que

⁸⁷ Graduandas do VI semestre do curso de Letras Vernáculas do Departamento de Ciências Humanas – DCH Campus VI da Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Email:elisandrarochoa.iga@hotmail.com

⁸⁸ Graduandas do VI semestre do curso de Letras Vernáculas do Departamento de Ciências Humanas – DCH Campus VI da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. thaispinola12@gmail.com

ler os clássicos (CALVINO, 1990); Robert Stam: A literatura através do cinema realismo, magia e a arte da adaptação (STAM, 2008); Cecília Amado entrevista ao UNIVERSO IPA (AMADO, 2011).

Procurou-se fazer uma pesquisa no romance de Jorge Amado, *Capitães da Areia* (1937), analisando como a falta do convívio familiar e as agressões estabelecidas na família determinam as situações vividas pelos meninos do trapiche, Pedro Bala e seu bando marginalizado, e como o poder pode minimizar as esperanças de dias melhores entre os marginais.

Através desta pesquisa será tratado a questão da sociedade que oprime e mata crianças moradores de rua. Objetiva-se então, com a escolha deste romance *Capitães da Areia* (1937) ressaltar como Jorge Amado em sua obra mostra a realidade recriada de um grupo de meninos que fazem da cidade de Salvador sua moradia durante a década de 30, período do declínio de uma classe social constituída até o momento por uma elite agrária rural, os senhores do café e de outro lado a ascensão da burguesia industrial e o crescimento do proletariado urbano.

O romance e a adaptação fílmica *Capitães da Areia* (1937) abordam denunciar as injustiças sociais e mostram a verdadeira face do Brasil na década de 30 e 50. Jorge Amado em sua obra procura enfatizar também os problemas sociais que enfrentavam seus personagens, uma crítica a sociedade burguesa e ao governo, onde Jorge Amado analisa e destaca a sociedade brasileira dos anos 1930 a 1937, ano de publicação do livro citado. Este período foi de incertezas para a população brasileira, de instabilidade social e política, no que diz respeito à legitimação do novo regime implantado no País.

DESENVOLVIMENTO

A obra *Capitães da Areia* (1937) representa a década de 1930 na qual o país ganhava força nos conceitos de luta das classes, mostrando assim a realidade de vida da classe rica e da classe pobre. Jorge Amado enfatiza nesta obra a violência social e as agressões ocorridas dentro dos reformatórios. Um grupo de crianças vivendo nas ruas de Salvador, roubando e lutando para sobreviverem, uma luta armada contra a sociedade e o descaso do governo, Pedro Bala e seu bando em uma luta contra a sociedade desigual.

O livro mostra o cotidiano dos meninos do trapiche, seus planos, suas artimanhas, seus sonhos e suas frustrações, crianças da década de 30 amadurecidas com o descaso do governo.

A adaptação fílmica da diretora Cecília Amado tem como objetivo mostrar o ambiente da década de 50, na qual o filme vem mostrar o contraponto entre a liberdade e o abandono infantil. A adaptação no século XXI traz como referência o diálogo entre os jovens e a reflexão entre a sociedade e o governo. Cecília Amado em uma entrevista para o Universo IPA nos diz que:

O filme está aí para dialogar com os quatro cantos do Brasil. Eu não penso em números, o importante é o diálogo, fazer os jovens pensarem. E essa é a ideia dessa

comercialização: alcançar aqueles lugares, aquelas comunidades que nem sempre têm acesso ao cinema. (AMADO, 2011, UNIVERSO IPA)

Dessa forma, entende-se que o maior objetivo do filme seria o de atingir o maior número de pessoas, revelando-lhes uma realidade pra muitos desconhecida.

O romance conta a história de Pedro Bala, Boa Vida, João Grande, Gato, Pirulito, Sem Pernas, Volta Seca, Dora e o Professor, no ano de 1937, o mesmo ano da sua publicação. O autor foi perseguido pelo estado novo e tem seus exemplares queimados em praça pública, cerca de 800 exemplares. Assim a obra é censurada pelo estado novo e o autor Jorge Amado é preso.

Incinerados vários livros considerados propagandista do Credo Vermelho: Aos 19 dias do mês de novembro do ano de 1937, em frente á Escola de Aprendizes Marinheiros, nesta cidade de salvador e em presença dos senhores membros da comissão de busca e apreensões de livros, nomeada por ofício número seis, da então comissão executora do Estado da Guerra, composta dos senhores [...], foram incinerados por determinação verbal do sr. [...], comandante da sexta região Militar, os livros apreendidos e julgados como simpatizantes do credo comunista, a saber 808 exemplares de *capitães da Areia*,[...] (Reportagem publicada no estado da Bahia, página 3, em 17 de dezembro de 1937)

Observa-se, portanto, que o conteúdo do livro, por trazer uma reflexão social perturbou o governo que não admitia encarar a realidade existente por não poder mudá-la.

O filme retrata o abandono infantil e a contradição entre a liberdade dos meninos de rua. Cecília Amado diz em uma entrevista para **UNIVERSO IPA**:

Eu não tinha a intenção de escolher um livro específico de Jorge Amado para adaptar. "Capitães da Areia" era particular. Primeiro porque foi muito marcante e depois porque essa obra é um romance que aborda três aspectos que nem sempre estão juntos no cinema: potencial comercial inerente ao título (pois o livro vendeu 5 milhões de exemplares); o lirismo da obra e também o drama social que a obra retrata."(AMADO,2011, UNIVERSO IPA).

Observa-se que, o contexto do livro foi favorecido principalmente devido à época em que ele foi lançado, permitindo-lhe uma maior repercussão.

O filme retrata o universo das crianças de rua e o porquê dessas crianças crescidas roubarem para sobreviver. O filme de Cecília Amado se passa na Bahia na década de 50, diferente do romance de Jorge que retrata a década de 30.

A literatura e cinema se complementam, a literatura procura trabalhar com a imaginação do leitor e está voltada para uma ficção abstrata, na qual faz viajar por uma realidade criada. O cinema por sua vez, procura mostrar e concretizar cenas retratadas em uma obra literária, dando assim vida à imaginação, uma ficção através das telas.

Robert Stam (2008) nos diz que:

A literatura através do cinema: realidade, magia e a arte da adaptação apresenta a história da literatura através do cinema. O livro, que poderia ter sido intitulado

Clássicos da literatura no cinema, oferece um relato historiado de momentos importantes na história do romance não só em termos literários, como também retratados através do prisma da adaptação. (STAM, 2008, p 17)

A literatura e adaptação em *Capitães da Areia* (1937) busca prender o leitor com suas informações voltadas para a sociedade burguesa e para os garotos do trapiche, crianças que são marginalizadas pela sociedade e pela condição de vida imposta aos meninos de Pedro Bala, líder respeitado pelos seus seguidores. Meninos malandros, que usavam a liberdade para sobreviverem, mesmo que através de crimes.

Nesta obra, Jorge Amado enfatiza a crueldade da sociedade baiana e a pobreza dos meninos de rua. Adaptada para o cinema, esta obra busca mostrar a arte de fixar e reproduzir imagens através de uma tela, dando assim vida aos personagens. Stam nos diz que: “A arte da adaptação filmica consiste, em parte, na escolha de quais convenções de gênero são transponíveis para o novo meio, e quais precisam ser descartadas, suplementadas, transcodificadas ou substituídas.” (STAM, 2008, p 23)

Observa-se que no romance a malícia erótica é mais forte que no filme, pois Cecília Amado quis produzir um filme que fosse voltado para os adolescentes. Assim, amenizando os temas como sexo com prostitutas e com as neguinhas no areal e a homossexualidade que fazia parte da vida dos meninos do trapiche.

No filme, diferente do livro e da imaginação do leitor, as cenas mais picantes são mostradas através da experiente prostituta Dalva, paixão do malandro Gato, um dos capitães. “(...) ler pela primeira vez um grande livro na idade madura é um prazer extraordinário: diferente (mas não se pode dizer maior ou menor) se comparado a uma leitura da juventude.” (CALVINO, 1990, p.7)

Cânone literário é uma literatura clássica e para grandes leitores. A literatura em *Capitães da Areia* (1937) busca prender o leitor com suas informações voltadas para a sociedade burguesa e para os garotos do trapiche, crianças que são excluídas pela sociedade e pela condição de vida imposta aos meninos. Este heroico grupo cometia roubos contra a sociedade burguesa, para assim se alimentar e sobreviver, usando suas habilidades e suas vocações. “O gênero filmico, como o gênero literário antes dele, é permeável a tensões históricas e sociais.” (STAM, 2008, p.23)

Assim, como no romance, no filme os nomes dos personagens e suas habilidades são mantidas, como é o caso do líder Pedro Bala, filho de um comunista grevista, Bala é líder respeitado pelos seus seguidores, menino malandro e ágil conhecido pelas autoridades e pela sociedade baiana como o terrível chefe dos capitães da areia.

(...) Pedro Bala era muito mais ativo, sabia planeja os trabalhos, sabia tratar com os outros, trazia nos olhos e na voz a autoridade de chefe (...). Todos conheceram os direitos de Pedro Bala á chefia, e foi desta época que a cidade começou a ouvir falar nos Capitães da Areia, crianças abandonadas que viviam de furto. (...) (AMADO, 2002,p.21)

Observa-se que, ele era tido como referência pelos que o seguiam e que viam nele a figura de líder, já que não havia adultos que pudessem desempenhar tal papel.

Na adaptação fílmica pode-se notar divergências entre a literatura e o cinema como também as características físicas dos personagens. No filme o personagem Pirulito é negro, alto, magro e devoto a Deus, já na obra Jorge Amado enfatiza Pirulito como “Pirulito era magro e muito alto, uma cara seca, amarelada, os olhos encovados e fundos, a boca rasgada e pouco risonha (...). (AMADO, 2002, p.28). Pirulito também era considerado o mais cruel e ameaçador do grupo até conhecer o padre José Pedro, grande amigo dos meninos do trapiche. Pirulito se converte a uma religião, mas continuava a roubar, pois só assim iria sobreviver na cidade baixa, mas jamais deixou de praticar suas orações e devoções aos seus santos.

O filme *Capitães da Areia* (1937) não é atribuído com muitos detalhes quanto no livro, Cecília Amado busca mostrar através desta adaptação cinematográfica a contradição entre a liberdade e o abandono e a crueldade da sociedade.

Eu acho que ela fala essencialmente do contraponto entre liberdade e abandono, que marca a infância de rua, e mais do que apenas a infância de rua, a vida de todo o adolescente no Brasil e no mundo, porque eles querem descobrir tudo em plena liberdade, mas, por outro lado, precisam de referência. Querem ter o pai e a mãe por perto, alguém com quem possam dialogar. E isso, no caso dos meninos de "Capitães da Areia", não existe. Essa referência não existe para eles. Eles estão vivendo no abandono. Mas eu acho que muitos jovens vivendo em apartamento, em lugares bons, também sofrem com esse abandono. Então eu acho que esse diálogo conta a história de jovens do Brasil todo. (AMADO,2011, UNIVERSO IPA)

Entende-se que, a obra fílmica buscou também mostrar que mesmo estando na marginalidade e à margem da sociedade, estas crianças tinham sonhos, que mesmo distantes podiam ser realizados.

Cecília Amado retrata este abandono e esta liberdade na Bahia da década de 50, década diferente da liberdade dos meninos de Jorge Amado na qual viviam em Salvador no ano de 1930. A década de 1950, o contexto histórico no qual se passa o filme é conhecida como período dos anos dourados

A Bahia dos anos 50, todo período pós-guerra, teve um grande crescimento e investimento financeiro. E eu acho que a cidade cresceu também no vigor popular. Era uma época muito glamorosa mesmo nas áreas populares. E isso visualmente, como conceito estético, era interessante para o cinema. Ao mesmo tempo, eu não queria reproduzir no filme a década de 30, porque o livro tem um contexto político ligado à época muito forte. (...) (AMADO, 2011, UNIVERSO IPA)

A obra de Jorge Amado possui críticas ao governo e a sociedade de 30. Uma narrativa que gira em torno de menores abandonados e seus furtos para sobreviver. Amado ilustra a marginalização dos menores como injustiça social. Crianças com liberdade, adultos marginalizados, homenzinhos lutando para sobreviver contra o Doutor Juiz de Menores e o sr. Diretor do reformatório baiano. Marginais do

trapiche que têm sua infância roubada pelo governo anticomunista se deparam com sensações e emoções e voltam a seus estágios de crianças ao brincar em um carrossel chinês.

O Sem- Pernas botou o motor para trabalhar. E eles esqueceram que não eram iguais às demais crianças, esqueceram que não tinham lar, nem pai, nem mãe, que viviam de furto como homens, que eram temidos na cidade como ladrões. Esqueceram as palavras da velha de Iorgnon. Esqueceram tudo e foram iguais a todas as crianças, cavalgando os ginetes do carrossel, girando com as luzes. (...) (AMADO, 2002, p 73)

Sendo assim, estes sentimentos foram ofuscados e roubados dos capitães, só deixando dor, angústia, sentimento de vingança e maldade, retraídos em seus desejos e anseios. “(...) Qual o grupo social representado num romance/filme? Quem são os sujeitos e quem são os objetos de representação? Que grupo desfruta de privilégios sociais ou estéticos? (...)” (STAM, 2008, p 24)

Tanto a obra e a adaptação fílmica são dirigidas aos mesmos grupos sociais, os burgueses capitalistas anticomunistas e aos jovens. Ambos estão voltados a representar a sociedade marginalizada composta por menores abandonados. Seu objetivo é mostrar os sujeitos ladrões e os objetos que os crucificam, como o governo o reformatório e as beatas do alto clero baiano. A sociedade de capitães, a que desfruta de privilégios e poder é a que cria o ladrão comunista representado no filme e no romance pela figura do herói do trapiche Pedro Bala. Malandro da década de 30 e 50 na figura do charmoso Gato, pintor, leitor e contador de história na profissão do Professor no luxuoso trapiche, padre pobre e devoto a Deus, o qual alimentava a sua alma com imagens roubadas e o cangaceiro figura histórica no Estado Novo, o qual é eliminado por ir contra o regime político da década de 30. Meninos contra uma sociedade burguesa, capitães que são mortos pelo Dr. Juiz de menores e o Diretor do reformatório.

(...) Não cabe ao juizado de menores capturar os pequenos delinquentes. Cabe velar pelo seu destino posterior. E o sr. doutor chefe de Polícia sempre há de me encontrar onde o dever me chama, porque jamais, em 50 anos de vida impoluta, deixei de cumpri-lo. Ainda nestes últimos meses que decorreram mandei para o reformatório de Menores vários menores delinquentes ou abandonados. (...) (AMADO, 2002, p.8)

Este é o caso dos menores abandonados dos Capitães do trapiche e da realidade de muitas crianças adultas precocemente pela marginalização, estes meninos vivem do abandono e da liberdade e da prisão. Prisão esta em reformatórios que pregam sobre educação e paz.

(...) Não tenho culpa, porém, de que fujam, que não se impressionem com o exemplo de trabalho que encontram naquele estabelecimento de educação e que, por meio da fuga, abandonem um ambiente onde se respiram paz e trabalho e onde são tratados com o maior carinho. (...) (AMADO, 2002, p. 9)

Os meninos de Jorge que não tinham a paz, nem o menor carinho de um ambiente de amor e solidariedade. Aspectos estes mostrados na adaptação fílmica e na obra.

O chefe dos Capitães da Areia consegue fugir do reformatório. Trazia uma longa entrevista com o diretor furioso. Todo o trapiche ria. Até o padre José Pedro, que está com eles, ria em gargalhadas, como se fosse um dos Capitães da Areia. (AMADO, 2002, p. 205)

Capitães da Areia (1937) traz um roteiro pautado de liberdade que é enfatizado tanto no cinema como na literatura. Cecília Amado em seu filme preserva as molecagens, as malandricas, a língua falada e os jargões usados entre o grupo, captando também da obra as angústias, frustrações e alegria do grupo de mais de 50 meninos.

(...) Tampouco Pedro Bala sabia explicar. Mas tinha confiança no professor, nos quadros que ele faria, na marca do ódio que ele levava no coração, na marca de amor à justiça e à liberdade que ele levava de si. Não se vive inutilmente uma infância entre os capitães da Areia. Mesmo quando depois se vai ser um artista e não um ladrão, assassino ou malandro. Mas Pedro Bala não sabia explicar tudo isso. Apenas disse: - A gente nunca te esquece, mano... Tu lia história para gente, era o mais batuta da gente... O mais batuta... (AMADO, 2002, p. 219)

O bando de Pedro Bala todos batutas e malandros, crianças que viviam desprotegidos e jogados em um velho trapiche, as crianças de Jorge Amado esquecidas e desprotegidas pela sociedade. Crianças estas que só eram lembradas após bater carteira na cidade alta, a cidade dos burgueses.

Segundo a legislação, as crianças e os adolescentes brasileiros são protegidas pelas leis, na qual se faz presente no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em Capitães da Areia (1937) esta lei não está presente nas ruas e nos reformatórios, nos quais ditavam suas próprias regras e sentenças. Hoje na contemporaneidade a LEI Nº 8.069 está em vigor para proteger a criança e o adolescente contra a violência, os maus-tratos e o abandono infantil. Esta lei se faz presente desde 1990.

Capitães da Areia (1937) obra e filme retratam a década de 30 e 50, épocas nas quais não existia a lei e Estatuto da Criança e do Adolescente, existindo somente um regime autoritário e anticomunista.

O investigador fez um sinal para os soldados. Pedro Bala sentiu duas chicotadas de uma vez. E o pé do investigador na sua cara. (...) Agora davam-lhe de todos os lados. Chibatadas, socas e pontapés. O diretor do reformatório levantou-se, sentou-lhe o pé, Pedro Bala caiu do outro lado da sala. (...) (AMADO, 2002, p. 190)

Sociedade e governo, décadas que mata, espanca e prende crianças que “SOB A LUA, NUM VELHO TRAPICHE ABANDONADO, (...) dormem.” (AMADO, 2002, p. 19)

CONCLUSÃO:

Portanto, podemos constatar através das pesquisas realizadas, com base na obra do autor Jorge Amado *Capitães da Areia* (1937) e na sua adaptação fílmica (2011), dirigida pela diretora Cecília

Amado, tanto a obra impressa quanto a fílmica nos mostra a realidade da sociedade nas décadas de 30 e 50 na qual o descaso com menores abandonados e os valores sociais estavam em evidência.

Capitães da Areia (1937) nos trás uma crítica pautada de injustiça social, meninos de rua que rouba para sobreviver e que mata para viver. A violência está sempre presente no dia a dia destes meninos de rua que sofre com a falta de carinho dos seus pais, menores no qual se refugiam em suas angústias e sonhos.

Os personagens da obra fílmica e impressa são coagidos pelos grandes vilões, o estado e a sociedade, vilões que matam, prendem e torturam. As décadas que são contra os comunistas que alimentam e dão um pouco de felicidade para os menores abandonados.

Hoje na contemporaneidade encontramos também injustiças, agressões e meninos de rua maltratados e jogados nas esquinas. Mas para defender os direitos dos menores abandonados, hoje temos a LEI Nº 8.069, na qual esta em vigor para proteger e amparar estas crianças contra os maus-tratos e o abano.

A lei dos capitães do estado na qual não se faz presente nos reformatórios e nas ruas da Bahia em 1930 e 1950.

REFERÊNCIAS:

AMADO, Jorge. **Capitães da Areia**; romance; ilustrações de Poty- 108ªed. – Rio de Janeiro: Record, 2002.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. Editora Schwarcz LTDA — São Paulo — SP-1999.

ECA-Legislação:http://www.promenino.org.br/direitosdainfancia/eca-e-legislacao?utm_source=Grants2014&utm_medium=Adwords&utm_campaign=Adwords-GrantsFT&gclid=CjwKEAajw3_ypBRCwoKqKw5P9wgsSJAAbi2K9oh-TNtCKUisVwaugurpzdZyQ1i2LWN9ZlucKk6jHBoCLyDw_wcB - Data: 29/04/15, horário: 01:43.

STAM, Robert. **A literatura através do cinema: Realismo, magia e a arte da adaptação**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

_____. **Introdução á teoria do cinema**. Capinas. Sp: papirus,2003.

UNIVERSO IPA: <http://universoipa.metodistadosul.edu.br/universo-ipa/entrevistas/1154-cecilia-amado-lanca-o-filme-qcapitães-da-areiaq-e-concede-entrevista-exclusiva-ao-universo-ipa.html> - Escrito por Diogo Baigorra e Janaína Eickhoff- Sábado, 08 de outro de 2011-07:49. Cecilia Amado “*Capitães da Areia*” e concede entrevista exclusiva ao Universo IPA.

MULTIPLAS LINGUAGENS: RECURSOS TECNOLÓGICOS COMO FACILITADORES OU NÃO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM.

Bárbara de Souza Gotardo Silva⁸⁹; Rozania Magalhães⁹⁰

RESUMO

Este artigo pretende, analisando autores como Cysneiros (1999), Valente e Almeida (1997), Oliveira e Bottentuit Jr (2016), entre outros, discutir a evolução tecnológica em sala de aula, sua influência no processo educacional e de que forma os professores vem utilizando esses recursos como facilitadores do processo ensino aprendizagem. Busca compreender como o processo de inclusão da tecnologia na escola começou, destacando posteriormente algumas ferramentas tecnológicas que são mais comumente utilizadas em sala de aula, comenta suas vantagens e desvantagens no processo ensino aprendizagem e o papel do professor como mediador desse processo sem limitar o aluno unicamente a sala de aula. Por fim, constatamos que apesar do tempo passado entre a introdução da tecnologia no ambiente escolar e os dias atuais nada mudou significativamente para a melhoria do aprendizado. Essa análise mostra-se importante para que a escola e o processo de ensino aprendizagem se tornem mais atraentes para alunos, pertencentes a essa nova geração que, está sempre conectada às tecnologias.

Palavras-chave: Tecnologia; Sala de aula; Ensino-aprendizagem; Internet.

INTRODUÇÃO

A humanidade começou uma desabalada corrida evolutiva a partir do momento em que entendeu como o fogo seria útil para cozer alimentos e espantar predadores, mas a descoberta da roda foi sem duvida a descoberta que a humanidade precisava para chegar até os dias atuais. A roda facilitou o transporte de objetos maiores e a locomoção dos pertences das pequenas comunidades formadas na época, possibilitando a aglomeração de muitas pessoas em um único local e o surgimento de comunidades maiores, até o surgimento da primeira cidade. A partir dai, foram grandes os avanços, mudando sempre o meio em que os seres humanos vivem.

O século XXI avança e traz consigo melhorias significativas em áreas diversas da sociedade. Na medicina atestamos a cura de doenças antes incuráveis. A ida e o retorno do homem a lua. Construção de moradia segura e confortável. Transporte rápido e seguro, etc. São muitas as inovações, todos os dias algo é superado, substituído por outro mais eficaz e nada disso seria possível sem que primeiro houvesse um avanço considerável nas tecnologias.

⁸⁹ Graduanda do Curso de Letras: Língua Portuguesa e Literaturas/UNEB/Campus VI – Caetitê-BA

⁹⁰ Professora Orientadora/ UNEB/Campus VI – Caetitê-BA

Podemos nos relacionar com pessoas que moram do outro lado do mundo através da tela dos celulares e computadores. A Internet facilita o contato com as pessoas, o entendimento de culturas e a possibilidade de crescimento pessoal e intelectual.

Com tanta influência na vida das pessoas, é de se esperar que ocorra uma crescente invasão tecnológica na escola, tanto como facilitadora do aprendizado, como algo que dispersa os alunos, deixando claro que seu uso indiscriminado é ruim, não se conseguindo extrair das tecnologias o material significativo para que o ensino-aprendizagem seja inovador, assim como a medicina, engenharia, etc.

A educação, como um fenômeno cultural, também sofre a influência das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), e também se transforma. Essa transformação, no entanto, não pode se dar de forma impensada. No contexto da educação presencial, muitas instituições de ensino acabam aderindo às TIC sem o devido conhecimento do potencial educacional destas tecnologias, o que leva, muitas vezes, à sua utilização inadequada e não produtiva. (OLIVEIRA e BOTTENTUIT JR. 2016, p. 2)

Para que seu uso seja significativo é preciso que o profissional docente esteja preparado para auxiliar seus alunos na formação crítica, assim o conteúdo será avaliado antes de ser absorvido e assimilado ao meio em que o aluno vive.

Seu uso deve ser pensado para dinamizar o aprendizado do alunado e ajudar o professor a transmitir mais conhecimento de forma mais prática. Tendo em mente as pequenas evoluções tecnológicas dentro do ambiente escolar, é preciso analisar se elas de fato contribuem para que essa dinamização e transmissão de conhecimento estejam cumprindo seu papel na construção do ensino-aprendizagem.

A seguir apresentaremos algumas questões pertinentes à implantação de recursos tecnológicos no ambiente escolar.

Introdução e utilização da tecnologia na escola.

Quando se fala em tecnologia, o pensamento viaja logo para supercomputadores, vídeo games de realidade virtual, automóveis com alto nível de interatividade e muitas outras coisas dignas de filmes de ficção científica. No entanto, para se chegar até esse nível foi preciso muito tempo e estudo.

No princípio, as aulas eram à sombra de árvores e em praças, lá na Grécia Antiga, não haviam mesas ou cadeiras, muito menos cadernos e canetas. Tudo que o mestre dizia e debatia com seus ouvintes era absorvido e repassado da mesma forma, por via oral. Tempos depois, um novo modelo foi criado pela Igreja com a finalidade de ensinar a ler, escrever, fazer contas e os preceitos da religião aos filhos da aristocracia, usado até hoje com algumas ressalvas.

Influências para a introdução das tecnologias na escola.

Segundo o texto de VALENTE e ALMEIDA, Visão Analítica da informática na educação no Brasil: A questão da formação do professor (1997), tudo começou no nosso país no início dos anos 70 com experiências (sou do computador no ensino de Química, através de simulações, simulação de fenômenos de física com alunos de graduação) feitas por algumas Universidades brasileiras, mas, somente nos anos 80, é que a informática passou a ser introduzida dentro do ambiente escolar, tudo com base no que vinha acontecendo em outros países.

Podem pensar que tenha sido falta de investimento, desvio do pouco recurso ou incapacidade do Brasil em gerenciar projetos e esses motivos, embora não devam ser esquecidos, tornam-se superficiais se analisarmos países mais desenvolvidos e que impulsionaram a informática para dentro da escola na mesma época em que o Brasil, como Estados Unidos da América e França. A diferença da implantação e resultados finais entre esses dois países e o Brasil é mínima até a entrada no século XXI, quando o Brasil ficou um pouco mais para trás.

Valente e Almeida (1997) apontam que as diferenças entre Brasil e o dois países citados são consideradas mais desafiadoras e com melhores propostas.

(...) o papel do computador é o de provocar mudanças pedagógicas profundas ao invés de "automatizar o ensino" ou promover a alfabetização em informática como nos Estados Unidos, ou desenvolver a capacidade lógica e preparar o aluno para trabalhar na empresa, como propõe o programa de informática na educação da França. (VALENTE e ALMEIDA. 1997, p. 2)

No Brasil, as políticas de implantação e desenvolvimento das tecnologias no ambiente escolar, não eram produto somente de decisões governamentais, como na França, nem consequência direta do mercado como nos Estados Unidos. O MEC (Ministério da Educação e Cultura) tinha a função de acompanhar, viabilizar e implementar as decisões tomadas, principalmente, por técnicos e pesquisadores da área. O EDUCOM foi o primeiro programa brasileiro que levou o computador para a escola como recurso facilitador do processo de aprendizagem, tinha o desafio de transformar a educação centrada na transmissão da informação, para uma educação onde o aluno pudesse realizar atividades através do computador e assim aprender.

É possível dizer que até o ano de 1997 o Brasil saiu do zero em relação ao uso de computadores em sala de aula, mas não alcançou números satisfatórios. A proposta pedagógica era realmente inovadora, mas instalar computadores nas escolas não muda, nem melhora a educação.

É necessário repensar a questão da dimensão do espaço e do tempo da escola. A sala de aula deve deixar de ser o lugar das carteiras enfileiradas para se tornar um local em que professor e alunos podem realizar um trabalho diversificado em relação a conhecimento e interesse. O papel do professor deixa de ser o de "entregador" de informação para ser o de

facilitador do processo de aprendizagem. O aluno deixa de ser passivo, de ser o receptáculo das informações para ser ativo aprendiz, construtor do seu conhecimento. Portanto, a ênfase da educação deixa de ser a memorização da informação transmitida pelo professor e passa a ser a construção do conhecimento realizada pelo aluno de maneira significativa sendo o professor o facilitador desse processo de construção. (VALENTE e ALMEIDA. 1997, p. 15)

Além do ambiente tradicionalista não ter contribuído para que se colhessem frutos de qualidade, os investimentos na capacitação dos professores não foram suficientes para que se pudesse usufruir de todos os recursos disponíveis. Enquanto isso, as escolas particulares que, embora tivessem material físico em quantidade e qualidade superior, primava pela alfabetização em informática, exatamente como os moldes dos EUA, ou seja, ensinava como manusear um computador, mas não o usava como ferramenta pedagógica.

Com a chegada do século XXI, a população começou a ter acesso aos computadores e internet, tais produtos se tornaram mais baratos dando a possibilidade para se ter seu próprio PC em casa. Os *Smartphones* tomaram o lugar de computadores pesados e cabendo no bolso foi parar dentro da sala de aula. Todos sabem usar, mas seria possível transformar essa ferramenta em algo pedagogicamente útil?

Pequenas mudanças.

Ao longo dos anos varias ferramentas tecnológicas entraram na sala de aula com o intuito de melhorar e facilitar a transmissão de conhecimento aos alunos. Algumas são perceptíveis e enchem os olhos de alunos e professores, outras passam despercebidas. Vejamos alguns exemplos de ferramentas que sofreram mudanças ao longo do tempo e em que tais mudanças contribuem ou não na construção do conhecimento:

a) A Lousa.

As salas de aula eram e ainda são constituídas de mesas e cadeiras para os alunos e um quadro negro/lousa, que consistia de uma placa pintada de lustro com cores escuras, geralmente preto ou verde escuro, onde se escrevia com o auxílio de um giz. O professor escrevia suas ideias, atividades e observações a respeito de um tema, facilitando que os mesmos fossem visualizados pelos alunos, que transcreviam o que estava na lousa para os seus cadernos, dando ao aluno a possibilidade de estudar novamente em casa.

Hoje em dia outros três tipos de lousa estão presentes na escola além da de lustro, embora seja a mais velha, foi arduamente substituída devido aos problemas que causava. O pó produzido pelo uso do giz causava problemas alérgicos respiratórios e tópicos em professores e alunos, o que fez seu uso impopular, mas continuam sendo usados em comunidades de baixa renda, ou onde as políticas publicas são ineficazes.

Em segundo lugar, temos as lousas brancas feitas de laminado melaminico, usa-se um marcador específico para a escrita, não produz pó, como seu antecessor, mas seu custo é alto. Além de cuidados para manutenção que, se não são feitos corretamente, danificam a lousa.

Temos também as lousas de vidro. Uma placa de vidro com fundo branco onde escreve-se com marcador específico, tem menor custo de instalação e manutenção.

E por fim temos a grande inovação no quesito lousa.

As lousas digitais, que transformam o ato de dar e assistir aulas uma viagem incrível. É claro que, para proporcionar as impressões desejadas, o professor precisa saber usar adequadamente os recursos disponíveis. Seu funcionamento é basicamente o mesmo que o da tela de um computador, claro que com tamanho muito maior. Existe a possibilidade de interação com a tela por meio do toque e comandos de voz, acesso imediato à internet e a participação dos alunos por meio de teclado eletrônico. O uso do hipertexto⁹¹ emprega às aulas a agilidade e interatividade que os jovens de hoje encontram no dia a dia. Infelizmente esse recurso é muito caro e inacessível para a maior parte da população.

Episcópio, Retroprojeter e Datashow.

O episcópio era usado para projetar as páginas de um livro, diretamente em uma tela, coisa rara para sua época, bem como fotos ou quaisquer outros objetos opacos com dimensões compatíveis com o aparelho. Pelo fato dos documentos não precisarem de tratamento especial para serem projetados, podendo assim ser feita a apresentação imediata de alguns documentos acabados de realizar, não tinha custos adicionais além de manutenção periódica. Um dos poucos problemas era que o documento usado era exposto a luz forte, esquentava podia se danificar. Não foi muito popular no Brasil, no entanto, entender a evolução das projeções é importante para saber seu papel pedagógico.

O retroprojeter, bem similar ao episcópio, é um dispositivo capaz de projetar imagens ampliadas de textos ou fotos sobre uma tela, ou numa parede. Estas imagens são obtidas a partir de objetos impressos em lâminas de plástico transparentes, popularmente conhecidas como transparências.

Muito popular nos anos 90 e início dos anos 2000 o retroprojeter se tornou uma ferramenta muito usada, pois dinamizava as aulas. Imagens eram visualizadas por todos e textos eram mais

⁹¹ O hipertexto é um texto que nos oferece a leitura de uma forma não sequencial, seja este escrito no meio digital ou impresso, com citações que nos levam a outras informações, com o leitor escolhendo sua rota de leitura. A idéia de hipertexto, da leitura não linear é, para muitos autores, uma idéia não muito recente. Antes mesmo da revolução digital, percebia-se a presença de hipertextos nos textos impressos, nas citações, nas notas de rodapé, nos glossários de final de livro, que levam o leitor a outra página, criando o seu próprio caminho. (BRITO e MELO. 2012, p. 4)

rapidamente trabalhados sem a necessidade do professor ditar ou copiar na lousa. Sua manutenção era cara e a produção de transparências também. O que fez seu uso diminuir.

O *datashow* pode ser definido como um aparelho que converte aquilo que está na tela do computador em imagens e projeta essas imagens em uma tela ou em qualquer superfície lisa, de preferência com fundo branco.

Sem dúvida é dos projetores aqui apresentados o mais dinâmico, pois projeta imagens estáticas ou em movimento, textos, fotos, vídeos, podendo ser sincronizado com um aparelho de som, o que possibilita assistir a um filme. Pelo fato de estar conectado ao computador ainda existe a possibilidade de acesso imediato à Internet, caso haja conexão disponível, facilitando o acesso às informações desejadas num *click*.

Para os padrões atuais, seu valor não é alto e não tem um custo alto de manutenção. Vem sendo aos poucos introduzido nas salas de aula no lugar das já obsoletas TVs *pen drive*, que exerciam o mesmo papel, com uma lentidão incrivelmente irritante e ocupando um espaço significativo no ambiente da sala de aula. O Datashow requer baixa luminosidade para ficar bem visível o que pode trazer certos problemas se não for usado de forma dinâmica. O uso do aparelho deve ser planejado para que o aluno fique sempre atento.

Atualmente a inovação conservadora mais interessante é o uso de programas de projeção de tela de computadores, notadamente o PowerPoint ©, com o qual o espetáculo visual (e auditivo) pode tornar-se um elemento de divagação, enquanto o professor solitário na frente da sala recita sua lição com ajuda de efeitos especiais, mostrando objetos que se movimentam, fórmulas, generalizações, imagens que podem ter pouco sentido para a maioria de um grupo de aprendizes. A inatividade (física e mental) do aprendiz é reforçada pelo ambiente da sala, geralmente à meia luz e com ar condicionado. Como veremos mais adiante, tais tecnologias amplificam a capacidade expositiva do professor, reduzindo a posição relativa do aluno ou aluna na situação de aprendizagem. (CYSNEIROS. 1999, p. 16)

b) Computadores, *Tablets* e *Smartphones*.

Os laboratórios de informática estão ficando cada vez mais sem utilidade nas escolas. Os alunos chegam na escola com o conhecimento suficiente para manejar os computadores muito mais sofisticados do que os disponíveis nesses laboratórios.

Muitas escolas particulares já usam, desde o ano de 2012, *tablets* em substituição ao livro impresso. Esse recurso se torna um facilitador pelo fato do aluno não carregar tanto peso em sua mochila, além de ser visto como algo sustentável, pois diminui a produção de papel. Apesar de parecer uma ideia incrível, muitos pais não se sentem confortáveis com essa metodologia. O aluno perde o foco e atenção nas tarefas que tem que fazer muito rápido, além de não ter liberdade de interagir como num livro impresso, que seria rabiscado com opiniões e observações pelos alunos.

Além dos *tablets*, os computadores já ocuparam o espaço em sala de aula, principalmente nas universidades onde o *notebook* facilita e agiliza o processo de produção de trabalhos.

Hoje o computador passou a fazer parte da lista de material que o aluno de graduação deve adquirir e o seu uso se tornou rotineiro em praticamente todas as atividades desde a produção de documentos, uso em sala de aula e em laboratório, consulta à banco de dados, comunicação entre alunos e aluno-professor e desenvolvimento das disciplinas. Isso significa que o aluno sai da universidade com um bom conhecimento sobre o uso da informática. Porém o processo pedagógico envolvido no preparo do aluno de graduação ainda não sofreu mudanças profundas e enfatiza-se basicamente a transmissão de informação. (VALENTE e ALMEIDA. 1997, p. 7)

O *tablet* e o computador ocupam posições de prestígio no ambiente de sala de aula por auxiliarem o professor e facilitarem a vida do aluno. A vilania ficou por conta dos tão populares *smartphones*. Os aparelhos celulares que não apenas fazem e recebem ligações invadiram as salas de aula como pragas numa plantação. O professor se vê competindo o tempo todo pela atenção dos alunos.

Vivemos no tempo em que, os jovens estão sempre conectados a rede (Internet), monitoram suas redes sociais a cada segundo em busca de novidades, permanecendo a maior parte do tempo vidrados em seus *smartphones*. Por sua vez, o professor pode e deve aproveitar dessa atividade rotineira de seus alunos e levar seus ensinamentos até onde eles estão e não proibir o uso dos aparelhos ou tentar arrancar seus alunos desse novo universo com punições.

É importante estimular o uso dos aparelhos nas horas certas para que os jovens entendam que o celular é muito mais que uma ferramenta de lazer. Para isso existem plataformas de *fóruns*, que são espaços virtuais onde se é discutido certo assunto. Durante o debate dos alunos o professor pode avaliar o quanto seus alunos sabem de determinado assunto e apresentar novas informações que contribuam para a absorção do conteúdo. Essa é apenas uma das diversas formas de explorar o lugar comum dos jovens hoje em dia.

2.3. O professor como mediador.

Após analisarmos alguns dos muitos recursos tecnológicos que podem dar suporte ao professor em sala de aula surgem dois problemas comuns: O desuso desses recursos e o excesso de uso desses recursos.

Cysneiros (1999) diz que, “*O fato de se treinar professores em cursos intensivos e de se colocar equipamentos nas escolas não significa que as novas tecnologias serão usadas para melhoria da qualidade do ensino.*” (p. 15), o que elucida bem os dois problemas citados anteriormente. Muitos professores ainda têm receio de tentar tirar proveito de tais recursos, os que estão lecionando há mais tempo principalmente. O autor nos dá a resposta para os possíveis motivos que levam alguns professores a manter essa resistência e o exagero ao uso de tecnologias na sala de aula.

(...) o trecho de um discurso de Thomas Edison (inventor do telégrafo, do gramofone e da lâmpada elétrica), prevendo, em 1913, que os livros didáticos se tornariam obsoletos nas escolas e que, usando filmes, seria possível instruir sobre qualquer ramo do conhecimento humano. Em 1922, Edison ainda afirmava que "... o filme está destinado a revolucionar nosso sistema educacional e em poucos anos suplantará em muito, senão inteiramente, o uso de livros didáticos". (CYSNEIROS. 1999, p. 13)

E também podemos observar na transcrição de um poema escrito por uma professora intitulado "Antiquado", a ilustração do sentimento do professor em relação à invasão tecnológica em seu espaço:

O Senhor Edison nos diz
Que o rádio superará o professor.
Já se pode aprender línguas pela Victrola
E o filme dará movimento
Àquilo que o rádio não conseguir.
Professores passarão
Como passaram carros de bombeiro a cavalo
E damas de cabelos longos.
Talvez eles sejam mostrados em museus
E educação será um pressionar de botões.
Oxalá haja lugar para mim no painel de controle. (CYSNEIROS. 1999, p. 13)

Quando as políticas públicas começaram a ser implantadas nas escolas, montando laboratórios de informática, equipando as escolas com televisores e instruindo os professores a manejarem tais recursos, muitos professores se sentiram obsoletos e substituíveis. A saída para eles foi a de não fazerem uso desses recursos. Hoje o que se vê são professores mais velhos que não se adequaram tecnologias quando começaram a ser implantadas e não conseguem acompanhar o ritmo frenético de atualizações. O reflexo disso é que, quando existe a tentativa de se usar algo para complementar o conteúdo dado, não se atinge o esperado.

Ainda assim, no caso desses professores, não se deve criticar sua conduta ou sua metodologia, desde que os resultados sejam satisfatórios. Afinal, mesmo sem usar de quaisquer artifícios tecnológicos, muitos professores são capazes de dar seu próprio show.

Nossa utopia é sempre tentar mudar a história futura para melhor, e não defendo posições tradicionalistas ou contrárias à tecnologia na educação. Vejo as novas tecnologias como mais um dos elementos que podem contribuir para melhoria de algumas atividades nas nossas salas de aula. Por outro lado, também não adoto o discurso dos defensores da nova tecnologia educacional, que mostram as mazelas da (*sic*) escolas (algo muito fácil de se fazer), deixando implícito que nossos professores são dinossauros avessos a mudanças. É um discurso tentando nos convencer a dar mais importância a objetos virtuais, apresentados em telas bidimensionais, deixando implícito que a aprendizagem com objetos concretos em tempos e espaços reais está obsoleta. (CYSNEIROS. 1999, p. 14)

Ainda assim deve-se entender que os jovens que frequentam nossas escolas nos dias de hoje estão profundamente ligados às novas tecnologias, que por sua vez estão cada vez mais presentes no

dia a dia de todos, independente da idade, então seria essencial que, no ambiente escolar, a tecnologia fosse utilizada como facilitadora do aprendizado.

Muitos professores entendem isso e tentam tirar proveito desse facilitador e acabam pecando pelo excesso de uso ou sem ter um motivo para usa-lo.

São aplicações da tecnologia que não exploram os recursos únicos da ferramenta e não mexem qualitativamente com a rotina da escola, do professor ou do aluno, aparentando mudanças substantivas, quando na realidade apenas mudam-se aparências.

A história da tecnologia educacional contém muitos exemplos de inovação conservadora, de ênfase no meio e não no conteúdo. Devido ao efeito dramático, sedutor, da mídia, em certos casos a atenção era concentrada na aparência da aula, tomando-se como algo “dado” o conteúdo veiculado, seja na sala de aula por transparências ou filmes, ou pela difusão ampla de conteúdos, através da TV, do rádio ou mesmo de livros textos cheios de figuras, cores, desenhos, fotos. (CYSNEIROS. 1999, p. 16)

O professor deve utilizar os recursos tecnológicos como auxiliador na transmissão de conhecimento. Tomando essa postura, à aula preparada para ter o auxílio de elementos tecnológicos deve ser inovadora, motivadora e, por que não dizer, eletrizante. Deve prender o aluno pelo que se está apresentando e não como se está apresentando.

2. Considerações finais.

A partir das discussões neste artigo, constatamos que apesar do tempo passado entre a introdução da tecnologia no ambiente escolar e os dias atuais nada mudou significativamente para a melhoria do aprendizado. O que se preza na grande e esmagadora maioria dos casos é abrilhantar uma aula usando recursos inovadores sem levar em conta se o conteúdo será assimilado pelo aluno de forma critica, levando-o a partir dai a construir o seu conhecimento.

A abertura do acesso a uma quantidade muito grande de informações exigirá discernimento e organização dos envolvidos, pois obter informações é aparentemente fácil, mas decidir como utilizá-las de forma adequada, buscando construir novos conhecimentos não é tarefa das mais fáceis e é a que o educador desempenha papel fundamental. (AMOROSO. 2010, p. 57)

Como vimos às tecnologias colocadas a serviço do professor em sala de aula tem tido a função de ser simplesmente “muletas” pedagógicas, não primando pelo conteúdo dado e se tornando, muitas vezes, enfadonho aos alunos. Por isso acreditamos que o professor deve buscar ser mediador de forma eficaz, sem deixar de ser interessante aprender.

Referências

PIAGET, J. **Abstração reflexionante: Relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais.** Porto Alegre; Artes Médicas, 1995.

BRITO, Eneida Moreira de. MELO, Nicéia Maria de Figueiredo Souza. **Características de um hipergênero - O ambiente virtual de aprendizagem moodle como espaço formativo de múltiplas linguagens.** Universidade Federal de Pernambuco, Recife – PE. 2012.

VALENTE, José Armando. ALMEIDA, Fernando José de. **Visão Analítica da informática na educação no Brasil: A questão da formação do professor.** Revista brasileira de informática na educação, Vol. 1. 1997.

OLIVEIRA, Luíza Carvalho de. BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. **Tecnologia e metodologia: como interliga-las?** Instituto Federal Campus Inhumas. Goiás. 2016.

CYSNEIROS, Paulo Gileno. **Novas Tecnologias na Sala de Aula: Melhoria do Ensino ou Inovação Conservadora?** Informática educativa. UNIANDES-LIDIE. 1999.

AMOROSO, Sônia Regina Basili. **Professor: A profissão do futuro.** Revista de Educação. Vol. 13, Nº 16. 2010.

Info Escola: <http://www.infoescola.com/cultura/roda/>. Acesso em 15/10/2016.

Nova escola: <http://www.novaescola.org.br>. Acesso em 15/10/2016.

Professor Digital: <https://professordigital.wordpress.com/2011/04/06/uso-pedagogico-do-datashow>. Acesso em 15/10/2016.

Agência Brasil: <http://memoria.etc.com.br/agenciabrasil/noticia/2014-01-17/escolas-particulares-adotam-tablets-em-substituicao-ao-livro-impresso>. Acesso em 19/10/2016.

O ENSINO MÉDIO INOVADOR - UMA PROPOSTA DIFERENCIADA E INTERDISCIPLINAR

Maria Conceição da Silva⁹²; Jumara Carla Azevedo Ramos Carvalho⁹³

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar a aplicação do Programa do Ensino Médio Inovador, no Colégio Estadual Tereza Borges de Cerqueira, em Caetité – BA, em turmas do 3º ano do Ensino Médio cujo interesse dos alunos nessas oficinas é a busca de um direcionamento acadêmico ou profissional, no entanto, percebe-se que muitos desses discentes estão alheios a esses interesses. Essas oficinas são planejadas e aplicadas pelos bolsistas de Iniciação à docência e por alguns supervisores de História, Língua Portuguesa e Geografia que em uma ação conjunta entre a universidade, Programa Institucional de Iniciação à Docência o PIBID e a escola básica estabelecem metas para uma melhoria educacional.

Palavras-chave: Oficina; PIBID; Ensino Médio;

INTRODUÇÃO

Ao longo do Ensino Médio os alunos são preparados em sala de diversas maneiras, através da exposição dos conteúdos por disciplina e também por projetos ou atividades interdisciplinares. Essas atividades muitas vezes levam o aluno a refletir e até descobrir um curso de formação subsequente, superior ou uma área profissional que possibilite o seu ingresso depois da conclusão. Muitos, no entanto, já trazem consigo todos os seus desejos e conhecimentos sobre a nova carreira a ser seguida; outros trazem em sua bagagem uma série de dúvidas e incertezas do que fazer após o término do Ensino Médio. Trabalhar com esses alunos, tanto com os que já sabem o que seguir e os outros que ainda não sabem, é uma tarefa desafiadora para o docente, pois cabe a ele levar para o espaço escolar possibilidades desses discentes fazer escolhas, amadurecer o conhecimento sobre o curso e a profissão que vai exercer futuramente.

⁹² Graduanda em História pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB (Campus VI, aluna do VIII semestre e bolsista CAPES/PIBID/UNEB de Iniciação à docência).E-mail:biactehistória@hotmail.com

⁹³ Professora da Educação Básica licenciada em História, pós-graduada em Filosofia Contemporânea (UESC), Gestão do Trabalho Pedagógico (FACINTER), Metodologia do Ensino de História, Geografia, Filosofia e Sociologia (FACINTER) e Práticas Pedagógicas Interdisciplinares (UNEB–Campus VI), mestranda em História Social (UNIMONTES/MG) e bolsista supervisora CAPES/PIBID/UNEB de História no Colégio Estadual Tereza Borges de Cerqueira. E-mail: jumaracarla@yahoo.com.br

Ao analisar a proposta curricular do Ensino Médio as escolas buscam dentro de suas possibilidades inovar criando condições e espaços para que esses jovens possam debater, questionar e buscar melhores formas de ensino sem contar ainda, que a responsabilidade, o estudo e o querer deve partir do próprio educando para que ao fim do curso possam ter êxito em suas escolhas.

Pensando neste trabalho inovador e ao mesmo tempo interdisciplinar é que o Ensino Médio ofertado no Colégio Estadual Tereza Borges de Cerqueira, em Caetité/BA, vem diferenciando de outros programas, pois ele está inserido numa proposta de educação integral fazendo parte do EMI - Ensino Médio Inovador - que é um programa do governo que tem como objetivo a inserção de práticas inovadoras e interdisciplinares em sala de aula, como também nas oficinas realizadas em turno oposto que buscam o protagonismo juvenil.

Ao serem matriculados em turno oposto nas oficinas do EMI e com um número menor de alunos por turma essas aulas ministradas em forma de oficinas temáticas contam com o apoio e a contribuição dos alunos bolsistas do Programa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID – em parceria com a CAPES tem como objetivo:

consolidar e ampliar as ações que vêm sendo desenvolvidas, a fim de garantir a inserção dos licenciados da UNEB no processo de iniciação à docência, a partir de ações articuladas entre Universidade e Educação Básica, contribuindo para a qualificação do seu percurso acadêmico, bem como para a valorização e o desenvolvimento profissional do professor, que tem como objetivo principal reconhecer o espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores na educação básica, analisando a problemática educacional através do diálogo acadêmico com a experiência universitária e de docentes em exercício. (CAPES,2014).

Nesta perspectiva, de uma ação em conjunto com a universidade, os bolsistas e os docentes, tendo como base a aplicação do subprojeto da área de História: “A formação inicial do professor de história e sua atuação na escola básica: o ofício do historiador na docência”, é que coordenadores, bolsistas e supervisores vêm planejando e executando atividades que de fato fazem a diferença no ato de ensinar e conseqüentemente no ato de aprender.

METODOLOGIA

Como aporte metodológico do trabalho interdisciplinar, busca-se a realização das oficinas temáticas, no turno oposto, uma vez por semana, totalizando uma carga horária de cinco horas/aulas dividida em duas oficinas de 2h/a mais outra de 3h/a com propostas diferenciadas para cada eixo temático. Essas oficinas semanais têm como objetivo trazer para o espaço escolar temas atuais que discutidos e explorados, com uma margem de tempo maior, são repassados para os alunos através de um planejamento conciso pautado em recursos metodológicos que buscam um maior envolvimento dos alunos numa ação conjunta com o professor, o bolsista e o aluno, sujeito de maior relevância.

Essas ações metodológicas como destaca Saviani (1999) “deve favorecer o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente”.

É neste sentido, que cada oficina planejada possibilita aos alunos uma reflexão sobre os temas trabalhados, uma maior participação e problematização relacionados a situações cotidianas, pois é nesse espaço de maior interação que suas angústias e seus planos são expostos com uma frequência maior e, a partir dessas demandas, por eles apresentadas, é que o planejamento é realizado tendo em mãos questionários elaborados e respondidos, produções textuais e testemunhos todos esses elementos são levados em consideração quando uma nova oficina é pensada, planejada e executada.

Para elaboração uma oficina é importante reunir todo um material relacionado ao tema, isto é, fazer uma seleção prévia de: charges, imagens, textos, músicas, documentários, entre outros. Esses recursos ajudam enriquecer a oficina, prendem a atenção e motivam os alunos a participarem mais. As oficinas também trazem como característica, a abertura de espaços de aprendizado a partir da valorização do diálogo entre os envolvidos, promove o debate e ainda prepara os mesmos com propostas de redações seguindo as orientações para o ENEM e o vestibular.

Na oficina surge um novo tipo de comunicação entre professores e alunos. É formada uma equipe de trabalho, onde cada um contribui com sua experiência. O professor é dirigente, mas também aprendiz. Cabe a ele diagnosticar o que cada participante sabe e promover o ir além do imediato. (VIEIRA et al, *et al*, 2002. p.17).

Sendo assim, a oficina é um mecanismo que oportuniza os participantes a descobrir e compreender novas formas de conhecimento, além daquelas que os mesmo carregam, assim também é importante que o professor antes de ministrar uma oficina pergunte aos alunos os conhecimentos prévios sobre aquele tema, pois este é o momento oportuno para fluir o debate. Para a elaboração de uma oficina é importante à escolha do tema e a confecção do material bem antes da mesma ser apresentada em sala de aula. (CORREA,2000)

RESULTADO E DISCUSSÕES

Ao ministrar aulas no Ensino Médio Inovador, no Colégio Estadual Tereza Borges de Cerqueira – BA, o professor e os bolsistas de Id elaboram as atividades voltadas para um público jovem que poderá mais tarde auxilia-los em alguma demanda em sua vida seja na resolução de um problema, na escolha profissional ou ainda em sua inserção no mercado de trabalho, sendo que muitas vezes esses jovens necessitam de um acompanhamento e um acolhimento familiar no intuito de

orientar sobre a importância não só do estudo mais também dos valores ético e morais e que aqueles conteúdos passados em sala possam de fato fazer a diferença em sua vida, isto é, educar para a vida.

Educar jovens para a vida é um desafio. Repensar quais são os objetivos, as metas, os enfoques, as epistemologias, as teorias que fundamentam a docência não é uma tarefa fácil, mas necessária. Precisa-se transformar a educação para transformar a realidade recursivamente, tornando a recíproca verdadeira. (TEIXEIRA, 2006, p. 192)

Para o professor é um grande desafio trabalhar com esse público jovem ávido de conhecimentos, dúvidas, angústia e conflitos, mas também cheios de esperança em dias melhores, no futuro profissional e na preparação para a entrada no mercado de trabalho. Ao educador cabe a missão mediar todo o seu conhecimento para contribuir da melhor forma possível.

Outro fator que merece relevância é a falta de recursos dentro da escola, muitas vezes isso se torna algo desafiador para o professor pois, dificulta o seu trabalho em sala de aula e nas oficinas. O educador experiente busca recursos para promover uma maior interação entre o conhecimento e a prática e utilizam os recursos tecnológicos como ferramentas para facilitar o processo ensino-aprendizagem e ainda faz jus de outros recursos disponíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que já foi trabalhado e vivenciado nas oficinas até o presente momento de fechamento desse texto, que o uso desse mecanismo – aulas oficinas - contribui para o aprendizado dos alunos. Notou-se que, para a realização dessas atividades os alunos foram instigados à leitura e à interpretação de diversas tipologias textuais, bem como a escrita de uma produção textual condizente com a temática trabalhada adequando-o as regras exigidas no ENEM e no vestibular.

Estar em um ambiente escolar, nas oficinas do Ensino Médio Inovador - EMI – e em ação conjunta com supervisor, bolsista e alunos imbuídos nessa troca e partilha de conhecimento é ao mesmo tempo a realização de uma tarefa significativa que nos faz repensar o cotidiano escolar, à docência, os desafios enfrentados com o objetivo de promover uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

CORRÊA, Guilherme et al. *Pedagogia Libertária: Experiências Hoje*. Editora Imaginário, 2000.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. São Paulo: 1999.

TEIXEIRA, Augusto Niche. Educação frente à complexidade educando jovens e adultos para a vida. In: SHEIBEL, Maria Fani e LEHENBAUER, Silvana (orgs.). *Reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos*. Porto Alegre: Palloti, 2006.

VIEIRA, Elaine, VALQUIND, Lea. “Oficinas de Ensino: O quê? Por quê? Como?”. Porto Alegre. EDIPUCRS, 2002.

http://www.uneb.br/pibid/subprojetos_pibid-capes

O TEXTO IMAGÉTICO EM PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL: EXAMES DO ENEM

Fernanda Barbosa da Silva; Gislaine Cardoso Nobre; Ray Carneiro Moreira⁹⁴
Sidnay Fernandes dos Santos Silva⁹⁵

Resumo:

Esta pesquisa tem por objetivo primordial discutir o caráter múltiplo da linguagem, bem como a relação entre texto verbal e imagético, tendo em vista o uso da imagem como proposta de redação escolar. Para tal apresentamos o conceito de imagem e a importância de usá-la em temáticas para a produção textual. Nossa pesquisa justifica-se por que percebemos a necessidade presente na sociedade contemporânea de uma alfabetização visual, que se expressa em várias designações, como leitura e compreensão de imagens. Por meio de uma abordagem qualitativa foram utilizadas técnicas de pesquisa bibliográficas, além da seleção de três propostas para produção textual contidas no Exame Nacional do Ensino Médio(ENEM). Para fundamentar teoricamente nosso estudo, lançamos mão de autores, tais como Aguiar (2004), Manguel (2001), Walty (2006), Ronca (1980), Silva e Costa (2009), Bezerra (2013), Sardelich (2006), Hernandez (2000), Molina (2007) e PCNs-Arte (2001).

Palavras-chave: Linguagem; Imagem; Produção Textual.

Linguagem e imagem

A linguagem é um sistema através do qual o homem comunica suas ideias e sentimentos, por meio da fala, da escrita ou de outros signos convencionais. Para que a linguagem possa atender às necessidades sociais, ela tende a evoluir e a se multiplicar, fornecendo assim, novos meios de comunicação, a fim de que atenda as situações vivenciadas pelos indivíduos. Desse modo, esse sistema apresenta um caráter múltiplo, tanto na linguagem verbal como na não verbal.

Aguiar, sobre o caráter múltiplo da linguagem aponta que:

[...] por meio da palavra, ao pensamento lógico-analítico, centrado no hemisfério cerebral esquerdo, ou às imagens mais profundas, geradas no lado direito do cérebro, as linguagens comunicam-se entre si. Há entre elas uma relação de complementariedade, uma predominando sobre a outra, e não de exclusão e imposição absoluta de uma. (2004,p.39-40).

Assim, quando utilizamos as diversas linguagens, defrontamos com sistemas mistos que envolvem diversos tipos de signos que compõem juntos uma ou mais significações. Dentro do campo

⁹⁴ Graduandas do III semestre do curso de Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas do Departamento de Ciências Humanas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus VI.

⁹⁵ Professora da UNEB / Campus VI e Doutora em Linguística (Área: Análise do Discurso).

de conceito de múltiplas linguagens, está a imagem, elemento que, ao longo da história da humanidade, o homem sempre produziu como forma de noticiar os diversos aspectos do seu cotidiano e da sociedade na qual esteve inserido. Essa produção de imagens esteve associada à arte através do desenho, da pintura, da escultura e da arquitetura, mas atualmente com a criação de outras tecnologias de produção de imagens como a fotografia, o cinema, a televisão e mais recentemente o computador, observa-se que a imagem praticamente substituiu a palavra e a escrita como meio de comunicação. Nessa perspectiva, Manguel cita que:

As imagens, assim como as histórias, nos informam. Aristóteles sugeriu que todo processo de pensamento requeria imagens. “Ora, no que concerne à alma pensante, as imagens tomam o lugar das percepções diretas; e, quando a alma afirma ou nega que essas imagens são boas ou más, ela igualmente as evita ou as persegue. Portanto a alma nunca pensa sem uma imagem mental (2001,p.21).

É correto afirmar que a linguagem é produzida por imagens traduzidas em palavras e de palavras traduzidas em imagens. Assim, qualquer que seja o caso, as imagens, tal como as palavras, são a matéria da qual somos feitos.

Já que a imagem pode ser concebida como palavra, essa pode ser tida como uma narrativa que leva a construção de um texto. Manguel nos esclarece sobre a imagem e seu caráter narrativo:

Quando lemos imagens – de qualquer tipo, sejam pintadas, fotografadas, edificadas ou encenadas-, atribuímos a elas o caráter temporal da narrativa. Ampliamos o que é limitado por uma moldura para um antes e um depois, e por meio da arte de narrar histórias (sejam de amor ou de ódio), conferimos à imagem uma vida infinita e inesgotável (2001, p.27).

É importante ressaltar que nenhuma narrativa advinda de imagem é definitiva ou exclusiva, e as medidas para examinar a exatidão variam segundo as mesmas circunstâncias que dão origem à própria narrativa.

Remetendo ao caráter histórico da imagem e seu papel na pré-história do homem, ao desenhar nas paredes das cavernas, ele não desejava apenas comunicar, mas também, desejava de algum modo, manter um controle perante suas ações no mundo. Antes de iniciar a caçada, desenhava o animal sendo atingido, acreditava que com isso iria garantir a fartura de caças. Desse modo, as imagens eram fatores decisivos que asseguravam uma espécie de costume da época, além de, proporcionarem a construção de narrativas, já que, muitas vezes, os desenhos seriados criavam histórias. Assim, a escrita e a imagem estão inteiramente ligadas, seja porque tem origem no traço, seja porque se completam ou se justapõem em livros, em revistas, outdoor, etc. Para Manguel:

[...]o código que nos habilita a ler uma imagem, conquanto impregnado por nossos conhecimentos anteriores é criado após a imagem se construir de um modo muito semelhante àquele com que criamos ou imaginamos significados para o mundo à

nossa volta, construindo com audácia, a partir desses significados, um senso moral e ético, para vivermos. (2001, p.33)

Desta maneira, no processo de leitura, vislumbra-se imagens construídas pelas palavras. Sem necessidade de gravuras ou quaisquer ilustrações, imagens se formam na mente do leitor por força de recursos utilizados, de ordem fônica, gráfica, morfosintática, atravessados sempre pela rede de significações. Tudo são imagens, linguagem que se faz figura a desafiar o investimento do leitor no texto. Toda imagem tem uma história para contar. Todas elas podem ser lidas e traduzidas em palavras, mesmo por um público não especializado. Afinal de contas, toda leitura se dá sempre com o diálogo, embora seja aparentemente uma atividade que se “faz sozinho”.

Linguagem Imagética e Alfabetização Visual

Considerando o ambiente escolar e o contexto do ensino de língua portuguesa, sabe-se que a linguagem verbal é bastante desenvolvida através da escrita ou da fala, enquanto a não-verbal é trabalhada por meio do uso de imagens (figuras, pinturas, desenhos, fotografias, charges, etc). No entanto, poucos são os docentes que associam o verbal e o não-verbal na produção textual, o que faz com que o aluno fique com aprendizagem comprometida, não desenvolvendo habilidades para interpretar e ler imagens relacionadas com o verbal.

Compreendemos que desenvolver a produção de textos em sala de aula é uma tarefa que requer um grande esforço do professor, principalmente porque a escrita e a interpretação requer em maior atenção por parte do aluno, que atualmente distrai com facilidade, principalmente no que se refere às tecnologias devido às potencialidades por elas desencadeadas. Assim, vemos que o uso de imagens pode ser considerado um recurso metodológico que busca de certa maneira, desenvolver uma aprendizagem significativa. Que segundo Ronca (1980) em seu estudo sobre o modelo de ensino de David Ausubel “aprender significativamente é ampliar e reconfigurar ideias já existentes na estrutura mental e com isso ser capaz de relacionar e acessar novos conteúdos” (p.61). Assim notamos que a imagem é um signo, pelo qual o aluno será capaz de decodificar, compreender e desenvolver a imaginação e o senso crítico.

Segundo Silva e Costa(apud Amarilha 2009, p.39): “o critério visual é aconselhado aos leitores em fase de alfabetização. A criança precisando auxílio da ilustração - que tem uma linguagem direta”. Ou seja, a imagem é uma linguagem que quando bem trabalhada ajudará na sua formação de futuro leitor do código escrito.

Na vida moderna muitas informações e conhecimentos chegam às pessoas através das tecnologias, seja por meio da TV, rádio, internet, etc. Relacionado ao fator modernidade está a cultura do visual que, de acordo com Bezerra (apud Freedman 2003,p.12.), “[...]a cultura é a forma de viver e a cultura visual dá forma ao nosso mundo, ao mesmo tempo em que é nossa forma de olhar o

mundo”. Compreende-se, assim, que a experiência visual é predominantemente empírica, ou seja, um constante processo de aprendizado através da ação e observação.

De acordo Sardelich (2006), quando os discentes, “[...] tomam consciência de que as imagens e os objetos portam significados e começam a se interessar por sua interpretação, procurando sugerir significados em suas próprias produções. E isso ocorre à medida que as/os educandas/os se empenham com maior afinco em contar histórias e fazer afirmações através de suas experiências”(p.462). Desse modo, a imagem facilita o processo de produção textual, devido ao seu caráter de nortear os caminhos para possíveis interpretações.

Nesse sentido, a imagem apresenta o poder de criar palavras do mesmo modo que, as palavras apresentam o poder de criar imagens assim, ambas estão interligadas e dependem uma da outra. Por essa razão, os estímulos visuais são tão importantes na sala de aula, pois eles não apenas despertam o interesse e a curiosidade dos alunos, mas podem ajudar os estudantes no processo de interpretar e absorver o conteúdo.

Hernandez (2000 apud LIMA, 2009) apresenta com clareza a questão da exclusão do uso imagem no ambiente escolar, afirmando que se deve;

[...] repensar a educação a partir da arte, da cultura visual, é fazê-lo, em parte, da posição dos perdedores, pois quase ninguém considera esses conhecimentos valiosos para a formação dos cidadãos mais jovens.(p. 126)

Observa-se, com isso, que a arte é tida como algo prático e manual, um saber informal, do qual não se dá a importância devida. Nesse sentido, não se considera como devia o conhecimento produzido a partir das imagens. Isso porque, para se desenvolver esse conhecimento se faz necessário “um pensamento de ordem superior” (VIGOTSKY, 1979), além de, um constante exercício de interpretação e compreensão do universo que compõe as imagens.

Assim, vale ressaltar que, mesmo estando inserido no que comumente se chama de “era da imagem/digital”, notamos que a maioria dos docentes não faz uso de técnicas de ensino, que utilize a imagem como o ponto de partida para a construção do conhecimento. Nesse sentido, existe um predomínio da linguagem oral e escrita diante da linguagem não-verbal(imagem). Assim, está se , “restringindo o suporte visual meramente à ilustração de um conhecimento dado como devidamente elaborado” (MOLINA, 2007.p.24).

Pensando nessa questão, os PCNs-Arte (Parâmetros Curriculares Nacionais) que orientam e normatizam a prática docente, traz que, é papel da escola ensinar a produção histórica e social da arte e, ao mesmo tempo, garantir ao aluno a liberdade de imaginar e edificar propostas artísticas pessoais ou grupais com base em intenções próprias. Assim,

Criar e perceber formas visuais implica trabalhar frequentemente com as relações entre os elementos que as compõem, tais como, ponto linha, plano, cor, luz, movimento e ritmo. A articulação desses elementos nas imagens dá origem à configuração de códigos que se transformam ao longo dos tempos. Tais normas de

formação das imagens podem ser assimiladas pelos alunos como conhecimento e aplicação prática recriadora e atualizada em seus trabalhos, conforme seus projetos demandem e sua sensibilidade e condições de concretizá-los permitam. O aluno também cria suas poéticas onde gera códigos pessoais. (PCNs-Arte, 2001, p.61-62).

Desse modo, o estudo das visualidades não somente pode como deve ser inserido nos projetos educacionais, para facilitar a aprendizagem como um todo e a compreensão por parte do aluno. Já que se procura desenvolver o senso crítico, é necessário inserir nas tendências de ensino a interpretação e a compreensão partindo das imagens que fazem parte da cultura, da história e do cotidiano dos alunos.

Desta forma, é importante ressaltar que as imagens que o educador apresenta para seus educandos não podem ser utilizadas gratuitamente, é necessário que sejam selecionadas e adequadas aos objetivos propostos com base nos conteúdos abordados em sala, procurando assim uma “relação sócio-afetiva com a imagem em uma situação de cognição” (MOLINA,2007,p.25).

Uso da imagem como proposta textual: análise de alguns exemplos

Partindo dessa discussão, analisamos três propostas de redações contidas em provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A primeira proposta que apresentamos, Enem 2000, sugere o seguinte tema: Direitos da criança e do adolescente: como enfrentar esse desafio nacional?. Já a segunda, Enem (2001), traz como tema: Desenvolvimento e preservação ambiental: como conciliar os interesses em conflito?. A última proposta de redação a ser analisada é do Enem (2004), cujo tema é: Como garantir a liberdade de informação e evitar abusos nos meios de comunicação?. Com esses textos verbo-imagéticos, pretendemos discutir o caráter múltiplo da linguagem, bem como a relação entre palavra e imagem, tendo em vista o uso da imagem como proposta de redação escolar.

Vale ressaltar que o Exame Nacional do Ensino Médio foi criado pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) no ano de 1998. Este sistema de avaliação tinha inicialmente por objetivo avaliar os estudantes de escolas públicas e particulares do Ensino Médio, entretanto com a criação do ProUni (Programa Universidade para Todos), em 2004, a nota obtida no Enem passou a ser utilizada para a obtenção de bolsas de estudos integrais e parciais em cursos de graduação em universidades e faculdades particulares. Já em 2009, com a implementação do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), utiliza-se a nota do Enem como forma de ingresso em várias instituições públicas de ensino superior, como as universidades federais e os institutos federais de educação profissional e tecnológica.

Vejamos a seguir um fragmento da prova do Enem-2000



(Angeli, Folha de S. Paulo, 14.05.2000)

(ENEM– 2000 adaptada) Com base na leitura da charge [...], redija um texto em prosa, do tipo dissertativo argumentativo, sobre o tema:

Direitos da criança e do adolescente: como enfrentar esse desafio nacional?

Exemplo 01⁹⁶

É possível perceber que, nesta prova do Enem, a proposta é produzir um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema que nesse caso é **Direitos da criança e do adolescente: como enfrentar esse desafio nacional?** A proposta contempla a imagem, visto que enuncia-se: “Com base na leitura da charge...” Porém vale destacar as seguintes indagações: até que ponto os alunos que saíram do Ensino Médio exercitaram a leitura de charges? A imagem complementa o verbal? Ou vai além dele?.

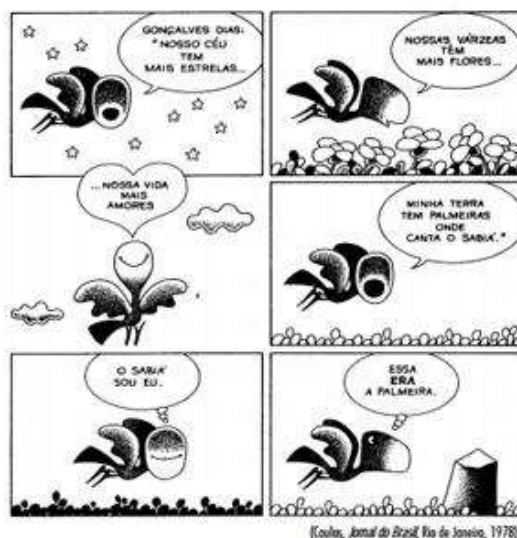
É possível notar que a imagem de algum modo direciona o estudante para o problema social que no caso é o abandono de menores. No entanto, pelo verbal, pede para o estudante apresentar soluções para esse problema social. A charge é composta por vários meninos de rua enrolados em cobertores cercados por propagandas do dia das mães. Um dos garotos associa a figura materna aos mais marcantes personagens de qualquer criança como o Papai Noel e Coelhoinho da Páscoa que, para eles, não existe, realizando uma comparação com as mães que, para eles, também só existem na imaginação. Esse é um fato real, já que há muitos casos de abandono de bebês e crianças que, por diversos motivos, acabam indo morar nas ruas. Cabe destacar que essa charge foi publicada no mesmo ano do exame, ano esse, que o estatuto da criança e do adolescente faria dez anos de criação. Foi publicada no dia das mães, havendo assim um contraste entre a publicidade produzida em torno do dia das mães e a publicidade produzida em torno da questão dos menores abandonados.

⁹⁶ Disponível em: <<http://educacao.globo.com/portugues/assunto/redacao/proposta-de-redacao-do-enem-2000.html>>.

Com isso, nota-se que a imagem está associada ao problema, do qual o estudante deverá apresentar uma solução. Entretanto, para que o estudante apresente esta solução, ele deve estar a par de informações sobre esta questão social. Desse modo, é necessário que o estudante tenha realizado leituras a respeito do tema e, principalmente, que ele saiba analisar e interpretar uma charge, que, nesse caso específico, deveria se ater à questão da data em que foi publicada a charge.

O texto a seguir confere a uma proposta de redação do Enem do ano de 2001.

(ENEM- 2001 adaptada)



Com base na leitura dos quadrinhos[...], redija um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema:

Desenvolvimento e preservação ambiental: como conciliar os interesses em conflito?

Exemplo 02⁹⁷

Observa-se que, nesta prova do Enem, propõe-se a produção de textos dissertativos argumentativos e estima que o aluno saiba relacionar e interpretar as imagens com o tema proposto que no caso é: **Desenvolvimento e preservação ambiental: como conciliar os interesses em conflito?**

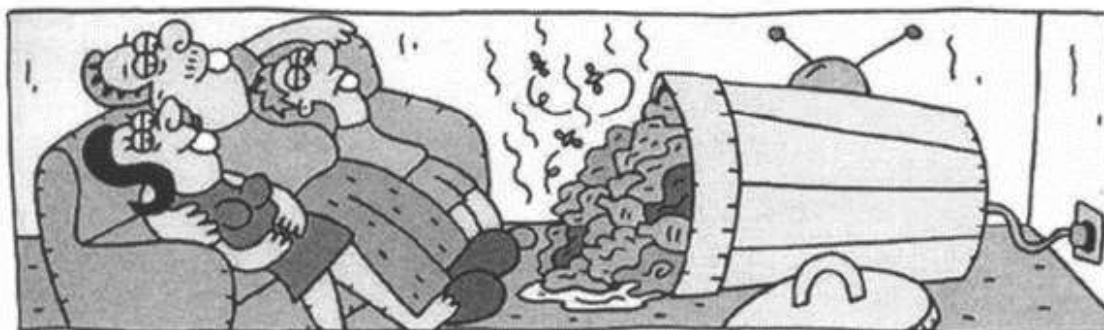
Além disso, o estudante também deveria entender a relação entre o desenvolvimento econômico e a preservação do meio-ambiente. Mas será que o estudante do ensino médio está a par de todos esses assuntos? Ele consegue compreender a relação existente entre o texto imagético e texto verbal?

Ao redigir o texto dissertativo-argumentativo, o candidato deveria desenvolver soluções a respeito do problema proposto. Para isso, é importante perceber a crítica feita à exploração dos recursos naturais feita de maneira não-sustentável. Além de notar, que o quadrinho apresenta

⁹⁷ Disponível em: < <http://educacao.globo.com/portugues/assunto/redacao/enem-2001-tema-da-redacao.html> >

intertextualidade explícita entre o poema “Canção do Exílio” de Gonçalves Dias e a atual situação do meio ambiente no país. Vale destacar que esse autor pertenceu ao movimento literário brasileiro Romantismo que tinha como uma das características exaltar o nacionalismo e as belezas naturais existentes naquela época. Nota-se que a imagem direciona o estudante para a questão do contraste existente entre o passado e o presente do meio ambiente do Brasil, onde, na época em que o autor se inspirou para a escrita do poema, existia um meio ambiente rico em diversidades tanto na fauna quanto na flora. No entanto o que atualmente se vê é o desmatamento e a extinção de diversos animais. Ou seja, o não verbal apresenta o problema social e o verbal pede para o aluno sugestões que possam solucionar esse caso.

O fragmento a seguir foi retirado do Enem-2004



Caco Galhardo 2001.

(ENEM- 2004 adaptada) Com base nas ideias presentes [...], redija uma dissertação em prosa sobre o seguinte tema:

Como garantir a liberdade de informação e evitar abusos nos meios de comunicação?

Exemplo 03⁹⁸

Nesse exame, o tema proposto foi **“Como garantir a liberdade de informação e evitar abusos nos meios de comunicação?”** A redação dissertativo-argumentativa deveria ser produzida com base na análise e interpretação da charge. Vale destacar que algumas questões devem ser abordadas tais como: o aluno exercitou ao longo da sua jornada na escola a prática de analisar e interpretar charges? Ele consegue notar se a charge direciona para o problema social?

O autor da charge retrata o seu ponto de vista acerca do papel da televisão na casa de uma típica família brasileira, utilizando de uma representação composta por um desenho de uma lata de lixo, com antenas e ligada à tomada, transbordando e com moscas. Unido a isso está as expressões faciais das pessoas, sentadas à sua frente, que proclamam a opinião crítica do autor sobre a TV, que neste caso é abordada como um lixo alienante, característica essa dada a partir das feições das

⁹⁸ Disponível em: <<https://www.infoenem.com.br/analise-de-tema-de-redacao-enem-2004/>>

personagens. Assim, é necessário que o estudante reflita sobre o papel dos telespectadores, já que estes possuem o direito de escolher o que irão assistir e o direito de não assistir, ou seja, de desligar o aparelho. Este tema provoca muitos questionamentos e reflexões e, conseqüentemente, muitos caminhos para o seu desenvolvimento, por isso é importante que participante do exame perceba que a imagem apresenta o problema social e que ele, ao desenvolver seu texto dissertativo-argumentativo, deve apresentar soluções para esse problema social. Desse modo, a leitura (e a interpretação) não se dá somente pela parte verbal que compõe a proposta de redação, mas também pela imagem que direciona para o problema social.

Considerações Finais

As discussões desenvolvidas neste artigo não sugerem que todos professores utilizem a imagem como proposta de tema para redação, mas exemplificam como é importante desenvolver e alfabetizar os estudantes no que diz respeito à leitura de imagens. Tendo em vista que boa parte desses alunos de algum modo necessitaram desse conhecimento para produzir uma boa redação no Exame Nacional do Ensino Médio, pois a imagem é um signo, pelo qual o aluno será capaz de decodificar, compreender e desenvolver a imaginação e o senso crítico.

Notamos como é rico e vasto o universo de significações presentes em uma imagem e como está em diferentes formatos vem acompanhando o ser humano desde a antiguidade com as pinturas rupestres até a atualidade, com as diferentes tecnologias que a cercam. Observamos ainda que a imagem apresenta o poder de criar palavras do mesmo modo que as palavras apresentam o poder de criar imagens. Assim, ambas estão interligadas e dependem uma da outra. Por essa e outras razões, os estímulos visuais são tão importantes na sala de aula, pois eles não apenas despertam o interesse e a curiosidade dos alunos, mas podem ajudar os estudantes no processo de interpretar e compreender o conteúdo.

A nossa proposta foi apenas trazer para a discussão um tema relevante no que se refere à formação docente e sua articulação com as múltiplas linguagens, com ênfase na relação entre linguagem imagética e verbal. Este estudo não pretende se fazer normativo, mas sim descritivo e reflexivo. Esclarecemos que nenhuma narrativa advinda de imagem é definitiva ou exclusiva e está varia segundo as circunstâncias e os contextos sociais que deram origem à própria narrativa.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira. **O verbal e o não verbal**. São Paulo: UNESP, 2004.

BEZERRA, Dalmácia Silva. **Uma nova perspectiva didática em artes visuais por meio da cultura visual e da alfabetização.** Brasília-DF, 2013. Disponível em:<http://bdm.unb.br/bitstream/10483/6987/1/2013_DalmaciaSilvaBezerra.pdf> Acesso em:22 de outubro de 2016.

HERNANDEZ, Fernando. **Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho.** Trad. Jussara Haubert Rodrigues- Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens: uma história de amor e ódio.** Trad. Rubens Figueredo, Rosaura Eichemberg, Cláudia Strauch. São Paulo: Companhia de Letras, 2001.

MOLINA, Ana H. **Ensino de história e imagens: possibilidades de Pesquisa.** Domínios da imagem. Ano I, n.1, p.15-19, novembro 2007.

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Arte. Ensino Fundamental. -3.ed.-Brasília: MEC/SEF, 2001.

RONCA, Antônio Carlos Caruso. **Psicologia e ensino: O modelo de ensino de David Ausubel.**- São Paulo:Papelivros,1980.

SARDELICH, Maria Emília. **Leitura de imagens, cultura visual e pratica educativa.** Cad.Pesqui.Vol.36.no.128. São Paulo: Maio/ Ago.2006. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742006000200009>. Acesso em: 4 de fevereiro de 2017.

SILVA, Larisce Diana da, COSTA, Maria Macivânia da. Alfabetização e letramento versus linguagem imagética. Rio Grande do Norte: UFRN, 2009. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/setepe/trabalhos/Modalidade_1datahora_29_09_2014_23_47_54_idinscrito_855_5350682e7cde661c258b49b5fd452917.pdf > Acesso em: 7 de fevereiro de 2017.

WALTY, Ivete Lara Camargos, FONSECA, Maria Nazareth Soares, CURY, Maria Zilda Ferreira. **Palavra e imagem: leituras cruzadas.**-2.ed.,1.reimp.-Belo Horizonte: Autentica, 2006.

O TEXTO LITERÁRIO COMO PONTO DE PARTIDA NAS AULAS DE LITERATURA DO ENSINO MÉDIO

Maria Luiza da Silva Cardoso⁹⁹; Ginaldo Cardoso de Araújo¹⁰⁰

Resumo:

O presente trabalho discute sobre o uso do texto literário como ponto de partida para o ensino de literatura no Ensino médio, considerando que, as metodologias comumente utilizadas nas aulas de literatura, na maioria das vezes, não satisfazem as necessidades dos alunos. Para tanto, este estudo aborda estratégias metodológicas de ensino que despertam o interesse e facilitam o aprendizado dos educandos, uma vez que, a experiência literária possibilita o indivíduo refletir sobre si mesmo e sobre o mundo que o rodeia. A metodologia utilizada para a realização deste trabalho fez uso da intervenção didática numa turma do 3º ano do Ensino Médio “A”, do Instituto de Educação Anísio Teixeira (IEAT) e a aplicação de questionários aos alunos desta mesma turma. Os resultados evidenciaram que metodologias de ensino que privilegiam o texto literário como recurso que possibilitam uma aproximação maior dos alunos com os textos, desmistificando a ideia pejorativa de que o ensino de literatura é enfadonho, chato e monótono.

Palavras- chave: Ensino de literatura; Ensino Médio; Texto Literário; Metodologias de Ensino.

INTRODUÇÃO

As escolas brasileiras hoje enfrentam inúmeras dificuldades, sobretudo ao tentar proporcionar uma aprendizagem que seja significativa, que desperte o interesse dos alunos, que realmente contribua para a autonomia deles e que esteja preocupada em formar sujeitos críticos, reflexivos e conscientes de seu papel na sociedade. Existem vários fatores que impedem a efetivação dessa aprendizagem, entre eles merece destaque o uso de estratégias metodológicas, que não provocam a participação ativa dos alunos nas aulas.

Nesse sentido, este estudo objetiva mostrar como o ensino de literatura precisa adquirir um lugar privilegiado nas escolas, em especial no Ensino Médio, tendo como estratégia metodológica o uso do texto literário como ponto de partida para exploração dos conteúdos, afim de que haja interação dos alunos com o objeto do conhecimento. Como aporte teórico deste estudo, utilizo Cosson (2006, 2010); Geraldi (2002); Ramos e Zanolla (2009), os quais fundamentam e dão subsídios para

⁹⁹ Graduanda do curso de Letras Língua Portuguesa e Literaturas, pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Departamento de Ciências Humanas – DCH, Campus VI, Caetité-BA. E-mail: luiza27cte@hotmail.com

¹⁰⁰ Professor Auxiliar da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Pedagogo, doutorando em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); garaujo@uneb.br.

compreendemos como o ensino de literatura precisa ser encarado sob nova perspectiva no âmbito escolar.

A discussão sobre os conteúdos de Língua Portuguesa, é bastante polêmica, principalmente quando se refere aos de literatura, pois geralmente quando se fala em algo literário, é comum ouvir questionamentos de que este é difícil, é algo muito complexo para se estudar. Principalmente porque, segundo Cosson (2006, p.10), o educador convive com três inimigas que são difíceis de lidar: “a indiferença, a arrogância, e a ignorância.”

A indiferença ocorre porque o ensino literário é abordado de forma errônea, complexa e deturpada, se resume apenas em decorar os autores, obras, características e abordagem histórica de forma isolada, sem contexto algum com a realidade. Na maioria das vezes se ensina pelo simples fato de fazer parte do currículo escolar.

Geraldi (2002, p.21) também concorda com a ideia, ao afirmar que tradicionalmente a escola utiliza a literatura em aspectos estilísticos e ideológicos dos textos enquadrando em um universo hierarquizado em que reproduz as ideias e valores da classe dominante.

Já a arrogância acontece porque o ensino se tornou tão complexo que muitos acham que o saber literário é desnecessário e que não precisa fazer parte do currículo escolar, já que não terá utilidade alguma na vida, isso devido à falta de conhecimento a respeito da importância da literatura para a formação do educando e para sua inserção na sociedade.

Por outro lado, alguns até desejam aprender e ensinar, mas a forma como é abordada não desperta interesse algum, não é significativo e aquilo que não faz sentido o cérebro não processa, apenas descarta, assim, é mais fácil praticar a ignorância frente a esses estudos. E muitas vezes a escola segue uma norma tradicional que nem sequer o professor esteja habilitado para lecionar a disciplina. Por isso, infelizmente predomina a ideia pejorativa na concepção de muitos alunos de que estudar literatura não é fácil, é algo chato, desprovido de valor.

Por esses e outros motivos é que os educadores devem priorizar uma aprendizagem significativa e uma educação de qualidade. Assim, necessitam tornar o ensino de literatura prazeroso, que o gosto e o interesse sejam despertados, primeiramente, no professor para ensinar de maneira eficiente, porque somente se ensina bem aquilo que considera válido e essencial para a vida. E que depois este possa despertar esses mesmos atributos nos alunos, para que os resultados deste processo sejam satisfatórios.

E uma das estratégias metodológicas que possibilite um novo olhar para o saber literário e que seja significativo para o educando é fazer com que o uso do texto literário seja o ponto de partida para trabalhar os conteúdos. No entanto, seu uso requer cuidados, visto que o texto literário não deve ser usado apenas como pretexto para reconhecer as devidas características de cada período literário e nem fazer uso de uma leitura superficial. Mas, primeiramente, explorar todas as potencialidades que o texto oferece, para depois encontrar as características de determinado estilo literário que estiver trabalhando.

Nesse sentido, quando referimos ao termo literatura, nota-se que é oriundo do latim, *litteratura* (m), de *littera* (m), letra. Para Houaiss (2009, p.1.188), literatura é o “uso estético da linguagem escrita; arte literária; conjunto de obras literárias de reconhecido valor estético, pertencentes a um país, época, gênero, etc.” No entanto não há uma forma única de interpretá-la, pois, seu conceito é amplo e comporta várias definições.

E preciso, pois, compreender que não é por acaso que o ensino de literatura é um componente obrigatório que faz parte da disciplina Língua Portuguesa no Projeto Político Pedagógico das escolas (PPP). O seu estudo é de suma importância, visto que através dela, podemos vivenciar e experienciar a realidade, pois a literatura tem um papel humanizador que permite refletir a nós mesmos, ao outro e sobre o mundo que nos cerca. Assim, “a experiência literária não só permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. [...]” (COSSON, 2014, p.24). Desse modo, não resta dúvida de que a literatura precisa fazer parte do contexto escolar, permitindo aos educandos a interação do texto em si com suas vivências.

Sendo assim, é perceptível que lancemos um olhar reflexivo para o ensino de literatura nas escolas, procurando atentar, também, para as opiniões dos alunos em relação a sua abordagem. Uma vez que os educandos necessitam compreender a importância desse estudo para viver e ver o mundo, perceber a leitura dos textos como fonte de conhecimento e de interação consigo mesmo e analisar os textos literários de maneira reflexiva, bem como despertar o interesse pelas aulas de literatura.

UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO

No decorrer do Estágio Curricular Supervisionado IV, que é um componente obrigatório em cursos de formação, foram utilizadas estratégias metodológicas, tendo como ponto de partida o uso do texto literário para o ensino de literatura.

O Estágio Curricular Supervisionado é uma exigência da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (nº 9394/96) e faz parte do currículo do curso de Letras, Língua Portuguesa e suas Literaturas, abarcando uma carga horária de 105h ao todo e 20 h em sala de aula. Assim, é notório atentarmos para a importância da inserção do estágio no curso de formação do profissional habilitado em Letras, uma vez que seus objetivos estão pautados em vivenciar a prática pedagógica de Língua Portuguesa no Ensino Médio, refletindo sobre as várias possibilidades do processo de ensinar e aprender.

As intervenções ocorreram na turma do 3º ano do Ensino Médio, turno vespertino, no Instituto de Educação Anísio Teixeira, no período de 11/04/17 á 02/06/17. A referida escola é uma instituição pertencente à rede pública estadual, localizada Cidade de Caetitê, estado da Bahia. As modalidades de

ensino ofertadas são três: Ensino Fundamental II (do 5º ao 9º ano); Ensino Médio (do 1º ao 3º ano) e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O enfoque principal deste estudo está pautado no ensino de literatura como uma ferramenta indispensável na vida dos estudantes, afim de que eles possam adquirir nesse processo educativo, algo significativo para suas vivências, visto que só aprendemos aquilo que de alguma forma tiver significado para nós, caso contrário o cérebro descarta, impossibilitando a aprendizagem. Para tanto, as aulas de literatura ocorreram sob a supervisão da professora regente¹⁰¹ e foram abordadas algumas Escolas Literárias ou movimentos literários, do Quinhentismo ao Simbolismo.

Além disso, foram realizadas pelos alunos leituras e análises de algumas obras literárias, A Escrava Isaura (Bernardo de Guimarães); O Guarani (José de Alencar); O Cortiço (Luís Azevedo); e Dom Casmurro (Machado de Assis). Também como um recurso relevante para as aulas de literatura, como salienta Cosson (2006, 29), ao dizer que a análise literária, toma a literatura como um processo de comunicação, uma leitura que requer respostas do leitor, que permite penetrar na obra e explorar os diversos aspectos que ela possibilita.

Vale ressaltar que o ensino de literatura não se resume em apenas estudar as escolas literárias, mas de todo um processo que o envolve, já que,

O uso da literatura como matéria educativa tem longa história, a qual antecede a existência formal da escola. Assim como as tragédias gregas tinham o princípio básico de educar moral e socialmente o povo. [...] Essa tradição cristaliza-se no ensino da língua nas escolas com um duplo pressuposto: a literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto formar culturalmente o indivíduo. [...] (COSSON, 2006, p.20)

Percebe-se que, desde a antiguidade, a literatura já tinha esse caráter moral e de certa forma objetivava ensinar algo, até fazer parte da escola, adquirindo uma aceção ainda maior.

As mediações das aulas foram pautadas em diálogos reflexivos sobre os conteúdos das escolas literárias. As aulas foram introduzidas acionando os conhecimentos prévios do educando a partir da leitura de um texto literário, pois como afirma Cosson (2010, p.104) “O conhecimento prévio é considerado por vários autores como a estratégia “guarda-chuva”, pois a todo o momento o leitor ativa conhecimentos que já possui com relação ao que está sendo lido.” Já que os alunos carregam consigo um amplo leque de conhecimentos de mundo, que se encontram internalizados, mas para que sejam acionados é preciso que estes, por sua vez sejam ativados. E um dos instrumentos estratégicos que permite a ativação desses saberes é o texto, porque este ajuda o leitor a preparar a mente para receber o conteúdo novo e fazer conexões com sua realidade.

No entanto, o que é um texto? O que é um texto literário? Respondendo a essas perguntas, convenhamos que um texto seja um veículo de comunicação, é tudo aquilo que pode comunicar algo.

¹⁰¹ Maria das Graças Azevedo Silva.

Ele é permeado por uma voz que é a do interlocutor, tem uma intencionalidade e é construído por um conjunto de pistas organizadas visando comunicação. Além disso, o texto literário pode ser ainda “compreendido como universo ficcional que, entretanto, traduz dimensões sociais, históricos e culturais se complementam com o reconhecimento de que ele é essencialmente um fenômeno de linguagem.” (SARAIVA e MUGGE, 2006, p.30, *apud*, RAMOS e ZANOLLA, 2009 p, 68-69).

Tendo em vista que é por meio da linguagem que utilizamos para repassar uma mensagem, a capacidade que o homem tem de transformar as ideias em signos que possibilite a interação com o outro. E os textos nos permitem isso, porque ao praticarmos a leitura destes, somos interpelados pela mensagem transmitida, em que o leitor é quem atribui sentido ao que foi lido.

Segundo Cosson (2006, p.30), para experienciar a força humanizadora da literatura não basta apenas ler, a leitura simples é somente uma forma simplória de ler, mas que seja uma leitura profunda, e isso o ensino de literatura possibilita, já que para ele,

[...] a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e, sobretudo, porque nos fornece como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem.

Daí a necessidade de sua inserção no contexto escolar, como um elemento que além de humanizar os agentes desse processo, ainda contribuem para a melhoria da leitura no âmbito escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados produzidos levou em consideração a intervenção didática e as respostas dadas pelos alunos nos questionários aplicados.

Foram aplicados aos alunos do 3º Ensino Médio “B” 15 questionários, mas somente foi possível obter as respostas de 11 discentes, sendo 5 do sexo masculino e 6 do sexo feminino. O questionário foi composto de 2 perguntas objetivas e 5 subjetivas, sobre o ensino de literatura, sobretudo, abordando sobre as metodologias utilizadas no decorrer da experiência.

Os questionários foram analisados de forma criteriosa, e de acordo com as respostas ficou evidente que a maioria dos alunos concorda que o ensino de literatura é importantíssimo e que precisa assumir um lugar especial nas escolas. Segundo o aluno A “literatura é caminho para o saber, é um acúmulo de conhecimentos produtivos para um futuro bem estruturado”. Para o Aluno B “A literatura é muito importante na escola, pois nos ensina não só a ler ou escrever, mas também nos mostra a importância de entendermos muitas coisas desconhecidas”; E o aluno C também compartilha da mesma idéia, quando diz: “Acho bem interessante, pois na literatura abrimos novos mundos, conhecemos muitas boas histórias.”

Essas falas dos alunos nos remetem ao posicionamento de Cosson (2006, p.17), pois para ele,

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. [...]

Quanto ao gostar ou não de estudar literatura, predominou-se o gosto, devido à relevância atribuída pelos discentes. “O aluno A “Sim, porque acho interessantes e produtivas”; aluno E “Sim, pelo fato de estudar a história em sociedade com o uso desta experiência, agindo diretamente na formação do aluno”; Aluno C “Gosto, pois acho algo necessário para um bom entendimento da Língua Portuguesa”.

Ao buscar saber sobre as estratégias metodológicas abordadas e, sobretudo, o uso do texto como ponto de partida para a mediação dos conteúdos, os alunos optaram por dizer que é preferencialmente, já que o texto funciona como uma base. Para o aluno F, “porque com o texto temos mais incentivo para aprender”; o aluno A “com o uso do texto, porque já se entra no conteúdo com uma concepção quase formada do assunto, o texto é usado como uma base”. Para G “sim, porque serve para compreender melhor o assunto.”

Nesse sentido, Ramos e Zanolla, (2009 p, 68), compactuam dessa ideia quando dizem que “[...] o texto literário se configura como uma estrutura linguística com a qual o leitor interage, a fim de construir sentido. [...]” Daí a importância do seu uso na sala de aula para que os alunos deem significância ao que está sendo lido. Além disso, ficou claro, com base nas respostas dos estudantes, que as estratégias utilizadas foram eficazes, especialmente as leituras dos textos, os recursos como slides, dinâmicas, vídeos e também uso de imagens, as quais tornaram as aulas mais atrativas e dinâmicas.

Por fim, os educandos foram interrogados sobre se depois de assistir as aulas durante esse período, houve interesse maior para o estudo de literatura e praticamente todas as respostas apontaram que sim. O aluno C disse que “Sim, pois, trouxe uma nova forma de entender e ensinar literatura”; aluno D “Sim, porque nos incentivou com um jeito especial de ensinar e a estudar melhor mais a Língua Portuguesa e a literatura.” Aluno H “Nunca me interessei muito por literatura, mas devo admitir que a estagiária deixou as aulas um pouco mais dinâmicas e melhores de serem assistidas.” Aluno E “ Sim, pelo fato da interação e diálogo do aluno, levando uma maior compreensão por parte de cada um”.

Com isso, conclui-se que,

[...] Como produto da atividade humana, a leitura da literatura permite ao estudante refletir sobre questões próprias da condição humana- morte, amor, amizade, relações sociais [...], além de acessar e vivenciar realidades distantes do tempo e no espaço,

ampliando suas vivências. Dessa forma, a leitura literária possibilita ao aluno conhecer melhor o mundo a si mesmo. (RAMOS e ZANOLLA, (2009 p, 68)

Sendo assim, se a literatura permite o estudante refletir sobre as questões da condição humana, sobre si mesmo e ampliar a forma de ver e viver o mundo, não resta dúvida de que ela deve assumir lugar de destaque nas escolas, sobretudo no Ensino Médio. E uma das alternativas para essa significância do saber literário é o uso do texto literário como ponto de partida, visto que este ao interagir com o leitor (ou vice-versa) permite diversas possibilidades de leituras.

Vale ressaltar que a culpa por esse ensino fragmentado, não é somente do professor que nem sempre procurar inovar-se e nem da escola que se acomodou, mas de todo um conjunto de agentes do processo educativo, que não possibilita um ensino de qualidade e nem oferece subsídios para utilizar as estratégias de maneira eficiente, a começar pelos livros didáticos que muitas vezes são fragmentados e simplórios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os resultados mencionados, foi perceptível constatar que o ensino de literatura no Ensino Médio, na maioria das vezes, é visto de forma errônea, deturpada e sem significância, devido o uso de estratégias metodológicas que não dialogam com a essência do saber literário. E por não haver sentido algum, por não estabelecer relação com a vivência dos educandos, seu ensino se torna defasado.

Porém, com o uso de metodologias que despertem o interesse e o gosto pela literatura e que suas potencialidades sejam expressas por meio do texto literário como ponto de partida para introduzir os conteúdos. É notório perceber que há relevância e que esta desempenha um papel importante na vida dos alunos, pois contribui para a formação de sujeitos autônomos, críticos, reflexivos e conscientes de sua atuação no mundo.

Além disso, a literatura possibilita uma gama de sentidos expostos em um único texto, porque ela é dinâmica, rica e ativa. O saber literário interage com o sujeito/leitor que dialoga com ele permeado por diversas interpretações discursivas. A sua fruição, o conhecimento adquirido por meio dela é como um rio, que nunca se esgota, mas sempre se renova a cada leitura realizada, a cada estudo feito.

REFERÊNCIAS

COSSON, Hildo. **O espaço da literatura na sala de aula.**In: Literatura: Ensino fundamental. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2010. [p.55-68]. Disponível em: <https://scholar.google.com.br>. Acesso em: 08/07/17.



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

GERALDI, João Wanderley. (etial). **As concepções de literatura**. In: O texto na sala de aula. Editora Ática. 3ª edição. São Paulo, 2002.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. 1ª. Ed. Objetiva. Rio de Janeiro, 2009.

Ramos, Brouchetto Flávia; ZANOLLA, Taciana. **Repensando o ensino de literatura no Ensino Médio: a interação texto-leitor como centro**. Itajaí, 2009. [p65-80]. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br>. Acesso em: 10/07/17.

O USO DE HISTÓRIA LOCAL EM TURMAS DE EJA: CAMINHO TRAÇADO PARA ALCANÇAR O CONHECIMENTO HISTÓRICO

Diego Raian Aguiar Pinto¹⁰²; João Reis Novaes¹⁰³

Resumo:

Ensinar a disciplina história em turmas de EJA -Educação de Jovens e Adultos- se mostrou um grande desafio na experiência de estágio, haja vista que os alunos, devido as suas especificidades, não conseguiam perceber a importância dessa disciplina em suas vidas. Diante disso, esse presente estudo tem por objetivo problematizar o ensino de história local em turmas de EJA, intuindo, dessa maneira, proporcionar a esse público um contato mais próximo com essa disciplina e, ainda, fazer com que a disciplina de história seja lecionada em consonância com o cotidiano desses alunos. Para isso, duas aulas lecionadas no período de regência da disciplina Estágio III serão analisadas sob a perspectiva do uso da história local nessa modalidade de ensino. Nessas aulas, foi realizada uma abordagem da História Local do Município de Caetité, estado da Bahia, mais especificamente, sobre a extração mineral do Urânio, uma das principais práticas econômicas dessa cidade. Para a realização desse trabalho, primeiramente foi feita uma revisão bibliográfica sobre o tema; em seguida, analisamos os questionários entregues sobre história local, no qual os alunos responderam sobre a importância de se tratar esses conteúdos em sala de aula. Desse modo, a maior pretensão desse estudo é contribuir para a construção do conhecimento sobre o uso da História Local em turmas de EJA, além, claro, de possivelmente servir como modelo de abordagem para experiências futuras em áreas de atuação e conhecimento similares.

Palavras-chave: História Local; Turmas de EJA; Conhecimento Histórico.

INTRODUÇÃO

As mudanças que vem acontecendo no ensino de história ocasionam a criação de uma disciplina mais voltada para o social e mais preocupada com os modos de se alcançar o conhecimento histórico. O estudo da história local em sala de aula por si só mostra essa evolução na historiografia: onde antes era história nacional e de grandes heróis, hoje, seguindo as premissas dessa evolução, é sujeito social na construção histórica. Os sujeitos e os eventos mudam ao tempo em que uma história pautada no social é contada diferentemente das tomadas como verdades absolutas por uma historiografia tradicional. É fundamental que os professores e alunos entendam que as ações dos homens no tempo são as verdadeiras formadoras da história, tal como a análise feita por Edward Thompson (..), o pai da história social.

¹⁰² Graduando em história pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), campus VI, DCH/ dieguinho_cte@hotmail.com

¹⁰³ Orientador. Professor da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), campus VI, Caetité, DCH. Mestre em História Social pela Universidade Federal da Bahia. E-mail: jrnovaes@bol.com.br

A história local, entre tantos outros méritos, contribui para a formação do conhecimento histórico, uma vez que, ao levar em consideração que o ensino de história deve partir da realidade dos alunos, abre-se a possibilidade de trabalhar com os seus locais de vivência, fazendo com que eles tenham maior interesse pela obtenção desse conhecimento. Para o ensino de história local é necessário fazer diversas significações, relações e diálogos constantes para, assim, atingir o tão almejado conhecimento histórico. Esse conhecimento, segundo Schmidt e Cainelli (2004), “significa partir do pressuposto de que ensinar história é construir um diálogo entre o presente e o passado, e não reproduzir conhecimentos neutros e acabados sobre fatos que ocorreram em outras sociedades e outras épocas.

Por isso, este artigo objetiva problematizar o ensino da história local em turmas de EJA- Educação de Jovens e Adultos-, com o intuito de fazer com que a disciplina de história seja lecionada em total consonância com o cotidiano do aluno dessa modalidade de ensino. Tal problemática surgiu da experiência vivenciada na realização do componente curricular *Estágio III* que foi realizada no Grupo Escolar Senador Ovídio Teixeira em uma turma de 5^a/6^a série da EJA. Essa experiência de estágio foi realizada em dezesseis (16) horas/aulas, carga horária obrigatória para o período de regência de sala de aula conforme definido pela Comissão de Estágio do Curso de História da Universidade do Estado da Bahia - UNEB.

Para tanto, partiremos da realização de duas singulares aulas lecionadas no período de regência, nas quais foi feita uma abordagem da história local do Município de Caetitê, localizado no estado da Bahia, mais especificamente sobre uma das principais práticas econômicas dessa cidade: extração mineral do Urânio. Para realização dessa aula, o principal recurso utilizado foi a vivência dos alunos, pois, ao partir de discussões que guiam o estudo da história local, entendemos que o convívio dos discentes com o assunto abordado é a base de sustentação para o desenvolvimento do conhecimento histórico.

A rememoração das aulas abordadas será o ponto de partida para adentrarmos na problemática proposta por este artigo, uma vez que os métodos e os recursos utilizados serão colocados sob análise e, posteriormente, discutidos no corpo dessa produção. Além disso, usamos o questionário de produção pessoal que foi passado para os alunos com a finalidade de fazer com que eles dissertassem sobre a importância da abordagem da história do seu município em sala de aula, além de tentar colher opiniões sobre o êxito (ou não) da tentativa de fazer da história uma disciplina mais próxima de seu cotidiano. Por fim, fizemos ainda uma revisão bibliográfica dos autores e temas que guiam as discussões relacionadas a essa temática e que subsidiam, teórica e metodologicamente, as discussões sobre a experiência de estágio e o ensino da história local na disciplina de História.

A respeito dos autores estudados, Gonçalves (2007) e Córrea (2012) foram analisados a partir de três perspectivas: as considerações sobre a História Local, a aplicabilidade dessa História em sala de aula e, por último, a delimitação da história local no campo historiográfico. Por outro lado, Schmidt

e Cainelli (2004) e Rüsen (2001) orientam nossa leitura acerca do conhecimento histórico. Além disso, foram da mesma forma considerados, outros autores que contribuíram de forma significativa para a construção dessa pesquisa.

Por ter como objeto de estudo o uso da história local em turmas de EJA e por esse ser um estudo que descreve a experiência de um estagiário de História que faz uso dessa abordagem conceitual em sala de aula, é que esse estudo tem relevância. Outra característica dessa pesquisa é o ineditismo para a comunidade acadêmica, uma vez que não foram encontrados estudos que vinculam história local à modalidade de ensino citada. Assim, a construção desse estudo propiciará uma experiência que poderá ser aplicada por professores da Educação de Jovens e Adultos, além de abrir possibilidades de novos estudos que sigam essa linha de abordagem.

METODOLOGIA

O planejamento para o uso da história local em sala de aula precisa ser muito cuidadoso, até porque, na maioria dos casos, o professor que vive em uma cidade pequena encontra dificuldades de encontrar fontes, pois o seu lugar de fala não é tema comum nos livros didáticos e noticiários. Portanto, se fez necessário uma pesquisa minuciosa, tendo que filtrar o noticiário regional e as ferramentas de busca da internet com o intuito de encontrar notícias, vídeos ou informes sobre a temática proposta para a aula.

Depois de realizar as pesquisas e reunir o maior número de fontes, organizamos o plano de aula e fizemos uma linha de abordagem que guiaria os rumos da aula e, conseqüentemente, ajudaria os alunos na construção do conhecimento histórico. Felizmente, as notícias sobre a extração do Urânio no município de Caetité foram encontradas e, com isso, já no planejamento, tínhamos a noção da aula que seria realizada.

Dessa forma, depois de realizado o planejamento das aulas, a metodologia foi assim dividida:

1. Explicação da proposta de aula: Aqui, o mediador (professor) teve a responsabilidade de explicar a proposta de aula, conversando com os alunos sobre os objetivos da aula e as relações que se pretende fazer com o ciclo do ouro no Brasil e a extração do Urânio no Município de Caetité. As relações entre presente e passado e entre os sujeitos sociais existentes nos “dois processos mineratórios” proporcionam ao aluno o entendimento de que a história é algo construído próximo deles e por eles mesmos.
2. Utilização de recursos de vídeo: Nesse momento se dá o início da mediação do conteúdo. Primeiro, exibimos a terceira parte do documentário intitulado “O ciclo do Urânio”, produzido pelo Greenpeace Brasil, que aborda a extração desse minério de ferro no município de Caetité-Bahia. Depois, como proposto, exibimos o vídeo feito pela INB, intitulado “Ciclo do Urânio”. Com a exibição desses dois vídeos pretendemos fazer com que os alunos

percebam que a história sempre tem diferentes visões e nunca tem um lado que é considerado “verdadeiro”, já que são duas vertentes diferentes: a da INB, que diz que a energia produzida pelo Urânio não causa nenhum impacto ambiental e social, e a do Greenpeace, que diz totalmente o contrário.

3. Posterior a exibição dos dois vídeos, estabelecemos um diálogo entre professor-estagiário e aluno com o objetivo de trocar experiências sobre o assunto. Consideramos que todos os presentes sabiam de alguma história sobre o urânio, haja vista que essa temática por muito tempo se tornou assunto principal no município de Caetité, muito por conta da grande preocupação que se alastrou nesse local com o risco iminente de contaminação de urânio. A recepção do conteúdo foi muito positiva e, de fato, os alunos se mostraram conhecedores dessa recente história da cidade de Caetité.

4. Por fim, depois das discussões se mostrarem muito interessantes e cheias de historicidade, recomendamos aos alunos a produção de um texto de opinião sobre os dois processos mineratórios analisados, comparando e delimitando-os.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A abordagem da história local em turmas de EJA deve ser vista, portanto, como instrumento para fazer com que o aluno entenda a construção da História como algo que acontece próximo a suas vidas e que são eles próprios que a constroem. A partir dessa problematização, consequentemente os alunos tomarão gosto por essa disciplina.

As características específicas das turmas de EJA forçam o professor de história a tomar outros rumos nas abordagens dos assuntos em sala de aula, até porque o cotidiano desse aluno, muitas vezes pautado em duros trabalhos durante o dia, precisa ser levado em conta para que essa experiência seja tomada como recurso para ser trabalhado em sala de aula.

As questões de pertencimento do aluno para com a sua cidade natal devem ser vistas como uma possibilidade atrativa para a formação da aprendizagem da História, além de ser de suma importância para o aluno conhecer a formação estrutural e social do seu município, conhecimento muitas vezes não disponibilizado no ensino de uma História tradicional. Todas essas possibilidades de estudo da história fortalecem as tentativas de se buscar o conhecimento histórico nas escolas, fazendo com que essa disciplina seja construída com grande significação na vida do aluno.

CONCLUSÕES

Assim, não é esgotado reafirmar a necessidade e importância de se trabalhar a história local em turmas de EJA, uma vez que as características particulares desse público exigem uma didática

diferenciada do professor de história. Nessa experiência de estágio, o diálogo formado sobre Caetité e a extração de urânio, somado aos relatos das experiências dos alunos sobre esse conteúdo, sem dúvida, ocasionaram na formação do conhecimento histórico nessa turma de EJA e possibilitaram o desenvolvimento de um estágio pautado no ensino de uma história grandemente preocupada com o social.

REFERÊNCIAS

CAIMI, Flávia. **História escolar e memória coletiva: Como se ensina? Como se Aprende?** In: ROCHA; MAGALHÃES; GONTIJO (org.) A escrita da história escolar: Memória e historiografia. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 2009.

GONÇALVES, Maria de Almeida. **História local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância.** In: MONTEIRO, Ana Maria. Et all (org.) Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: MauadX: Faperj, 2007. 175-185.

Greenpeace Brasil. **O Ciclo do Urânio.** Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=1Z5dLXgoCR0>>. Acesso em 23/08/2016.

História na Educação de Jovens e Adultos História na Educação de Jovens e Adultos. COEJA. Disponível em:
<portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol2_historia.pdf>. Acesso em 08 nov. 2016.

INB – Indústrias Nucleares do Brasil. **Ciclo do Urânio.** Disponível em:
https://www.youtube.com/watch?v=eWV1JvR_oU

MARTINS, Ana Paula. **Caminhar e transformar-história: história anos finais do ensino fundamental: Educação de Jovens e Adultos/** Ana Paula Martins, Kadine Teixeira Lucas. – 1. Ed. – São Paulo: FTD, 2013. – (coleção caminhar e transformar)

RÜSEN, Jörn. Razão histórica – **Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica.** Brasília: UNB, 2001.

RÜSEN, Jörn. **História viva Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico Tradução** de Estatevão de Rezende Martins. Brasília: UNB, 2007.

SADDI, Rafael. **Didática da História enquanto sub-disciplina da Ciência Histórica. História & Ensino,** Londrina, v. 16, n. 1, p. 61-80, 2010.

SCHMIDT, M. A. M. S. **Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta?.** In: SCHMIDT, M. Auxiliadora/ BARCA, Isabel. (Org.). Aprender História: Perspectivas da Educação Histórica. 1a ed. Ijuí: Unijuí, 2009, v. 1, p. 21-51.

SCHMIDT, Maria auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história.** 2. ed. São Paulo: EDITORA, 2009

MANTOVANI, Eduardo Eliasquevitch. **A avaliação no ensino de história e as contribuições da psicopedagogia.** Campinas/SP: 2006.

O USO DO BLOG COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS NA SALA DE AULA

Jaine Neves Pires; Thamires Santos da Silva;¹⁰⁴ Larissa Monique de Souza Almeida
Ribeiro¹⁰⁵

Resumo:

O presente trabalho discute acerca das práticas que firmam a construção e a realização de ações transformadoras no espaço da sala de aula. Para tanto, temos discutido sobre a inserção das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC's) na educação e acreditamos que a escola precisa estar inserida num projeto de reflexão e ação, utilizando-as de forma relevante. Ao levar em consideração os desafios existentes para inserção das tecnologias no âmbito educacional é necessário um professor com um saber que possibilite aprofundar o conhecimento do aluno. Nesse contexto, sua atuação não pode ser mecânica, devem ser interativa, deixando de ser somente um transmissor de informações. O educador assume a função de mediador, tendo que ensinar os seus alunos de forma significativa a construir o próprio conhecimento. Sendo assim, temos como objetivo analisar o uso do blog enquanto recurso pedagógico utilizado na sala de aula durante as aulas de Prática Pedagógica IV, no curso de Letras Vernáculas da Universidade do Estado da Bahia, *Campus* Brumado. Utilizamos como metodologia as pesquisas bibliográficas e o compartilhamento de conhecimentos e relatos de experiências através da criação do blog. Como resultado, obtivemos uma maior interatividade em sala de aula, na qual pudemos compreender o papel do professor mediante as novas tecnologias na sua prática de ensino, além de conhecer e analisar o recurso utilizado pela docente em sala de aula em relação aos conteúdos.

Palavras-Chave: Tecnologias; Blogger; Práticas; Mediação; Professor.

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade o ofício de ser professor tem tomado novos rumos, principalmente com o advento das novas tecnologias. Porém, muitos educadores na tentativa de introduzir as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC's) na sala de aula, acaba utilizando-as de forma inadequada, ou seja, sem objetividade, descontextualizada, sem significado, tornando-se apenas uma ferramenta para incrementar a aula. A partir deste parâmetro, é possível perceber que existe um novo cenário educacional mediante as demandas midiáticas em que o educador necessita de atualização para o trabalho docente. Para tal assunto, Libâneo (1998) em seu livro: "*Adeus professor, Adeus*

¹⁰⁴ Graduandas do quarto semestre do curso de Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XX Brumado Bahia. Emails: jainenevespires@gmail.com e thamiresantosdasilva@hotmail.com

¹⁰⁵ Professora da Universidade do Estado da Bahia - UNEB e mestra em educação pela Universidade do Sudoeste Baiano - UESB no ano de 2016. Email: larypibid@gmail.com

professora? Novas tecnologias educacionais e profissão docente”, evidencia suas ideias sobre as novas exigências educacionais para os professores, fomentando as reflexões que cada professor deverá incorporar para acompanhar as mudanças. Compreende-se a necessidade dita por Libâneo (1998) dos educadores apropriarem-se a esta sociedade da informação e da comunicação e de considerá-la como um recurso necessário para a aprendizagem.

A partir do estudo realizado da obra de Libâneo (1998), foi possível esquematizar através de um mapa conceitual as novas exigências educacionais, o novo papel da escola e dos professores, a qualidade do ensino e a formação inicial e continuada de professores, diante da integração dos meios de comunicação no ambiente escolar. É um livro que nos permite compreender quais são os fundamentos necessários à compreensão da profissão docente no contexto atual e a partir disso, entender que as TIC's são possibilidades pedagógicas e não uma justaposição de ferramentas na sala de aula.

Através dos meios tecnológicos uma grande quantidade de recursos pedagógicos que favorecem o aprendizado está disponível, dentre eles está o blogger, ferramenta de interatividade social em que os usuários participam ativamente na construção do conhecimento. A compreensão das tecnologias é um fator que determina o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem, pois há uma apropriação de conteúdos, além da busca por novidades e descobertas. É evidente o poder de ensino-aprendizagem que o computador e as tecnologias proporcionam; neste cenário atual, o papel do professor é o de facilitador da compreensão das informações que chegam a todo vapor, e de mediador das discussões.

O mundo atual está passando por inúmeras e cada vez mais aceleradas transformações em torno de todos os campos da sociedade, entre eles o campo educacional. Os novos paradigmas da educação se fundamentam no desenvolvimento tecnológico, sendo o ato de educar, na contemporaneidade midiática um processo dinâmico, uma prática desse tipo traz novo sentido à formação dos estudantes; o que faz necessário é o fato de que as instituições de ensino tomem consciência do seu papel de formar cidadãos críticos e criativos em relação ao uso dessas tecnologias.

Em uma sociedade com desigualdade social como a que vivemos, por exemplo, a escola pública em alguns casos torna-se a única fonte de acesso às informações e aos recursos tecnológicos, das crianças de famílias da classe trabalhadora baixa. A esse respeito Freire (1984) diz:

[...] para mim, a questão que se coloca é: a serviço de quem as máquinas e a tecnologia avançada estão? Quero saber a favor de quem, ou contra quem as máquinas estão sendo postas em uso [...] Para mim os computadores são um negócio extraordinário, o problema é saber a serviço de quem eles entram na escola (FREIRE, 1984, p.1).

Vê-se com isso que é necessário ter um olhar sempre crítico e curioso a respeito das tecnologias, pois ao mesmo tempo em que ela nos beneficia ela pode estar prejudicando o processo de ensino/aprendizagem, já que em uma escola que possui as máquinas (computadores) e não permite que os alunos manuseiem com a justificativa de que eles quebram, acaba por criar um espaço de limitações

estruturais, característica de um ensino excludente, no qual tais recursos se restringe de cima pra baixo. Nelson Pretto (2006) vem afirmar que em sociedades com desigualdades sociais como a brasileira, a escola deve passar a ter, também, a função de facilitar o acesso das comunidades carentes às novas tecnologias.

Portanto, a internet deve ser utilizada como uma ferramenta de auxílio na aquisição da leitura e da escrita, ferramenta esta que a escola e o professor devem introduzir na vida escolar do aluno, visto que faz parte do cotidiano dos mesmos. Segundo Libâneo (1998) é necessário que os professores compreendam a necessidade de se apropriarem desta sociedade da informação e que a considere como um recurso necessário para a aprendizagem.

Cabe então a escola e ao professor democratizar e orientar os alunos no uso da internet de modo a conduzi-los ao processo de construção do conhecimento, possibilitando ao professor ser mediador, isto é, acompanhar e sugerir atividades que ajude a solucionar dúvidas e estimular a busca de um novo ser.

O objetivo geral deste trabalho é exatamente analisar o uso do blog enquanto recurso pedagógico utilizado na sala de aula durante as aulas de Prática Pedagógica IV, no curso de Letras Vernáculas da Universidade do Estado da Bahia, *Campus* Brumado através da descrição em relatos de algumas atividades desenvolvidas durante a referida disciplina que teve como finalidade possibilitar a construção do blog para propiciar a interação nesse ambiente da web 2.0 diante de todas as mudanças do ofício de ser professor. Iremos discorrer agora acerca da metodologia utilizada, fomentando cada atividade proposta para a aquisição da utilidade das TIC's em sala de aula.

METODOOGIA

Nosso trabalho se desenvolveu com base nas aulas de Prática Pedagógica IV na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), DCHT, *Campus* XX, em Brumado na Bahia que teve como proposta de articulação a criação de um blog como espaço de comunicação de forma a atender aos interesses da grande comunidade de ensino e aprendizagem, além de proceder com questões referente a web 2.0. Diante da explosão e facilidade de acesso à internet atualmente, faz-se necessário novas propostas de ensino que crie um ambiente propício para a aprendizagem e atenda as demandas dos alunos de modo que a aprendizagem ocorra de maneira homogênea, pois sabemos que diante da diversidade, cada um aprende no seu tempo e de diferentes formas, por isso a importância da utilização de diferentes metodologias que procurem contemplar a todos.

Realizamos uma pesquisa bibliográfica sobre os conceitos discutidos. Os autores citados compartilham da mesma ideia no que se refere às TIC's. Ambos acreditam que é preciso inovar a prática docente de forma que esta esteja atrelada ao processo de ensino aprendizagem. Libâneo (1998) mostra que a educação da qual a sociedade necessita, assegura a todos a formação cultural e científica

para a vida pessoal, profissional e cidadã, possibilitando ao educando uma relação autônoma, crítica e construtiva com a cultura em suas várias manifestações, e esta formação crítica democrática e totalizadora acontece por mediação de um professor atuando em um ambiente escolar que favorece esse aprendizado.

Pretto (2006) evidencia que mesmo com essa explosão da internet o seu acesso ainda é restrito, pois há o privilégio por aqueles favorecidos pelo sistema econômico. É preciso que ela seja entendida no processo de ensino aprendizagem como fundamento e não como instrumento, ou seja, representa uma nova forma de se fazer ciência.

O enfoque dado a essa pesquisa não foi somente de forma aleatória sobre o tema em questão, mas foi encarado como uma necessidade de criar um espaço de comunicação de forma a atender aos interesses da grande comunidade de ensino e aprendizagem. Para isso, o blogger foi o meio utilizado para postar as vivências da componente curricular, através das tecnologias da informação e comunicação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como resultados, obtivemos a interatividade que só foi possível por meio da criação do blog. Inicialmente foram apresentadas as possíveis maneiras de trabalhar com as TIC's em sala de aula de forma que possibilitasse uma maior interatividade na relação professor/aluno.

Segundo Silva (1999, p. 155), interatividade:

É a disponibilização consciente de um mais comunicacional de modo expressivamente complexo, e, ao mesmo tempo, atentando para as interações existentes e promovendo mais e melhores interações – seja entre usuário e tecnologias comunicacionais (hipertextuais ou não), seja nas relações (presenciais ou virtuais) entre seres humanos.

Logo, não é apenas um ato de troca, e mesmo com o uso das TIC's não se limita apenas à interação digital. No que diz respeito às discussões que sustentam esta atividade, discutimos, inicialmente, sobre a inserção das TIC's neste novo cenário educacional e acreditamos que com a inclusão digital haverá uma grande mudança de comportamento por parte dos alunos, aumentando o interesse pelos estudos e assim, elevando o desenvolvimento de competências.

Outra conversa tida em sala de aula foi a respeito de dois vídeos problematizadores, *o oleiro e tecnologia e metodologia*, expostos pela docente como forma de exemplificar o uso adequado e o inadequado das tecnologias, pois precisamos saber utilizá-las para não ser apenas “algo a mais” na nossa mediação. A partir disso, expomos no blog um quadro comparativo, no qual diferenciamos uma prática transmissora de conhecimentos para uma prática mediadora com o uso das TIC's:

PRÁTICA TRANSMISSORA DE CONHECIMENTOS	PRÁTICA MEDIADORA COM O USO DAS TIC's
---------------------------------------	---------------------------------------

- Ensino conservador (bancário);
 - O professor é visto como mero transmissor de informação e possuidor de todo conhecimento;
 - Prática pluridisciplinar;
 - Acumulação de informações;
 - Não há um acompanhamento das mudanças cotidianas;
 - Acesso restrito à realidade, a cultura e aos conhecimentos vinculados à escola.
- Ensino inovador;
 - Elevação do nível científico, cultural e técnico da população;
 - Prática interdisciplinar;
 - Qualificação profissional e preparação para o mundo de trabalho;
 - Desenvolvimento da capacidade comunicativa;
 - Acompanhamento das mudanças cotidianas.

Outra exposição feita no blog foi de um mapa conceitual que sistematizou as ideias principais a respeito do livro “Adeus professor, adeus professora? Novas tecnologias educacionais e profissão docente” de José Carlos Libâneo como forma de representar de modo crítico e reflexivo as exigências contemporâneas e o papel do professor diante desta sociedade da informação e da comunicação. A inserção das TIC’s faz-se necessária, pois quando bem utilizada, ela auxilia na aquisição da leitura e da escrita, tornando assim, importante a introdução desta ferramenta na vida escolar do aluno, visto que é algo cada vez mais comum na vivência dos mesmos.

É de relevância citarmos aqui, as várias limitações estruturais em que as escolas sofrem no que diz respeito à inserção das tecnologias. A maioria possuem aparelhos tecnológicos de péssima qualidade e sem recursos para a utilização dos mesmos, o que caracteriza um ensino voltado apenas para a fala do professor sem um suporte necessário para um ensino diversificado. Contrapondo-se a essas limitações, tivemos a oportunidade de planejar uma aula voltada para o uso das TIC’s e, conseqüentemente, pondo em prática o que foi planejado, tendo o suporte tecnológico necessário para obtenção de êxito da proposta. Assim, nós, enquanto profissionais de educação, devemos traçar objetivos para realização de uma prática pedagógica que venha atender as necessidades reais de nossos alunos. Esta vivência possibilitou uma análise de desafios para a prática educativa, interativa e colaborativa, além de fomentar discussões sobre novas práticas docentes no âmbito educacional.

Segue abaixo as imagens do nosso blogger:



106



107

CONCLUSÃO

Tendo o blog como recurso pedagógico das aulas de Prática Pedagógica IV, analisamos o contexto atual mediante as novas tecnologias e a possibilidade do seu uso no alcance do aprendizado como espaço de interação permitindo-nos o compartilhamento de vivências fazendo uma análise crítica dos conteúdos em si, com base no método inovador. Sendo assim, para que possamos direcionar o nosso ensino para novas práticas transgressoras devemos compreender quais são as

¹⁰⁶Foto retirada do Blogger **Tecnologiasuneb**. Disponível no endereço eletrônico: <https://tecnologiasuneb.blogspot.com.br/>

¹⁰⁷Foto retirada do Blogger **Mediadorauneb**. Disponível no endereço eletrônico: <http://mediadorauneb.blogspot.com.br/>

necessidades de cada aluno e tentar se adaptar aos novos meios tecnológicos, de modo que desperte aos educandos o gosto pela aprendizagem.

REFERÊNCIAS

Alunos do curso de Pedagogia, 3º semestre. **Escola-Ensino-Aprendizagem**. Brumado, 28/06/2017. Disponível em: <http://escola-ensino-aprendizagem.blogspot.com.br/p/jose-carlos-libaneo.html>.

FREIRE, Paulo. **A máquina está a serviço de quem?** Revista Bits, maio de 1984.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

PRETTO, Nelson e PINTO, Cláudio da Costa. Tecnologias e novas educações. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 31 jan./abr. 2006.

PIRES, Jaine Neves. **Tecnologiasuneb**. Brumado, 08/07/2017. Disponível em: <http://tecnologiasuneb.blogspot.com.br>.

SILVA, Marco. **Um convite à interatividade e à complexidade: novas perspectivas comunicacionais para a sala de aula**. Rio de Janeiro. Quartet, 1999.

SILVA, Thamires Santos da. **Mediadorauneb**. Brumado, 08/07/2017. Disponível em: <http://mediadorauneb.blogspot.com.br/>

PAISAGEM E FOTOGRAFIA: ASPECTOS DO ESPAÇO / TEMPO EM IBIASSUCÊ-BA

Maria Eliane Brito de Andrade¹⁰⁸; Murilo Sousa da Silva¹⁰⁹

Resumo

Este artigo tem como objetivo identificar mudanças na paisagem urbana de Ibiassucê e expor as possíveis relações entre elas e fatores socioeconômicos, culturais e políticos. Para tanto, utilizamos o referencial teórico-metodológico da ciência geográfica, através dos conceitos de paisagem e espaço geográfico desenvolvido por Milton Santos. Muitos conteúdos geográficos da paisagem de um tempo pretérito não são visíveis e, por isso o uso de fotografias é central nesse estudo, pois são registros de diferentes tempos e testemunho de transformações urbanas. Aqui, as fotografias são utilizadas como fonte histórica e, a sua interpretação aliada a outros documentos são pertinentes para explicar o espaço geográfico pois este não se restringe ao que contemporaneamente é visível na paisagem.

Palavras-chave: Paisagem; Fotografia; Espaço Geográfico; Ibiassucê-BA

INTRODUÇÃO

A paisagem que nos apresenta a cidade de Ibiassucê permite-nos uma multiplicidade olhares face ao contexto sócio-histórico da sua formação, forjados na relação sociedade – natureza ao longo do tempo. A feição visível da paisagem expressa, portanto, uma acumulação de tempos representados nas formas espaciais: ruas, praças, casas etc.

Ao longo do tempo vivenciamos o cotidiano dessa cidade e observando-a em sua dimensão espacial é possível ver a passagem do tempo marcada na sua paisagem, é possível ver também o espaço sendo transformado, renovado, destruído, e da cidade do passado ficando apenas a memória.

As primeiras aglomerações que formaram o povoado de São Sebastião o qual posteriormente viria a ser a cidade de Ibiassucê, ocorreram ao redor da igreja matriz, desenhando aí a sua praça principal. No tempo presente as formas espaciais testemunhas desse período histórico praticamente é inexistente, todas as casas, a praça e até mesmo a secular igreja matriz foram renovadas ou destruídas. A identificação e análise desse espaço pretérito transformado ao longo do tempo fazem-se necessário para a compreensão do tempo presente e da identidade local.

¹⁰⁸ Silva21Professora do DCH/VI Colegiado de Geografi . E mail: elianneandrade@uol.com.br

¹⁰⁹ Discente do curso de Geografia DCH /VI; Monitor de Projeto de Extensão. Email: murilosousa51@outlook.com

A representação desse espaço é possível através de imagens fotográficas e as paisagens que elas trazem. Interpretá-las requer, portanto, trabalhar conceitos relacionados ao espaço-tempo. A palavra paisagem agrega uma polissemia, porém utilizamos nesse estudo a concepção teórico-metodológica definida por Milton Santos para a apreensão do espaço geográfico. Para esse autor, “o espaço geográfico é um conjunto indissociável, solidário e contraditório de sistemas de objetos e sistemas de ações” (SANTOS, 1996, p. 51), objetos e ações se movem num processo resultando formas e funções. A paisagem reside nas formas, “é o conjunto de formas que, num dado momento, exprimem as heranças [...]”, e “o espaço são essas formas mais a vida que as anima” (SANTOS, 1996, p. 83). Sendo assim, paisagem e espaço não são sinônimos.

A imagem fotográfica é um instante captado do espaço geográfico no qual estamos inseridos, a partir do momento em que materializamos esse breve instante o transformamos em paisagem. (THOMAZ, 2012, p. 542). A fotografia será sempre dotada por ambiguidades, é um objeto que contem subjetividade, é um fragmento do real e por isso requer cuidado metodológico na sua utilização como fonte histórica.

Assim, a reflexão desenvolvida nesse estudo surge da necessidade de identificar as transformações no espaço urbano e as paisagens originadas na principal praça de Ibiassucê, interpretando-as através dos vestígios das formas espaços-temporais encontrados em fotografias.

METODOOGIA

O procedimento metodológico adotado baseou-se na busca de um referencial teórico-metodológico que possibilitasse estudar as transformações ocorridas no espaço urbano, materializadas na paisagem no decorrer do tempo, os quais seriam apreendidos através de fotografias.

Por se tratar de uma abordagem geográfica o referencial teórico da Milton Santos para se estudar o espaço geográfico foi central. A interpretação das paisagens obtidas nas fotografias foi feita a partir da compreensão do espaço geográfico no qual cada paisagem estava inserida, ou seja, a partir de uma análise da totalidade de cada espaço-tempo quando as fotografias foram feitas foi possível interpretar e parcialidade representada em cada imagem.

As fotografias constituem uma importante fonte histórica, mas não são espelhos da realidade e contem significados ocultos, portanto, o cuidado metodológico adotado constituiu de fazer a interpretação do conteúdo das fotos selecionadas, inserindo-os nos acontecimentos sociais, políticos etc vigentes na sociedade da época, obtidos através de outras fontes de pesquisa.

Assim, foi possível desenvolver uma adequada abordagem geográfica na análise de documentos fotográficos.

RESUTADOS E DISCUSSÃO

Existem poucas fotografias que retratem a ocupação e evolução do núcleo onde se originou a atual cidade de Ibiassucê. Contudo, as imagens interpretadas nesse estudo mostraram-se satisfatórias pois remetem a distintos períodos históricos; as mesmas foram obtidas no acervo do Centro Cultural de Ibiassucê.

Em meados do século XIX, inicia-se o processo de ocupação do núcleo que passou a se chamar São Sebastião do Cisco e mais tarde, no ano de 1938, recebeu o topônimo de Ibiassucê. Inicialmente integrava, junto com outros povoados, o território de Caetitê, e após a emancipação da cidade de Caculé, em 1919, passou a pertencer a esta última.

A antiga Igreja Matriz fora construída em 1870 no ponto mais alto do território. Limitava a leste o núcleo urbano que configurava um desenho em forma de retângulo. O largo da Igreja Matriz, formado de terra vermelha, terra batida e ladeiras íngremes deixavam majestosa no topo do monte a antiga igreja e, à sua frente, o cruzeiro secular.

Por muito tempo a formação original permaneceu inalterada, pois somente nas décadas de 1950 / 60 foram construídos os quatro quarteirões que compõem a atual paisagem urbana dessa área central da cidade.

As paisagens representadas nas fotografias abaixo deixam evidentes as características das formas espaciais descritas. A Foto 01 e 03 registram o largo desnudo, sem pavimentação e como importante local de sociabilidade especificamente em dias de festas religiosas, enquanto que a foto 02 tomada da Igreja Matriz deixa à vista o cruzeiro e as casas que limitavam o largo pelo lado oeste. A foto 04 mostra o mesmo espaço e característica da arquitetura das residências.



Foto 01. Praça São Sebastião, Década de 1920.

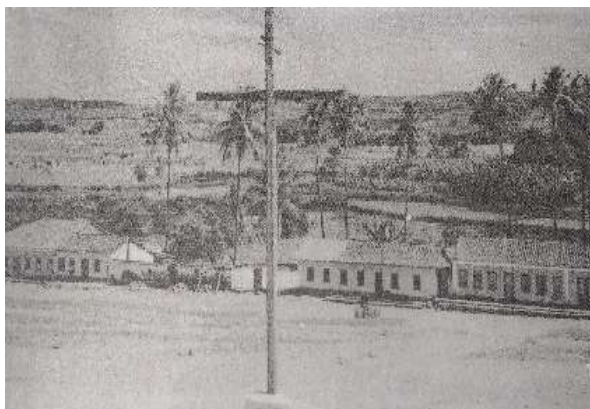


Foto 02. Praça São Sebastião, 1952.



Foto 03. Praça São Sebastião, Década de 1920.

Foto 04. Praça São Sebastião, 1936.

Até a emancipação política no ano de 1962, não havia a pavimentação da praça principal do antigo povoado de Ibiassucê, denotando que não obstante o seu crescimento urbano (FRÓIS, 2006), o município sede, Caculé, não se interessava em melhorar as condições de vida da população do povoado. No ano de 1964 foi iniciada a pavimentação com a construção de um jardim na praça da Igreja Matriz, e em 1969 foi feita nova intervenção com o calçamento das ruas e ladeiras que circulavam a área central (Foto 05). A foto mostra também que as árvores já haviam crescido, e as novas formas espaciais provavelmente tinham a função de acolher os moradores, melhorando as condições de sociabilidade da população local.

As antigas casas localizadas na área central foram demolidas ou reformadas nos decorrer dos anos, restando apenas o prédio da antiga escola primária onde funciona a atual prefeitura municipal, construído na década de 1920 aproximadamente.

Foram necessários cinquenta e dois anos para que nova intervenção urbana fosse feita na antiga praça que foi se deteriorando no decorrer dos anos e perdeu a sua função. A praça não era mais um lugar de encontro e lazer, seus escassos equipamentos haviam sido destruídos, as raízes das árvores expostas nas terras íngremes e sem vegetação rasteira impedia a permanência das pessoas para momento de lazer, além da estética que denunciava a cidade pela falta de beleza e zelo dos sucessivos gestores com a cidade e sua população.

Somente no ano de 2016 foi inaugura uma nova praça cujo desenho arquitetônico é possuidor de um bonito efeito estético, além de propiciar o uso de todos os seus espaços pela população de todas as faixas etárias. A Foto 06 mostra a paisagem parcial da referida praça, contemplada do mesmo ângulo da foto 05.



Foto 05. Praça São Sebastião, 1969.



Foto 06. Praça São Sebastião, 2017.

O processo de organização do espaço geográfico é dinâmico e dentro da estrutura econômica e política os gestores públicos atuam como um dos atores que modificam o espaço urbano a partir da construção e/ou modificação das formas espaciais etc.

O espaço urbano é “fragmentado e articulado, reflexo e condicionante social, um conjunto de símbolos e campo de lutas. É assim a própria sociedade em uma de suas dimensões” (CORREA, 1989, p. 31)

Dotar a cidade de infraestrutura urbana além de ser um dever de qualquer gestor municipal gera dividendo políticos, então a pergunta que se faz com relação à cidade de Ibiassucê é a seguinte: Quais fatores teriam contribuído para que a forma espacial – Praça São Sebastião – tivesse permanecido tanto tempo sem sofrer reforma, quando o correto seria modificá-la para permitir que a mesma pudesse ter as funções de um espaço de vivência, encontro e lazer individual e coletivo? Dentre os fatores que provavelmente tenham contribuído para que a praça – forma espacial – não

tenha sido reconfigurada na paisagem destacamos aqueles de ordem cultura e política principalmente. Ibiassucê emancipou-se tardiamente, e após a sua separação do município de Caculé houve escolha dos gestores num processo eleitoral de disputa entre candidaturas nos dois primeiros pleitos eleitorais, em 1962 e 1966, a partir daí foram vinte e dois anos de candidatura única, sem disputa de programas governamentais, favorecendo interesses individuais em detrimento das causas e obras coletivas. A maioria da população habitava na zona rural, e mesmo aquela que residia na zona urbana não tinha acesso aos serviços essenciais para a formação de cidadania: escola, saúde, cultura, participação política etc. Assim, a subserviência e apatia tornou-se um traço cultural da sua população, alijando do seu papel de construtor do espaço geográfico.

CONCLUSÃO

A paisagem pode ser interpretada através de várias perspectivas, dentre elas inclui a leitura do conteúdo contido na fotografia. Assim, a fotografia deixa de ser somente uma ilustração, uma figura expositiva e passa a ser uma fonte histórica de dados capaz de subsidiar a compreensão da organização sócio espacial. As fotografias utilizadas nesse estudo ao transportar-nos para tempos passados permitiu que, juntamente com outras fontes, reconstruíssemos uma narrativa sobre as formas de interação que a população de Ibiassucê construiu na relação com a natureza e na transformação do espaço onde vive.

REFERÊNCIAS:

CORRÊA, Roberto Lobato. **O espaço urbano**. São Paulo: Contexto, 1989.

FROÍIS, José Alves. **Caculé de Miguelzinho**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

SANTOS, M. A. **Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

THOMAZ, Tatiana dos Santos. Geografia e Fotografia: Relação Entre Paisagem Espaço e Imagem, **Espaço & Geografia**, São Paulo, v. 15, n.2, p. 517:549, 2012.

PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA OBSERVAÇÃO NA SALA DE AULA DO ENSINO MÉDIO

Cleiton Teixeira Couto¹¹⁰; Débora Luiza Souza Santos¹; Gabriela Bomfim Dias Campos¹; Leydiane Rebuças Públio¹; Eugênia da Silva Pereira¹¹¹

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre as experiências observadas em uma sala de aula, em turmas do terceiro ano do ensino médio na cidade de Caetité- BA. Buscou-se analisar os aspectos relacionados ao ensino de ciências, bem como compreender o processo de ensino-aprendizagem e a organização de uma aula no ensino médio. A coleta de dados foi realizada a partir de observação em sala de aula em dois turnos opostos. Discutiu-se sobre a didática, a prática e o saber docente. A pesquisa apontou que o acúmulo de carga horária dos professores, a falta de interesse dos alunos, desorganização das cadeiras e conversa paralela, foram fatores que prejudicam o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Palavras – Chave: Ensino de ciências; Formação de professores; Prática pedagógica.

INTRODUÇÃO

A palavra docente tem sua raiz do latim *docere*, que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. A docência é o trabalho do professor, que em muitas situações ultrapassa a tarefa de ensinar. Para Tardif (2000), o que vai caracterizar um professor não é somente o domínio de uma disciplina, mas, um conjunto de conhecimentos que são chamados de saber docente. O ato de ensinar vem aliado aos vários tipos de conhecimentos adquiridos pelo docente na sua formação que vão sendo repassados nas salas de aulas para que assim os alunos consigam aprender e se preparar para a vida. Assim, na formação docente, faz-se necessário a compreensão do papel do professor, no qual deve estar preparado para enfrentar diversas questões que estão inseridas na realidade escolar.

O ensino das Ciências deve caminhar com a formação docente e este deve ser sempre associado às diversas dimensões que envolvem o processo de ensino-aprendizagem para formar sujeitos cada vez mais relacionados à ciência, tecnologia e sociedade. Este ensino deve ser provocador de ideias e formulador de problemas, esquecendo os métodos tradicionais que é a entrega de conhecimentos prontos e acabados.

¹¹⁰ Discentes do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Campus VI – Caetité-BA. E-mail:

cleiton_gbi@hotmail.com; gabrieladbomfim@hotmail.com; publioleydiane@gmail.com

¹¹¹ Orientadora. Professora Substituta da Universidade do Estado da Bahia – UNEB Campus XII Guanambi. E-mail: eniagbi@hotmail.com; eupeireira@uneb.br

Neste sentido, este texto discute a importância do trabalho pedagógico, a partir de uma observação em sala de aula do ensino médio público na cidade de Caetité-BA. Objetiva-se ainda, conhecer o contexto da sala de aula no ensino básico, observando assim aspectos relacionados ao desempenho do professor, dos alunos, bem como os desafios e possibilidades da prática docente no ensino de ciências e biologia.

A DIDÁTICA E O SABER DOCENTE

A palavra didática significa a arte de ensinar, é uma atividade desenvolvida que visa construir um conhecimento, este é mediado com ajuda do professor. Para Pimenta e Lima (2006), a profissão de professor é uma prática que já passou por diversas concepções. Dentre elas, a de imitação:

O modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, da reelaboração dos modelos existentes na prática, consagrados como bons. Muitas vezes nossos alunos aprendem conosco, observando-nos, imitando, mas também elaborando seu próprio modo de ser a partir da análise crítica do nosso modo de ser. (PIMENTA; LIMA, 2006, p.7)

Outro aspecto a ser considerado na prática docente são os saberes da experiência. Heidegger (1987, p. 143) define a experiência:

Fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo.

Nesta perspectiva, a prática docente é a presença do professor, aluno e a relação com o conhecimento. Estas estão ligadas a condicionantes como questões sociais, psicológicas e esse conjunto viabiliza a prática docente. Para Libâneo (1990), o trabalho docente é a parte integrante do processo educativo e é nela que os indivíduos são preparados para a vida social. Ainda segundo o autor, a educação é um fenômeno social e universal, sendo importante para a manutenção da vida em sociedade.

Assim, compreendemos como Saviani (1997), que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Isso significa que somente o ser humano pode fazer o processo de educação acontecer. Neste contexto, observamos que as relações sociais interferem no processo educativo, pois o ser humano sofre influências do meio em que vive. Segundo Freire (1983, p. 35), “Não há educação fora

das sociedades humanas e não há homem no vazio. A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) traz em seu 1º artigo que “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa e nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996). Desta forma, é necessário construirmos um saber respaldado no currículo da educação e na formação de cidadãos. Os conhecimentos adquiridos pelos estudantes dependem dos conhecimentos do professor, e esses estão ligados diretamente a formação educacional e social do indivíduo.

Mello (1989) discute que a escola tem papel importante nas mudanças sociais, e diz que: a função social da escola pressupõe-se que ela não é nem redentora dos injustiçados nem mera reprodutora passiva das desigualdades sociais, e sim uma das mediações pelas quais mudanças sociais em direção da democracia podem ocorrer. Ela realiza essa mediação se realizar bem o papel social que lhe é inerente: a transmissão do conhecimento (MELLO, 1989, p. 22). Assim, a escola tem a função não só de transmitir conhecimentos técnicos científicos, mas também transmitir um conhecimento cultural.

A PRÁTICA DOCENTE E O ENSINO DA BIOLOGIA

Para exercer a docência é necessário o professor saber que este processo é algo contínuo, não podendo ficar preso somente a sua formação inicial. Com base nisso, faz-se necessário, buscar sempre meios que aprimorem sua prática educativa. A prática é algo que se estabelece no cotidiano das aulas, através do diálogo educativo. Esse diálogo é fundamentado pelas dimensões: relação, integração, mediação e intervenção, que irão fundamentar a ação pedagógica, proposta pelo professor em busca da promoção de aprendizagem. É necessário que o docente tenha compromisso e prazer com o trabalho que ele está fazendo.

Inúmeros são os desafios para o ensino de Ciências em geral, e para o ensino de Biologia em particular. Isso nos faz refletir acerca do professor para o mundo atual e algumas questões passam a fazer parte da nossa realidade. Perguntamo-nos: o que significa ser professor? É possível ser professor hoje da mesma maneira que temos sido há alguns anos atrás? Estas questões nos fazem refletir sobre o papel e o perfil do professor no atual cenário educacional no qual estamos inseridos, a sociedade, as novas metodologias relacionando a nossos jovens e crianças com este novo cenário.

Levando em consideração o professor de Biologia, este devido à grande variedade de assuntos abordados, é importante que a teoria e a prática estejam indissociáveis, a fim de que um mesmo conteúdo seja devidamente ensinado e experimentado, visando atender a curiosidade do educando.

Para fortalecer esses campos é necessário o uso de ferramentas que visem tornar a aula mais atrativa, podendo realizar uma aula extraclasse, uma atividade dinâmica. Entretanto, para que essa atitude aconteça é necessário que sejam quebradas determinadas barreiras. Dentre essas, podemos citar: a carga horária insuficiente, o número excessivo de alunos por turma, a utilização o laboratório de Ciências.

O SABER FAZER NO ENSINO DE CIÊNCIAS: UM OLHAR SOBRE AS AULAS NO ENSINO MÉDIO

O estudo foi realizado com os estudantes matriculados e o professor de uma escola da Rede Pública Estadual de ensino, que estavam cursando o 3º ano do Ensino Médio na cidade de Caetité-BA, a partir da observação de quatro aulas de Biologia (duas aulas no matutino e duas no turno vespertino) especificamente do componente Biologia.

O primeiro contato que tivemos foi com o turno matutino. Devido à escassez de profissionais na região, a escola mantém professores responsáveis por várias disciplinas e várias turmas de diferentes níveis de ensino (Fundamental e Médio). A professora acabara de sair de uma turma com quarenta alunos do ensino fundamental e adentrara na do Ensino Médio. Ao longo do trajeto, ela já estava tensa, pois se atrasasse muito, a sala já sairia do controle. Como de fato aconteceu. A turma estava bastante agitada, pois acabara de chegar de um passeio em comemoração à formatura que se aproximara, sem esquecer de levar em consideração que naquela aula a professora entregaria as notas da unidade.

Logo após, a professora tentou por várias vezes iniciar a aula. Nesta turma ela ainda retomava o assunto da viagem, para tentar chamar a atenção dos alunos, pois haviam viajado ao litoral e seu conteúdo estava relacionado ao ambiente. A professora possui uma ótima relação com os alunos. Isso é de extrema importância no processo de ensino-aprendizagem. Vários são os temas que envolvem a educação que merecem atenção, e a relação professor-aluno é um deles, pois é a base de toda uma aprendizagem. Se o aluno não é cativado/incentivado a ir para a escola, todo o seu processo de aprendizagem estará comprometido, uma vez que, o estudar se torna mais atraente/curioso quando o aluno sente encanto em participar de maneira ativa das aulas. O mesmo poderá ver a escola como uma obrigação o que dificultaria o seu processo de ensino, pois, o prazer em aprender não é algo que surge facilmente nos alunos, esse gosto em aprender vai de acordo com o ambiente em que o discente está inserido.

Poucos eram os alunos que estavam realmente interessados na aula: alguns preocupados com o vestibular do final de semana, outros com atividades de outras disciplinas, alguns envolvidos com aparelhos celulares e tablets. Tivemos a oportunidade de conhecer o laboratório e o mesmo se encontra com um ótimo material para o ensino. Entretanto, foi observado na pesquisa que há uma resistência

por parte da professora na utilização do laboratório. Sobre as aulas práticas, durante o Ensino Médio foi realizada uma sobre Tipagem Sanguínea no 2º ano, sem as medidas de segurança Laboratoriais corretamente, um risco por se tratar de estarem manuseando um material biológico altamente contaminante. Segundo a professora, para esta aula, todo o material (reagentes, lancetas) foi comprado por ela própria e toda a orientação foi fornecida por ela. Obtendo um resultado satisfatório pelos alunos. Ao ser questionada sobre o porquê da não realização de mais aulas práticas, foi respondido que: “só temos duas aulas por semana... e em algumas turmas as aulas são separadas, uma a cada dia, a quantidade de alunos é muito grande”(PROFESSORA A).

As aulas práticas permitem aos alunos ter contato direto com os fenômenos, manipulando os materiais e equipamentos e observando organismos, em geral envolvendo a experimentação (KRASILCHIK, 2004). Segundo Andrade (2011) essas observações, são fundamentais para o ensino de Ciências. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as atividades práticas são uma forma de auxiliar no ensino das Ciências, pois permitem a investigação, a comunicação e o debate de fatos e idéias, possibilitados pela observação, experimentação, comparação, estabelecimento de relações entre fatos ou fenômenos, pois incentivam à curiosidade, o respeito à diversidade de opiniões, a persistência na busca de informações e de provas obtidas por meio de investigação (BRASIL, 2000).

A possibilidade de que estas atividades estejam praticamente ausentes no cotidiano da escola é preocupante, em especial quando ocorre nos primeiros contatos com a Ciência, no Ensino Fundamental. Se o professor valoriza as atividades práticas e acredita que elas são determinantes para a aprendizagem de Ciências, possivelmente buscará meios de desenvolvê-las na escola e de superar eventuais obstáculos. As atividades práticas permitem aprendizagens que a aula teórica, apenas, não permite, sendo compromisso do professor, e também da escola, dar esta oportunidade para a formação do aluno.

A observação no turno vespertino teve que ser feita em semana posterior a do turno matutino. Os alunos do turno vespertino se mostraram bem interessados nas aulas de biologia, questionando e levantando dúvidas a todo momento, isso foi observado em uma aula depois do intervalo, sendo essas consideradas as mais difíceis pelos professores, pois são quando os alunos estão mais dispersos. Nessa aula, além da exposição dialogada com auxílio do livro didático e quadro branco a professora sorteou temas para um seminário que iria ocorrer nas próximas aulas, e pediu para os alunos o máximo de empenho e criatividade.

Quanto ao trabalho docente, a professora não retoma questões tratadas em aulas anteriores (assim como no turno matutino). Nas observações e conversas, notou-se nem sempre utiliza dados do cotidiano para exemplificar situações e conteúdos trabalhados, recorrendo sempre ao livro didático para compor sua aula. Sua postura é bem profissional, dando poucas voltas nas salas de aula e falando ininterruptamente, usa sempre de linguagem simples e sempre faz questionamentos aos alunos, que interagem e respondem às perguntas de acordo seus conhecimentos.

As exigências do ensino e da educação são cada vez maiores e mais complexas. A indisciplina, o insucesso escolar e o abandono escolar são problemas que integram o dia-a-dia da comunidade escolar. Os alunos passam boa parte do seu dia no ambiente escolar e por isso, este espaço deveria estar imerso num ambiente de conforto e bem – estar. desde a distribuição das carteiras ao uso de outros objetos pedagógicos, assim como sua conservação, afeta a forma como os alunos se relacionam e interagem com o professor. A disposição das carteiras é fundamental para que os alunos consigam interagir e deve ser feita de maneira a atender a finalidade de cada aula. A organização da sala de aula é importante para que os alunos não tenham dificuldade para se concentrar. Os discentes se dispõem em sala de aula de modo desorganizado, em ambos os turnos o que facilita as conversas paralelas no decorrer da aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as observações em sala de aula foi possível analisar aspectos relacionados ao ensino de ciências, no qual buscamos compreender o processo de ensino aprendizagem e a organização de uma aula no Ensino Médio. O acúmulo de carga horária da professora, falta de interesse dos alunos, desorganização das cadeiras e conversa paralela, foram fatores observados que prejudicam o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. É indiscutível a utilização de novos métodos de ensino: não cabe ao professor de biologia um ensino tradicional: observamos que a professora faz uso do Datashow, porém apenas com a apresentação de slides carregados de informações e desprovidos de imagens e vídeos. A escola conta com bom laboratório de ciências, entretanto não há uso, pois segundo a professora a divisão do horário e a grande quantidade de alunos nas turmas a impossibilita de planejar uma aula prática.

Por fim, é válido registrar que este trabalho nos possibilitou uma visão de como está sendo organizadas as aulas de Biologia no Ensino Médio em rede pública estadual e quais os possíveis problemas que nós como futuros professores podemos enfrentar. Será possível também a partir de tal experiência, já traçar planos para que a realidade do Ensino Público, em caso, o ensino de Biologia percorra novos caminhos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. L. F.; MASSABNI, V. G. O desenvolvimento de atividades práticas na escola: um desafio para os professores de ciências. **Ciência e Educação**, v. 17, n. 4, p. 835-854, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília, Ministério da Educação, 1996.

CARVALHO, A. M. P. **O Uso do Vídeo na Tomada de Dados**: Pesquisando o Desenvolvimento do Ensino em Sala de Aula. Pro-Posições. Unicamp, 1996.

HEIDEGGER, Martin. **La esenciadelhabla**. In: . De caminoalhabla. Barcelona: EdicionaesdelSerbal. 1987.

KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de biologia**. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2004.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 6ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados. 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**: diferentes concepções. Revista Poiesis -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1990.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 1997.

MELLO, G; VELLOSO, J.; WARDE, M.; SILVA. T.R.; SALGADO, M. U. **Educação e Transição Democrática**. 6. ed., São Paulo: Cortez, 1989.

TARDIF, M. **Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação do magistério**. Universidade de Laval/PUC-Rio, 2000.

PRÁTICAS E SABERES DE LETRAMENTOS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Cremilton de Souza Santana¹¹²; Viviane dos Santos de Souza¹¹³

Resumo

Este trabalho é enunciado sob às luzes da Linguística Aplicada que desponta com teóricos como Rajagopalan (2003, 2009), Celani (1997), (Leffa, 1999, 2009), Kumaravadivelu (2006), bem como Rojo e Moura (2012). Em relação à metodologia trata-se de uma pesquisa qualitativa e exploratória. Nesse quadro, tem como objetivo discutir aqui sobre as contribuições do uso das tecnologias digitais como ferramenta de apoio no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, desse modo, como critério para análise seleciona-se o site *Lyrics Training*, pois este apresenta uma metodologia de compreensão do idioma a partir de músicas hospedadas nele. Assim, os resultados apresentados evidenciam que o uso das Novas Tecnologias no ensino de língua estrangeira fornece um conjunto de possibilidades para o ensino e aprendizagem de um novo idioma, tendo em vista que o site oferece atividades com canções nos mais variados níveis de proficiências desde os níveis básicos aos mais elevados o que propicia aos aprendizes uma evolução gradual no nível de sua aprendizagem.

Palavras-Chave: Ensino de língua inglesa; Linguística Aplicada; Novas Tecnologias.

INTRODUÇÃO

O ensino e aprendizagem de língua inglesa vêm se modificando através dos tempos, no entanto, no início a implementação da Língua Inglesa nas escolas brasileiras tinha como meta a capacitação de estudantes, dando ênfase na comunicação oral e escrita. Para Leffa (1999), após os anos 30, do século passado, surgiram algumas mudanças no que se refere as propostas metodológicas, e uma delas foi a substituição do Método Gramática-Tradução que cedeu lugar para o uso do Método Direto, que focava no ensino de língua através da própria língua, o que incluía as questões cotidianas dos aprendizes.

Atualmente, à língua inglesa assume o legado de língua internacional que segundo Rajagopalan (2009), ela só pode assumir esse papel pelo fato de ter deixado de ser monopólio de uma única nação. Isto é, para Rajagopalan (2009) em sua condição de *World English*, ela não tem falantes

¹¹² Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB, Brasil. E-mail: niltoncte@hotmail.com.

¹¹³ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB, Brasil. E-mail: dossantosdesouzaviviane@gmail.com

nativos. Desse modo, não coloca aqui em questão a língua inglesa como sendo de uma ou de outra nação, mas evidencia o idioma citado como língua da comunicação entre povos do mundo todo, nesse sentido, tomamos Rajagopalan (2009, p. 42) para justificar que a língua na condição de língua global, ela “pertence a todos aqueles que dela faz algum uso no seu dia a dia, por mais limitado ou restrito que ele seja (como consultar bibliografia, ouvir músicas, ler manuais de instrução e etc.)”.

No entanto, é preciso deixar claro que defendemos aqui, comunicação como algo que engloba os aspectos culturais e ideológicos dos seus falantes, situados no tempo e no espaço da sua historicidade. Nesse sentido, para Lima (2009, p. 184) “Ensinar uma língua estrangeira, portanto, não se resume em traduzir palavras e aplicar regras de uma língua para outra”, tendo em vista que esse tipo de metodologia de ensino e aprendizagem de línguas direciona o aprendiz a se tornar o que Bennett (1997) chama de *fluent fool*.

O inglês como língua internacional possibilitou a interação entre povos, civilizações e culturas do mundo todo, isso se deu em grande parte pelo o processo de globalização que como explana Rajagopalan (2003, p. 25), estas transformações são advindas da “realidade marcada de forma acentuada por novos fenômenos e tendências irreversíveis como a globalização e a interação entre culturas”. Seguindo a mesma linha de pensamento Bauman (1999, p. 7) explica que “é o destino irremediável do mundo, um processo irreversível; é também um processo que nos afeta a todos na mesma medida e da mesma maneira”. Nesse ponto, o fenômeno conhecido como globalização contribuiu para as aproximações culturais entre os povos no mundo.

Desse modo, a expansão cultural teve como principal fio condutor a evolução das tecnologias digitais, principalmente, pela internet que se tornou como esclarece Kumaravadivelu (2006, p. 130) “O traço mais distintivo da fase atual da globalização”. Assim, a rede possibilita a interação com outras culturas e identidades linguísticas que se imbricam e se transformam rapidamente.

Nesse aspecto, o objetivo deste trabalho é discutir sobre as possibilidades pedagógicas no ensino e aprendizagem de língua inglesa, tendo as tecnologias digitais como ferramentas de apoio, para tanto selecionamos o site *Lyrics Training* como objeto de análise. Desse modo, o professor que utiliza desta interface digital como ferramenta de auxílio no que concerne ao ensino e aprendizagem de línguas insere o aprendiz no contexto social e tecnológico do mundo globalizado, pois como aponta Leffa (2009, p. 121) “vivemos num mundo dinâmico e multimidiático, muito além da bidimensionalidade estática do papel e do quadro-negro; é um mundo em movimento, visual e sonoro”. Nesse quadro, o ensino de línguas inserido na linguagem digital acompanha as mudanças do mundo contemporâneo e insere o aluno na realidade dos multiletramentos que as tecnologias digitais oferecem.

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

A metodologia deste trabalho é enunciada a partir dos pilares da Linguística Aplicada, em relação aos procedimentos esta pesquisa é qualitativa, visto que segundo Denzin & Lincoln (2006, p.23), “as pesquisas qualitativas têm o intuito de tentar entender a natureza socialmente construída da realidade e buscar soluções para questões que realçam como a experiência social é criada e como esta experiência adquire significado”. Nesse contexto, busca-se verificar como o ensino de língua inglesa aliado com as Novas Tecnologias possam contribuir para alavancar o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Por isso, esse trabalho tem como finalidade colaborar com novos conhecimentos, envolvendo a prática de letramento digital.

No que se refere aos objetivos, ela é exploratória e quanto às técnicas de cotejamento de dados, usa-se o site *Lyrics Training* para ser descrito e analisado, adota-se esta metodologia de pesquisa, pois ela oferece ferramenta necessária para uma discussão aprofundada sobre o tema proposto neste trabalho.

O site *Lyrics Training* oferece uma interface com possibilidades de aprendizagem de língua inglesa a partir das músicas favoritas dos usuários dele. Nesse aspecto, o aprendiz melhora as suas habilidades linguísticas de *listening skills*, *comprehension skills* e *writing skills*, apesar de treinar de maneira secundária as duas últimas habilidades, o foco principal do site é a *listening skills* (habilidades de escuta), uma vez que a metodologia das atividades do site é voltada para o ensino de línguas com o preenchimento das lacunas em branco com as letras das músicas, o estudante escuta a letra da canção e preenche os espaços que faltam partes da música.

Nessa perspectiva, o site oferece atividades para vários níveis de aprendizagem, desde o nível básico ao nível avançado, desse modo, os aprendizes de nível básico devem preencher pelo menos 10% da letra da música. Por outro lado, quem está em nível intermediário deve preencher cerca de 25%. Ainda tem o desafio para aqueles que queira tentar a pontuação de nível avançado, para isso basta escolher uma música com grau de dificuldade mais elevado e preencher os espaços em branco com as palavras que faltam da canção e no final receberá o resultado se passou de nível ou não.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os recursos tecnológicos estão presente na sociedade atual, o desafio agora para o professor, segundo Celani (1997, p. 161), “será “encontrar novas maneiras de utilizar esses recursos tecnológicos para o benefício da aprendizagem”. Nesse sentido, as práticas de letramentos e saberes digitais são

essenciais no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, de modo que conforme explanam Rojo e Moura (2012, p. 13) as práticas de letramentos nas “multiculturalidades das sociedades globalizadas e a multimodalidades dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa”. Dito isso, o ato de ensinar uma língua estrangeira acompanha essas nuances do mundo globalizado. Para Leffa (2009, p. 22), “o acesso a esses suportes linguísticos multimidiáticos, incluindo a internet, está se popularizando cada vez mais, chegando à periferia”.

Além disso, Kato (1987) propõe que a função da escola, na área de linguagem, é introduzir o educando no mundo da escrita, tornando-o um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem para sua necessidade individual e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. Segundo Soares (1998, p.37):

Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu *lugar* social, seu *modo de viver* na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente.

Por isso, é comum que se encontrem recomendações para que o ensino de inglesa seja pautado na perspectiva do uso linguagem junto às tecnologias em consonância com a proposta de letramento. É a partir dessa concepção que se desenvolvem competências linguísticas, textuais e comunicativas nos alunos, possibilitando-lhes uma convivência mais inclusiva no mundo letrado de hoje.

Partindo desses pressupostos, das Novas Tecnologias como suporte pedagógico cabe ao professor selecionar e orientar o aluno sobre as atividades desenvolvidas no âmbito digital. Desse modo, essas interfaces oferecem possibilidades de apoio no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, pois como esclarece Schmitz (2009, p. 20), “nem todos os cursos de graduação em língua inglesa preparam o aluno para falar o idioma”. Nesse sentido, novas formas de complementação na maneira de aprender inglês são apresentadas na internet e uma delas é o site *Lyrics Training*.

Para ter acesso ao site basta abrir a página do seu navegador de internet e digitar o seguinte endereço: www.lyricstraining.com e em seguida escolha as atividades de acordo com seu nível de inglês, seja para iniciante ou avançado como mostra a primeira imagem abaixo. Não é preciso ter uma conta para acesso no site, mas caso queira criar uma, ela é gratuita.



Fonte: Imagens recortadas diretamente do site Lyrics Training

Dessa forma, o site *Lyrics Training* apresenta ferramentas que possibilitam o contato do aprendiz com a língua estrangeira através de letras de músicas. Assim, o site como ferramenta de apoio para o ensino de língua inglesa através das letras de música, baseando-se em objetivos mais amplos potencializa o ensino e aprendizagem do idioma alvo.

CONCLUSÕES

Realizar uma pesquisa voltada para o uso das tecnologias no ensino de língua inglesa tornou-se interessante e relevante, porque é uma forma concreta de uso da língua que permite a ampliação das práticas de letramentos digital e linguísticos dos alunos.

Percebeu-se que ainda há muito a avançar no que se refere ao ensino e aprendizagem de línguas, tendo as tecnologias digitais como aliadas, visto que ainda faltam profissionais não letrados digitalmente que tem suas metodologias de ensino pautadas em tendências tradicionais sem uso da tecnologia a seu favor, bem como a escassez desses recursos em muitas escolas da Educação Básica o que evidencia um distanciamento entre teoria e prática.

Além disso, cabe à escola, na área de linguagem, introduzir o educando no mundo das tecnologias, tornando-o um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem para sua necessidade individual/coletiva.

Assim sendo, recomenda-se para que o ensino de língua inglesa seja pautado na perspectiva dos recursos tecnológicos em consonância com a proposta de letramento, tendo em vista que a partir dessa concepção se desenvolvem competências linguísticas, textuais e comunicativas nos alunos, possibilitando-lhes uma convivência mais inclusiva no mundo letrado da sociedade atual.

REFERÊNCIAS

BENNET, M. J. How Not to Be a Fluent Fool: Understanding the Cultural Dimensions of Language, in FANTINI, A. E. (org.). **New Ways in Teaching Culture**. Alexandria: Teachers of English to Speakers of Other Languages, 1997.

CELANI, M. A. A. Ensino das línguas estrangeiras: olhando para o futuro. In: _____. (Org.). **Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens**. São Paulo: EDUC, 1997.

- DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. **O planejamento das pesquisas qualitativa: teorias e abordagens.** Porto Alegre: Artmed, 2006.
- LEFFA, Wilson J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional.** Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.
- LEFFA, V. J. Por um ensino de idiomas mais incluyente no contexto social atual. In: LIMA, D. C. **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: Conversas com Especialistas São Paulo:** Parábola Editorial, 2009. p.113-123.
- KATO, M. **No mundo da escrita.** 3.ed. São Paulo: Ática, 1987.
- KUMARAVADIVELU, B. Linguística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada (In)disciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.129-148.
- LIMA, D. C. O ensino de língua inglesa e a questão cultural. In: LIMA, D. C. **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: Conversas com Especialistas São Paulo:** Parábola Editorial, 2009. p.179-189.
- RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística Crítica: Linguagem, identidade e a questão ética:** São Paulo. Parábola Editorial, 2003.
- RAJAGOPALAN, K. O inglês como língua internacional na prática docente. In: LIMA, D. C. **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: Conversas com Especialistas São Paulo:** Parábola Editorial, 2009. p.39-46.
- ROJO, R; MOURA, E. **Multiletramentos na escola.** 1ª Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2. ed. Belo Horizonte: autêntica, 1998.

PROJETO PROGRESSÃO: OS ESTUDOS DE DEPENDÊNCIA ESCOLAR NA PALMA DA MÃO

CHAGAS ALMEIDA, J.¹¹⁴

Resumo:

A Dependência Escolar foi criada para atender as demandas dos nossos alunos que não alcançaram os requisitos básicos determinados pela instrução normativa da Secretaria de Educação do Estado da Bahia para a progressão regular. O Progressão é um aplicativo para celulares que foi criado para alunos em Dependência. O aplicativo oferece atividades relacionadas às diferentes disciplinas aos alunos do Colégio Estadual Grandes Mestres Brasileiros em Matina que estão matriculados nessa modalidade de ensino. Os estudantes têm a oportunidade de acessar o aplicativo através do seu celular dentro e fora da escola, realizando as atividades propostas e entregando-as na data recomendada, além disso eles deixam as suas dúvidas no mural, interagindo com o professor e outros estudantes e em horários previamente marcados pelo professor e compartilhado no aplicativo, podem tirar as suas dúvidas das atividades e conteúdos de forma presencial. O aplicativo foi capaz de promover um maior interesse nos estudos de Dependência, em contrapartida a conclusão de um número maior de alunos. Desencadeou a ação comunicativa ativa e multidirecional entre docente e estudantes, capaz de fomentar o aluno proativo e pesquisador. Obteve a colaboração no sentido de compartilhar saberes e experiências para reelaborar ou produzir novos conhecimentos e competências com o outro.

Palavras- chave: Celular; Aplicativo; Aprendizado.

INTRODUÇÃO

A *Dependência* foi criada para atender as demandas dos nossos alunos que não alcançaram os requisitos básicos determinados pela instrução normativa da Secretaria de Educação do Estado da Bahia para a progressão regular. Todos os anos, temos um grande número de alunos que desistem de cursar a *Dependência* ou nem se matriculam, por conta da impossibilidade de levá-la adiante. Observando tais situações, nos vimos compelidos a buscar uma solução que contemplasse a necessidade dos nossos estudantes que querem completar os seus estudos. Hoje em dia, as distâncias têm sido encurtadas, através do uso das tecnologias de informação e comunicação. O projeto visa estabelecer uma dinâmica ao acesso dos alunos à *Dependência*, e, portanto, a oportunidade de completar os seus estudos, superando a barreira da distância e incluindo-os no mundo digital que o cerca. O Progressão é um aplicativo para celulares que foi criado para alunos em Dependência, mas o que é um aplicativo? É um programa concebido para processar dados eletronicamente, facilitando e reduzindo o tempo de execução de uma tarefa pelo usuário, são ferramentas que podem ser carregadas no celular, sendo útil de diversas formas, oferecendo

¹¹⁴ Professora de Língua Portuguesa e Vice-Diretora do Colégio Estadual Grandes Mestres Brasileiros em Matina, janildes@yahoo.com.br

infinitas possibilidades. Teve-se como objetivo geral oferecer atividades relacionados a *Dependência*, aos alunos do *Colégio Estadual Grandes Mestres Brasileiros, em Matina*, de forma semipresencial e a distância através do aplicativo Progressão instalado nos celulares desses estudantes matriculados nessa modalidade de ensino.

METODOLOGIA

Antes de oferecermos o aplicativo aos alunos, foi feito um levantamento daqueles que estavam matriculados na Dependência, quais as disciplinas e quais os maiores problemas causadores da evasão desses alunos, além disso, outro levantamento de alunos que estavam em situação de Dependência, mas não se matricularam ou confirmaram a matrícula foi feito. A partir desses números, pôde-se delinear a situação das conclusões da *Dependência* na Unidade Escolar. Partimos então, para a conversa com os alunos e muitos colocaram a falta de tempo como um dos entraves para fazer a Dependência de forma regular e realmente resgatar os conteúdos ou a vergonha de estar em outra sala de nível inferior em série que a sua e não estar entendendo o assunto. Foi pensada uma forma de aproximação desses alunos que teriam as mesmas dificuldades e objetivos e o professor, em horário diverso que as classes regulares e em qualquer lugar. Observamos, então, que as novas gerações se sentem bastante atraídas pelas tecnologias, muitos as usam quase que diariamente para comunicar-se e criar as suas redes sociais. O aparecimento dos smartphones, celulares dotados de alta tecnologia, dispositivos que são quase minicomputadores com diferentes possibilidades e a alta taxa de expansão desses dispositivos, nos permitiu observar o grande potencial dos mesmos no contexto educativo. Foi criado um aplicativo no modo beta, numa plataforma gratuita e posteriormente compartilhado o link com os alunos em *Dependência*, começando com os estudantes do 3º. Ano, matriculados em Matemática do 1º. Ano do EM. Hoje todas as Disciplinas são oferecidas no aplicativo aos alunos de todas as séries. Os que estão cursando a *Dependência* têm seus celulares cadastrados para acesso ao WIFI da Escola, se os mesmos não possuem acesso à Internet em suas casas, a fim de que possam acessar o aplicativo, quando houver atualizações de atividades e conteúdos. O aplicativo contém listas de exercícios que devem ser resolvidas pelos alunos com base nos assuntos estudados em sala, conta com um mural de dúvidas onde o aluno partilha os seus questionamentos e o professor os responde ou mesmo o seu colega, pelo mural, o aluno marca um momento de tira-dúvidas presencial com o professor, a fim de auxiliá-lo no entendimento, isso tudo somente utilizando o seu celular, acabando, portanto, com os constrangimentos e também tornando o ensino mais dinâmico e participativo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Moore e Kearsley (2000) afirmam que educação à distância é um aprendizado planejado que acontece em um local diferente do ensino, apoiado em técnicas didáticas específicas para criação e elaboração de um curso, utilizando a comunicação por meio da tecnologia e de um aparato organizacional e administrativo que possibilitam romper as distâncias e otimizar o tempo. Assim, percebe-se que o sucesso dos programas educativos com EAD está na relação dialógica educativa que se estabelece entre os estudantes, tutores e professores que estão em lugares e horários diferentes, mas que se interligam mediante as tecnologias de informação e comunicação. A Educação à distância pode ser feita nos mesmos níveis que o ensino regular, à medida que as tecnologias de comunicação virtual, como a Internet, avançam, o conceito de presencialidade também. Através das novas tecnologias temos a possibilidade de estarmos todos presentes em muitos tempos e espaços diferentes. Portanto, é possível aprender na Educação à Distância? A resposta a esta pergunta tem gerado debates acalorados. Entretanto, independente de EAD ou presencial, Moser (2014) alerta-nos a considerar dois princípios provocadores ao discutirmos a aprendizagem: Aprendizagem é um processo que é realizado em “primeira pessoa”, ou seja, o estudante assimila e constrói o seu próprio saber. Professores e tecnologias de comunicação e informação, além dos materiais didáticos são meios que disponibilizamos para que o estudante transforme informação em conhecimento, no entanto é necessário deixar que o aluno aprenda e crie meios para que isso aconteça, respeitando os percursos já feitos anteriormente e que talvez não deram muito certo e trilhando por um outro caminho já que a EAD lhe oferecerá várias ferramentas para isso.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os alunos tem se mostrado mais confiantes e participativos, os mesmos se sentiram mais perto do professor, por mais contraditório que pareça, já que eles estão utilizando um aplicativo de celular. Estudantes que estavam pensando em deixar a Dependência ou já diziam que iam repeti-la, com o uso do aplicativo e a realização das atividades, o tira-dúvidas a distancia e posteriormente o presencial, continuam os seus estudos. O rendimento nas avaliações melhorou significativamente. A EAD se baseia nesse aprendizado planejado que objetiva a flexibilidade e técnicas próprias para que ele aconteça. O uso do aplicativo Progressão possibilitou que a comunicação para o aprendizado por meio da tecnologia fosse feita, encurtando assim, as distâncias. O seu aparecimento possibilitou que o aluno em Dependência estabelecesse o seu percurso de aprendizado e suas especificidades foram respeitadas. O estudante teve a oportunidade de transformar as suas dúvidas e dificuldades em conhecimento e a relação dialógica a que depende o sucesso da Educação a Distância foi estabelecida.

CONCLUSÕES

O conceito de aula que se entende hoje é algo fixo, com tempo e espaço definido, no entanto, para atender as demandas atuais, esse espaço e tempo estão se tornando cada vez mais flexíveis. Através das novas tecnologias temos a possibilidade de estarmos todos presentes em muitos tempos e espaços diferentes. A Escola precisa adequar-se a essas demandas e contar com aliados para isso, o uso da tecnologia de forma correta, transforma o que muitos podem ver como um entrave ao conhecimento numa poderosa ferramenta de aprendizado. Hoje em face do desenvolvimento das tecnologias móveis, os celulares vão além do mero ato de falar. Enquanto que a geração Y ficava conectada com dez dedos, os nativos digitais desenvolveram mais destreza com somente um dedo, dado o modo que essas tecnologias estão presentes nas suas vidas. O Projeto Progressão contempla os avanços da nossa sociedade e promove a inserção dos nossos estudantes na cybercultura, fazendo que os estudos de *Dependência* estejam na palma de suas mãos.

REFERÊNCIAS

MOORE, M. M.; KEARSLEY, G. **Educação à distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thompson Learning, 2000.

MOSER, A. **Material Didático - Aula 4: Disciplina – Complexidade e ensino a distância**. Especialização Lato Sensu em Formação de Docentes e Tutores EaD. Centro Universitário Internacional UNINTER, Curitiba, 2014.

MOURA, Adelina. **Geração móvel: Um ambiente de aprendizagem suportado por tecnologias móveis para a “Geração Polegar”**. Disponível em <
[https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10056/1/Moura%20\(2009\)%20Challenges.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10056/1/Moura%20(2009)%20Challenges.pdf)
> acesso em 15 de Abril de 2015.

TECNOLOGIA EM SALA DE AULA: PERSPECTIVAS PARA O ENSINO APRENDIZAGEM FRENTE ÀS DEMANDAS DA GERAÇÃO Z.

Carlos André Cotrim dos Santos¹¹⁵

Resumo:

Nesse resumo fazem-se presente observações e conclusões minhas sobre o uso de recurso tecnológico na aula enquanto possibilidade de problematização, material didático, fonte de conhecimento, e outras potencialidades. O aporte utilizado nessa escrita consiste na luz da experiência em sala de aula, produção de material didático, e reviso de leitura. Aqui a tecnologia é apresentada enquanto problema a ser superado por alunos e professores, recorrendo ao uso de recursos oriundos dos próprios meios tecnológicos. Ainda são apresentadas possibilidades argumentativas para pensarmos a tecnologia enquanto uma tendência da escola atual, tendo em vista que o mundo em vias da tecnologia tem produzido indivíduos cada vez mais submissos a essa tendência, sendo que a escola não pode se abster-se de participar ativamente desse processo, uma vez que, acreditamos ser o alunado dependente de sua intervenção para uma melhor compreensão e discernimento quanto ao futuro desse alunado enquanto cidadãos.

Palavras-chave: Estágio; Aluno; Material didático; Tecnologia, Geração Z.

INTRODUÇÃO

Este texto contém observações e conclusões levantadas por mim durante o Estágio de formação desenvolvido na Escola Estadual Pedro Atanásio Garcia, no município de Caetité. Tivemos a oportunidade de desenvolver uma atividade pedagógica com os alunos do Terceiro Ano da referida entidade educativa. Na oportunidade fora desenvolvido com os alunos, uma atividade avaliativa com o objetivo de observar qual o grau de instrução alcançado pelos mesmos durante as explicações desenvolvidas em sala de aula. A atividade continha questões voltadas para os conteúdos ministrados por meio do material didático livro, bem como questões com proposta de refletir esses conteúdos na vida prática e social dos alunos.

Entre as questões contidas nessa avaliação houve uma a qual os alunos deveriam com base no conhecimento proveniente do tema “Primeira Guerra Mundial” e sobre a luz das discussões em sala de aula e do conhecimento prévio do aluno desenvolver em formato de texto dissertativo argumentativo sobre “um conflito dos dias atuais que assim como a Primeira Guerra Mundial envolve o mundo, seja nos quesitos, violência, política, étnica, economia”. Dos trinta e oito alunos submetidos à avaliação, oitenta por cento não conseguiram desenvolver o texto proposto demonstrando algumas questões pertinentes casos: 1º de falta de argumentação visível na proposta de escrita desenvolvida

¹¹⁵ Professor licenciado pela Universidade do Estado da Bahia, carlosandreuneb2012@hotmail.com

pela maioria. 2º falta de domínio para com temas referentes à atualidade disponíveis em meios como TV, Radio, Internet.

Em lugar da resposta a qual esperávamos, foi desenvolvido por oitenta por cento do alunado texto rápidos e imprecisos quanto à proposta lançada na avaliação. Em lugar de textos argumentando sobre o tema, foi desenvolvido pelos alunos textos voltado para a questão política do Brasil naquela oportunidade, primeiro semestre de 2016. Interpretei que os textos desenvolvidos fugiram por completo da proposta inicial, e acabou por denunciar a pouca habilidade interpretativa dos alunos para com os noticiários já distorcidos vinculados diariamente pela mídia do Brasil. No entanto não foi um acaso a maioria desenvolver textos rasos, argumentando sobre a política no Brasil enquanto um conflito envolvendo o mundo.

(Na oportunidade tentei levantar hipóteses que viessem a justificar o ocorrido, que seriam: 1º) O resultado a uma falha pedagógica do professor? 2º) Talvez a carência de formação crítica dos alunos? 3º) Ou talvez a estranhes ao se depararem com uma atividade discursiva? Algo pouco comum em nosso município para alunos do fundamental e médio? Diante dessas possíveis justificativas compreendemos que os alunos do Terceiro Ano ao qual estávamos trabalhando queriam outras propostas para a aula, onde tivessem oportunidade de lidar com as carências as quais perceberam, nos casos: melhor desempenho para a interpretação de noticiários. E principalmente compreender de forma mais concisa quanto ao momento político do Brasil naquele momento.

METODOLOGIA

Em resposta a essas observações desenvolvi um material didático sobre o aporte de imagens variadas, sons, concepções de leis, material propositalmente desenvolvido como estratégia e recorrendo ao recuso tecnológico do Datashow e ministrado no curso de duas horas aula. Quanto às características desse material didático, podemos classifica-lo enquanto um material inédito, projetado para dar-se conta de um tema que os materiais didáticos usuais nas escolas ainda não contempla, bem como suprir outras carências as quais o livro didático apresenta. De acordo com Bittencourt (2004) as imagens contidas em livros didáticos no Brasil em muitos momentos encontram-se desatualizadas, e dependentes de métodos analíticos que ainda levam em conta os princípios metodológicos exploratórios outros locais. Ciente dessa e outras críticas, a finalidade do Material teve-se no auxiliar na compreensão e argumentação, crítica, alfabetização virtual, bem como demandas históricas, políticas, social presente no dia-dia do alunado dessa turma.

Levamos em conta que a política no Brasil naquela oportunidade vivia debates acirrados e repercussão em todos os meios de comunicação, estado infiltrado anseios ideológico, histórico, partidário, que tanto era mal compreendido pela sociedade em sua maioria, não sendo com nossos alunos diferentes. Propomos o seguinte tema “A política do Brasil na onda do Impeachment”. O

Material composto por 16 Power Points abordando concepções variadas quanto ao tema. A discursão tem início abordando colocações jurídicas decorrentes da Constituição Federal logo a seguir têm um ponto fundamental da atividade consistindo em análise de imagens, caso de fotografias, charges, vídeos, pinturas, charges. Ao propormos aos alunos o contato diversificado com tais imagens tínhamos enquanto objetivo promover o contato crítico, e interativo diante de diferentes fontes de informação as quais eles estão em constante contato.

A intencionalidade e manipulação foram os pontos aos quais o material procurou ser mais enfático, refletindo assim para o posicionamento do aluno diante das contradições as quais a análise de uma imagem pode apresentar. Compreendemos em Napolitano (2015) que a imagem não é uma realidade e sim algo produzido com os aportes de uma linguagem apresentando claramente convicções, intenções, políticas e pessoais de quem, ou daqueles que a produz, portanto nosso objetivo com os alunos aqui não fora produzir discursão política ou partidária e sim apresentar possibilidades de interpretação e argumentação, como deve ser ao tomarmos uma imagem enquanto uma fonte para o conhecimento, como assim fica compreendido em Foucault (1998), quando esse autor diante de um embate discursivo com o artista René Magritte, elabora de forma brilhante sua concepção discursiva quanto aos variados significados, para a obra de Magritté.

Para tal outra característica do material consiste em apresentar imagens as quais acreditamos que os alunos estabeleçam constantes contatos, tornando-se mais oportuno suas considerações diante do que eles conhecem, com uma análise mais teórica e reflexiva através do auxílio do professor em sala de aula. O questionamento fora uma das metodologias as quais procuramos despertar nos alunos diante do contato com tais imagens. Questionamentos que se atentam para o local, os pormenores, as pessoas, características dessas pessoas e coisas, meio de divulgação, produtor, contradições, dúvidas. Tais questionamentos desencadearam no discernimento de verdade construído em imagens, enfatizado por Bittencourt (2004).

Na etapa final de execução do material didático propomos em meio às observações feitas nas etapas anteriores reflexões quanto ao papel das imagens apresentadas por hora diante do contexto político do Brasil naquele momento. Procuramos estabelecer assim relação com outras imagens existentes do mesmo período as quais estabelecem outras respostas, tais como a corrupção no cotidiano: o papel de um cidadão: confrontando assim tais informações também com o tema proposto pelo material didático, no caso política. Alguns princípios teóricos foram usados durante a elaboração e execução da atividade, devendo créditos a Bloch (2001) que nos alerta para a necessária investigação dos testemunhos históricos nas próprias práticas do sujeito, sendo esse um dos fundamentos que nos move enquanto professor pesquisador.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A tecnologia cada vez mais faz parte da realidade de muitos indivíduos e espaços por onde esses se deslocam, os ambientes escolares ocupados por alunos considerados por alguns metaforicamente enquanto “da geração Z” não é diferente. Estabelecendo problematizações quanto à expressão metafórica anterior, tenho observado com isso faltas graves para a prática didática que não tem seguido tal evolução. Somos informados nos cursos de formação docente a pensar a didática enquanto possibilidade para a interação mediática do professor com os conhecimentos e condições apresentadas pelos alunos, o que não se equivale no caso da geração Z e suas potencialidades para a elaboração de outras maneiras de se fazer educação. A tecnologia não pode ser vista apenas enquanto um recurso ao qual poupe tempo, ou dê uma dinâmica diferente as aulas.

A tecnológica apresenta-se enquanto uma tendência a qual a escola deve se adequar e utilizar-se dela na alfabetização e formação da geração Z cada vez mais evolutiva, ao mesmo tempo contribuir para reflexões filosóficas quanto a compreensão e posicionamento desses cidadãos frente à um tempo entendido por Bauman (1999) enquanto “tempo de incertezas”. A mobilidade da informação é assustadora interferindo também no tempo de reflexão, quando tão logo o pensar é substituído por outro. Essa geração que hoje esta na escola tanto professores quanto alunos precisam aprender a lidar criticamente com essas questões, sendo que Alteridade palavra cada vez mais em desuso, precisa ser retomada na escola tanto por parte do professor bem como do aluno, uma vez que, alunos e professores não estão em patamares distantes, pelos contrario ambos tem sido vitimas em todos os sentidos, e esse vitimíssimo ele também é em decorrência do distanciamento invisível e projetado no quadro que compõe a escola como assim nos faz pensar Bauman (1999).

CONCLUSÃO

Com esse texto pretendeu-se apresentar os resultados obtidos com a atividade desenvolvida com os alunos do Terceiro Ano do Ensino Médio, nele estou apresentando questões as quais compreendo ser necessárias para o desenvolvimento dos professores atualmente. Despertar a sensibilidade para atuar em sala de aula frente ao alunado atual é fundamental, observando e propondo soluções quanto a formação do aluno da geração mais avançada em termos tecnológicos. Cabe a nós professores observarmos a tecnologia com potencialidades para a sala de aula, bem como faz necessário que tenhamos domínio discursivo e pratico dessa tendência que se torna cada vez mais imprecisa.

REFERENCIAS:

BAUMAN Zygmunt, **Globalização: As consequências humanas**; tradução: Marcus Pinchel; Rio de Janeiro; Zahar, 1999.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes, **Ensino de historia**: fundamentos e métodos, São Paulo: Cortez, 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria, **Saber Histórico na Sala de Aula**, 12. Ed., São Paulo: Contexto, 2015.

BLOCH, Marc, **Apologia da História**, ou, O Ofício do Historiador. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro; Jorge Zahar ed., 2001.

FOUCAULT, Michael, **Isto não é um cachimbo**; tradução Jorge Coli. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

NAPOLITANO, Marcos, **A televisão como documento**. in: O Saber histórico na sala de aula. Circe Bittencourt (org), São Paulo: Contexto 2015.

TECNOLOGIAS CONTEMPORÂNEAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: O SMARTPHONE COMO RECURSO PARA O ENSINO DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL

Luzia da Glória Soares¹¹⁶; Neusa Santana Azevedo¹¹⁷

Resumo

A aprendizagem do educando frente às novas tecnologias tem sido um grande desafio do ensino da Língua Portuguesa. E, tendo em vista a realidade das escolas, o contato dos alunos com a tecnologia móvel e a necessidade de melhorar o ensino e a aprendizagem na educação básica das escolas públicas, no Ensino Fundamental II, justifica-se um olhar especial para esta modalidade de ensino devido ao contato com os meios tecnológicos, a restrição da leitura no núcleo familiar, e a falta de incentivo, ocasionando dificuldades, para o estudante compreender e produzir textos. Neste contexto, está pesquisa que é de cunho exploratório e bibliográfico, tencionou buscar a interação entre docentes e discentes tendo em vista a construção de um sujeito verdadeiramente agente de sua aprendizagem, contribuindo na organização do pensamento modernizado tecnologicamente, bem como levar aos alunos a importância do uso das novas tecnologias digitais, ajudando-os a compreender os avanços e os benefícios que estes recursos proporcionam na forma de comunicar e expressar a língua oral e escrita. Além disso, objetivou fortalecer canais de comunicação entre educadores e educandos no processo de ensino da Língua Portuguesa (LP), tendo o smartphone como proposta de inovação que agrega valores sociais e pessoais. Constatou-se ao final do trabalho, que a escola pesquisada possui poucos recursos tecnológicos e de uso restrito, destacando, pois, a utilização do celular como recurso pedagógico nas aulas de Língua Portuguesa. Ademais, atestou-se a necessidade de formação dos professores para o uso das tecnologias, corroborando assim para uma educação de qualidade.

Palavras - chaves: Leitura e escrita; Novas Tecnologias; Uso do smartphone

INTRODUÇÃO

É de conhecimento da sociedade que a escola é, tradicionalmente, o lugar mais apropriado para se construir aprendizagens, mas os avanços relacionados ao processo de ensino e a chegada de novas tecnologias, têm sofrido resistências por parte das instituições escolares, pois aceitar essas inovações requer mudanças na escola, nos alunos e nos professores. No entanto, nem todos querem ou estão preparados para participarem dessas mudanças. Alonso (2003) assevera que:

Se por um lado reconhecemos a necessidade de incorporarmos o uso das novas tecnologias na escola, ao mesmo tempo nos sentimos constrangidos pelas condições efetivas e objetivas enfrentadas pela maior parte dos professores da escola pública, em qualquer nível, em nosso país. (ALONSO, 2003, p. 7).

¹¹⁶ Professora do Centro Educacional de Pindaí-BA; Pedagoga com especialização em Didática e Metodologia do Ensino Superior; e-mail glorinhasoares12@hotmail.com

¹¹⁷ Graduanda em Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa, pela Universidade Federal da Paraíba; UFPB; e-mail; neusaazevedo29gmail.com.

Dentro desse processo, uns dos grandes desafios do ensino da Língua Portuguesa (LP) tem sido, verdadeiramente, o uso dessas novas tecnologias na sala de aula e o professor precisa fazer das mídias parceiras, aprendendo seu processo de utilização, analisando como melhorar sua ação pedagógica. A importância do uso das tecnologias nas aulas de LP leva o educando entender que a utilização desse recurso pode ajudar o professor alargar o seu trabalho na sala de aula. Considerando que são instrumentos de suma importância no desenvolvimento do cérebro humano e oferece oportunidade de criar situações capazes de buscar interação das pessoas para integrar a sociedade de forma globalizada. É notável a importante troca de comunicação e informação que os meios tecnológicos permitem ao indivíduo, desde que sejam recursos utilizados coerentemente, adequando e atendendo as necessidades dos sujeitos. E para isso, a educação precisa dar sustentabilidade às novas mudanças tecnológicas, através dos ensinamentos e do incentivo à leitura e à escrita, melhorando a forma de pensar e comunicar dos estudantes.

Para Oliveira (1997) seria de grande importância que as políticas públicas fossem voltadas para a tecnologia, com o intuito de capacitar o professor para que ele pudesse entender melhor como lidar com os instrumentos tecnológicos. Sendo que nas instituições ainda se encontram professores despreparados para trabalhar com a nova tecnologia que adentram às escolas. Para isso, será necessário um olhar promissor, a fim de renovar a estrutura escolar e o seu currículo para atender as necessidades dos educadores e os anseios dos estudantes frente aos desafios tecnológicos.

Além do que, percebe-se na atualidade, que nossos alunos estão se afastando continuamente do ato de ler e os motivos detectados são os mais variados: uso ilimitado de meios tecnológicos, restrição da leitura no núcleo familiar e falta de incentivo; tudo isso, tem corroborado para que os estudantes apresentem dificuldades em compreender e produzir textos.

Neste contexto, tornar-se imprescindível incorporar o uso da tecnologia no cotidiano escolar, transformando-a em mais uma aliada no processo de ensino e aprendizagem. E, são muitos os subsídios em tecnologia que podem ajudar os professores na diversificação de suas aulas, tornando-as prazerosas e inovadoras. Assim, faz-se necessário que o professor de Língua Portuguesa (LP) avance na qualidade da informação e viabilize a incorporação dessas novas tecnologias em suas ações diárias, trabalhando com diversas leituras e linguagens no intuito de melhorar a aprendizagem dos alunos. Sobre isso, Kenski (2003) pontua que

É necessário, sobretudo, que os professores se sintam confortáveis para utilizar esses novos auxiliares didáticos. Estar confortável significa conhecê-los, dominar os principais procedimentos técnicos para sua utilização, avaliá-los criticamente e criar novas possibilidades pedagógicas, partindo da integração desses meios com o processo de ensino. (KENSKI, 2003, p.77)

Consoante com o exposto e, tendo em vista a realidade das escolas, o contato dos alunos com a tecnologia móvel e a necessidade de melhorar o processo educacional da educação básica das

escolas públicas, especificamente o Ensino Fundamental II, urge um olhar especial para esta modalidade de ensino, de modo a propiciar aos educadores melhores conhecimentos com os instrumentos tecnológicos, principalmente com os aplicativos móveis por serem mais populares e conterem várias modalidades que podem ser utilizados e aproveitados nas escolas. Desse modo, a pesquisa justifica-se pela necessidade de favorecer aos professores o conhecimento acerca da utilização dos recursos digitais nas aulas de Língua Portuguesa, entendendo como as conexões e os recursos oferecidos pela tecnologia podem colaborar com o desenvolvimento do ensino/aprendizagem.

Vale salientar, que a educação é uma área de destaque para o uso desse recurso e o professor como mediador da aprendizagem precisa estar motivado para compreender e perceber que, nos últimos tempos, a escola está sendo ocupada pelos dispositivos móveis, o que trouxe muitos questionamentos no contexto educacional. Reconhecendo essa realidade, torna-se necessária e imperativa a preparação dos educadores para auxiliar o educando na praticidade e agilidade da comunicação destes instrumentos que tem como importância, contribuir na formação do indivíduo dando-lhe capacidade para compreender os diferentes tipos de textos com os quais se defrontam na sociedade. Reforçando essa perspectiva, Kenski (2007) enfatiza que a escola necessita ser renovada com recurso público destinado a aquisição de aparelhos tecnológicos, que possibilitem levar ao educando a utilização da tecnologia para a ampliação de seus conhecimentos.

Destarte, este trabalho tem como objetivo refletir e analisar os benefícios do uso de novas tecnologias digitais pelos professores de Língua Portuguesa em sua metodologia de ensino na sala de aula do 9º ano do Colégio Municipal Centro Educacional de Pindaí-BA. E, ainda dentro dos objetivos específicos: investigar o papel das novas tecnologias no processo ensino e aprendizagem, verificar como as novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) vêm sendo utilizadas pelos professores de Língua Portuguesa, bem como analisar a contribuição destas (TICs) no processo da leitura, do ensino e da aprendizagem.

METODOLOGIA

Inicialmente, a pesquisa concentrou esforços na realização de um levantamento bibliográfico acerca do tema. Teve o propósito de desenvolver uma breve, mas contundente revisão do marco teórico relativo ao uso das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação no contexto de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa.

No que diz respeito à coleta de dados para o desenvolvimento das análises e discussões, foi elaborado um questionário para posterior, aplicação com os professores da Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, do Colégio Municipal Centro Educacional de Pindaí, localizado a rua 13 de maio, s/n, na cidade de Pindaí-BA. Espera-se com os resultados da pesquisa fomentar nosso leitor de

uma leitura básica que o permita acompanhar e compreender o alinhamento teórico acerca do tema proposto para o desenvolvimento desse trabalho.

Essa pesquisa intentou, inicialmente, saber como se dava o uso de aparelhos tecnológicos e a aprendizagem dos alunos na referida escola e quais eram as tecnologias disponíveis para o uso didático dos professores, observando as formas como os recursos são utilizados e as condições que o ambiente oferece para serem usados no processo de ensino e aprendizagem e com quais frequências ocorrem o uso do computador, data show e outros.

Foram elaboradas algumas questões para os professores na tentativa de levá-los a evidenciar as maiores dificuldades enfrentadas na forma de utilizar as ferramentas tecnológicas em sala de aula, bem como sondar o entendimento destes sobre a importância do uso dessas no contexto de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. Além de verificar suas experiências/expectativas ou suas ideias em relação ao uso de tecnologias voltadas ao desenvolvimento de atividades de leitura e produção textual.

A coleta de dados ocorreu através de um questionário semiestruturado aplicado a docentes de Língua Portuguesa do Centro Educacional de Pindaí, escola da rede pública municipal de ensino, de Pindaí-BA. O referido questionário continha 8 (oito) questões e, inicialmente, procurou-se investigar se a escola disponibilizava de recursos tecnológicos e quais seriam estes; se os instrumentos oferecem condições para incorporarem na metodologia das professoras em suas práticas pedagógicas. Como etapa final, foram desenvolvidas as análises dos dados coletados e tecidos alguns comentários a cunho de conclusões preliminares sobre os resultados a que chegamos com essa pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Espera-se com os resultados dessa pesquisa, após discussões e intervenções realizadas, o professor seja motivado a propor novos desafios na sua prática pedagógica, possibilitando aos seus alunos a reflexão e a construção de novos conhecimentos. Além disso, pretende-se contribuir para mudanças na forma de compreender e desenvolver o processo de ensino e aprendizagem com o uso dos instrumentos tecnológicos, bem como refletir e repensar as novas possibilidades de discussões a respeito dos dispositivos móveis. Destacando a importância de evidenciar a trajetória de aprendizagem dos professores, suas dificuldades e facilidades, de superação das problemáticas em trabalhar com as novas tecnologias.

Depreendem-se dos dados obtidos e analisados, que a quantidade de recursos pedagógicos disponíveis na referida escola é pouca, sendo apenas a internet e data show, cujo uso é limitado na sala de aula devido à quantidade mínima que a escola possui.

Constata-se também que as professoras estão cientes do apoio que as tecnologias oferecem ao processo educativo, pontuando que além de um ensino dinâmico, as TICs contribuem na construção do conhecimento e abrem caminhos para o crescimento profissional. Quando questionadas, as educadoras responderam afirmando que os recursos tecnológicos são importantes para desenvolver um trabalho diversificado, com qualidade, de forma mais rápida, enfatizando que além de facilitar o desenvolvimento do trabalho pedagógico, agiliza e contribui significativamente nas suas práticas pedagógicas e nos planejamentos. Também evidenciaram que o uso das tecnologias oportuniza e ajuda o aluno desenvolver suas atividades em tempo ágil e com informações mais precisas.

Sobre o uso do celular como ferramenta pedagógica na escola, as educadoras afirmaram que o modo como os dispositivos móveis são utilizados pelos alunos é bastante limitado e controlado pela escola devido o mau uso dos instrumentos pelos estudantes. Conversando informalmente com uma das professoras entrevistada, ela relatou que a escola proibiu o uso do celular porque causava diversos incômodos no desenvolvimento do trabalho do professor durante as aulas, dispersando a atenção dos alunos e prejudicando a sua aprendizagem.

Diante das informações dessa professora, pode-se notar que o aparelho celular deixa de ser um instrumento que pode ser utilizado como recurso pedagógico e continua sendo um objeto proibido sem utilidade devido a falta de consciência no uso desse aplicativo móvel. Observa-se que as professoras têm conhecimento a respeito das vantagens do uso do celular em sala de aula, pois, segundo elas utilizando de forma correta e inteligente pode trazer resultado para o aluno, desde que eles tenham consciência e entendimento de seu uso nos trabalhos dentro e fora da escola. Nota-se que as educadoras precisam de maior segurança quando se trata do uso de celular na sala de aula.

Assim sendo, é possível notar que as professoras pesquisadas consideram o uso dos aparatos tecnológicos, dentre eles o celular, como uma ferramenta de grande relevância no processo de ensino-aprendizagem, sabem do valor de trabalho com hipertextos, mas estes ainda não constituem uma prática constante em sala de aula. Ciente da agilidade dos trabalhos com este recurso tecnológico e da ausência de seu uso dentro das salas de aulas e na escola, as educadoras em suas respostas deixam claro a utilidade de trabalhar com hipertextos nas buscas de informações rápidas, coletivas e de múltipla escolha dando oportunidade ao debate e discussões entre os estudantes. Todavia, pontuam que é um instrumento útil, mas proibido o seu uso na escola.

Em face do exposto, e tendo em vista os avanços e os benefícios que as novas tecnologias proporcionam à sociedade na forma de comunicação e de se expressar, por meio da língua oral e escrita, torna-se importante compreender os fatos naturais e o impacto dos novos gêneros discursivos na mídia eletrônica (ARANHA, 2007). Ou seja, o relacionamento da educação com o mundo da informação precisa desenvolver práticas colaborativas e com sensibilidade, levando aos usuários dessa ferramenta importante e necessária à vida das pessoas, a forma de saber ouvir e respeitar o outro.

Complementando, Aranha (2007, p. 108) defende “[...] que o ambiente virtual expande enormemente a nossa capacidade de interação com o mundo que nos cerca, tornando-se um elemento-chave no crescimento das sociedades”. Concordando com ele, Pinheiro (2005), defende que os links no processo educacional afirmam a necessidade dos professores trabalharem as estratégias de leitura para levar o educando a compreender as informações por eles vinculadas com objetivo de ter uma boa compreensão de leitura e de mundo.

Quanto à produção textual, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1987) expõem que produzir textos significa organizar o pensamento e desenvolver procedimentos que prepara e monitora previamente as ideias e a fala. Assim, no contexto da produção escrita, o aluno tem oportunidade de argumentar e expor seus pontos de vista.

Ademais, cabe reafirmar mais uma vez que, na atualidade, a educação modernizada vem ampliando tecnologicamente, fazendo acontecer o ensino e a aprendizagem de modo que o trabalho seja realizado com um melhor aproveitamento. E coadunando com essa ideia, Libâneo (2007, p.309), assevera que “o grande objetivo das escolas é a aprendizagem dos alunos, e a organização escolar necessária é a que leva melhorar a qualidade dessa aprendizagem”. E, Perrenoud (2000), reitera que o ofício de professor está em constante transformação e suas práticas pedagógicas devem ser competentes para nortear a formação do aluno e dar prosseguimento à sua aprendizagem, desenvolvendo a cidadania e a reflexão.

Diante da abordagem apresentada, é indiscutivelmente que o uso da tecnologia facilita o ensino e a aprendizagem, desde que o educador e educando possam explorar esse recurso adequadamente, de forma que atenda os seus anseios.

CONCLUSÕES

Constata-se ao final deste estudo, que as professoras pesquisadas consideram o uso dos aparatos tecnológicos (dentre eles o celular) como ferramentas de grande relevância no processo de ensino-aprendizagem; também sabem da importância do trabalho com hipertextos, mesmo não sendo uma prática constante em sala de aula, bem como entendem a agilidade que o uso destes recursos proporciona, embora sentem que a sua ausência nas aulas, inviabiliza a busca por informações com rapidez e a realização de trabalhos coletivos de múltipla escolha perdendo as oportunidades das discussões oferecidas aos estudantes através dos hipertextos.

Assim, considerando que os aplicativos móveis estão cada vez mais acessíveis aos alunos e, conseqüentemente às escolas, é forçoso ratificar a urgência de investimento na formação dos professores para que estes possam incorporar os recursos tecnológicos em suas práticas pedagógicas de modo a favorecer um ensino eficaz, com aulas diversificadas e dinâmicas.

Ademais, cabe reiterar que esta pesquisa contribuirá para que os professores de Língua Portuguesa tenham uma visão das mudanças que as TICs proporcionam no paradigma educacional, bem como permitirá que aluno e professor compreendam a importância do uso do celular na escola como um meio capaz de criar condições para compreender os saberes do mundo moderno.

REFERÊNCIAS

ALONSO, K. M. **Algumas Considerações acerca da Influência das Multimídias sobre a Organização e o Trabalho Docente**. Trabalho apresentado na 23ª Reunião Anual da ANPED, sessão Especial. “Multimídias, Organização do trabalho docente e política de formação de professores”, Caxambu, 2003.

ARANHA, Simone Dália de Gusmão. O ambiente virtual: desmaterialização da realidade? In: SILVA, A. P. D. da.; ALMEIDA, M. de L. L.; ARANHA, S. D. de G. (orgs.) **Literatura e Lingüística: teoria, análise, prática**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 6ªed. São Paulo: Campinas, 2003.

_____. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. Campinas-SP: Papirus, 2007 (Coleção Papirus Educação)

OLIVEIRA, Ramon. **Informática Educativa**. São Paulo: Papirus, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p. 1. **Parâmetros curriculares nacionais. 2. Língua Portuguesa: Ensino de quinta a oitava séries. I. Título**.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 5.ed. São Paulo : Cortez, 2007.

PERRENOUD, P. **Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.2010.

TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO: um olhar interdisciplinar

Daniana Pereira Cotrim¹¹⁸; Pollyana Pereira Fernandes¹¹⁹; Sandra Maria de Almeida Lopes³

Resumo:

Este artigo tem como objetivo analisar e apresentar possibilidades de inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na educação. Os recursos tecnológicos estão presentes na vida do cidadão cotidianamente e não podem ser ignorados, embora sua difusão ocorra de forma desigual na sociedade. A globalização da cultura e das informações criam novas exigências, sobretudo no campo da educação. O avanço das TIC favorece novas possibilidades de recursos didáticos pedagógicos, além de propiciar a disseminação da informação, facilitando o acesso a ela. A interdisciplinaridade também é destaque neste estudo, uma vez que buscamos investigar de que forma as TIC podem facilitar o trabalho interdisciplinar nas escolas. A partir do levantamento bibliográfico e das leituras realizadas, apresentamos uma proposta de projeto para dialogar com professores que atuam no Ensino Médio e utilizam as TIC para mediar o ensino-aprendizagem e em que medida a interdisciplinaridade está sendo desenvolvida com o auxílio destas tecnologias.

Palavras-chave: Tecnologias da informação e comunicação; Interdisciplinaridade; Globalização.

INTRODUÇÃO

Ao fazermos uma breve retrospectiva sobre a educação, percebemos que até pouco tempo a grande preocupação das escolas ficava restrita ao ensino e aprendizagem dos conteúdos curriculares. O professor e o livro didático eram os principais meios de informação e construção do conhecimento. Continuam sendo essenciais. Porém, com o advento da globalização abriu-se novas e inúmeras possibilidades a serem integradas à prática pedagógica, especialmente no que se refere às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

As TIC estão cada vez mais presentes no nosso cotidiano, seja na educação, trabalho, lazer e entretenimento. No ambiente escolar, estas tecnologias podem contribuir de forma significativa no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que agiliza a comunicação entre professores e alunos e

¹¹⁸ Especialização em Práticas Docentes Interdisciplinares. Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Departamento de Ciências Humanas – DCH. *Campus VI* Caetitê. Email: danyanacte@hotmail.com

¹¹⁹ Especialização em Práticas Docentes Interdisciplinares. Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Departamento de Ciências Humanas – DCH. *Campus VI* Caetitê. Email: fernandespollyana@gmail.com

³ Especialização em Práticas Docentes Interdisciplinares. Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Departamento de Ciências Humanas – DCH. *Campus VI* Caetitê. Email: sandralopes@uneb.br

minimiza limitações como tempo e espaço. Além disso, tais recursos auxiliam o professor em sua prática pedagógica, através de pesquisas no desenvolvimento dos seus planos de aula, na socialização dos conhecimentos com os alunos não só através de aulas expositivas como também utilizando redes sociais, por exemplo.

Nesse contexto, surge uma inquietação sobre o uso que está se fazendo destas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Alguns questionamentos podem nortear esse tipo de investigação. Por exemplo: Há formação continuada para professores que atenda às demandas educacionais atuais em TIC? São desenvolvidos trabalhos interdisciplinares utilizando estas tecnologias voltadas para o Ensino Médio? O sócio construtivismo é um aliado no desenvolvimento de atividades, com auxílio das TIC, junto aos alunos? O meio ambiente, no qual os alunos estão inseridos, está sendo trabalhado neste processo? Entre tantas outras questões que podem ser levadas a campo a fim de desenvolvermos pesquisas que socializem práticas pedagógicas e incentivem a utilização das TIC baseada em experiências positivas.

METODOLOGIA

O interesse de estudar as TIC no ensino surgiu para nós devido as experiências acadêmicas e profissionais. Assim como os estudos realizados atualmente na especialização em PDI na UNEB/DCH-VI. Os projetos propostos por nós, autoras deste ensaio, visam investigar a prática pedagógica interdisciplinar de professores no processo de ensino aprendizagem. Embora, cada uma tenha uma temática específica, nossos projetos se convergem em relação à interdisciplinaridade e educação.

O Projeto, cujo título provisório é “O uso das tecnologias da informação e comunicação no Ensino Médio”, de autoria de Pollyana P. Fernandes, tem como objetivo principal dialogar com professores do Ensino Médio, por meio de entrevista, em uma escola pública no município de Caetitê - Bahia, sobre experiências em TIC na educação, analisando-as de acordo com as propostas do governo do estado da Bahia e referenciais teóricos do tema. A pesquisa será norteadada pela seguinte questão problema: Em que medida os cursos de formação continuada e conteúdos digitais educacionais oferecidos pelo governo do estado da Bahia estão auxiliando o(a) professor(a) em sua prática pedagógica?

RESULTADOS

As informações obtidas ao longo da pesquisa serão analisadas, com base nos referenciais teóricos e os resultados serão apresentados ao final do curso de Especialização Práticas Docentes Interdisciplinares, para posterior publicação. Pretende-se, assim, que este trabalho seja mais uma

fonte de pesquisa para professores que desenvolvem ou buscam desenvolver projetos interdisciplinares, de modo que os alunos se reconheçam como parte do processo de construção do conhecimento, utilizando as TIC, seja desenvolvendo *blogs*, formando grupos virtuais, interagindo nas redes sociais, utilizando *softwares* e jogos educacionais, entre outros.

DISCUSSÃO

Desde a década de 1970, século XX, o mundo vem passando por mudanças significativas no que diz respeito aos cenários social, político e econômico. A globalização, como fator determinante dessas mudanças, significa uma nova fase em diversos setores, especialmente, na educação. Com a adoção das políticas neoliberais, países da América Latina tem passado por reformas diversas. Os países da América Latina, especialmente o Brasil, de acordo com Gama, Donato e Carneiro (2012, p. 02), “têm passado por processos de reforma, com base na racionalização do gasto público e redefinição das modalidades de intervenção do Estado que acarretaram mudanças nas estruturas econômicas e sociais”. Tais mudanças influenciaram as crises sociais e políticas, além da globalização.

A globalização é resultado da soma de esforços humanos para a conexão entre países, ciência e políticas públicas e sociais. Trata-se de um processo histórico-cultural no qual estamos envolvidos, direta ou indiretamente. Neste processo, as relações sociais e profissionais adquiriram novas possibilidades de aprendizagem e comunicação. Por isso, não há como falar de globalização sem relacioná-la com a educação.

Podemos dizer que, atualmente, a internet é o principal articulador entre culturas, povos, conhecimentos, comunicação, educação e diversas outras áreas do convívio humano. Nesse sentido, as TIC produzidas no final do século XX e início do século XXI se apresentam aos profissionais da educação como novas possibilidades no processo de ensino-aprendizagem e suscitam questionamentos acerca da sua utilização enquanto ferramenta pedagógica, pois

Não se trata de repetir práticas nas quais os alunos apenas recebem informações, sem envolvimento e sem questionamentos. Há inúmeras possibilidades de utilização da informática e internet na construção do conhecimento com a participação ativa dos alunos, de modo que se sintam como parte do movimento de ensinar e aprender, como integrante do processo histórico que vivencia dentro e fora do espaço escolar.

Para citar algumas alternativas de exploração das TIC pelos professores, temos os *softwares* educacionais, ambientes virtuais de educação, sites, jogos, dentre outros. Um bom exemplo é o Ambiente Educacional Web, disponível na página da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, que reúne uma série de produções desenvolvidas tanto a nível estadual quanto nacional e\ou de outros países. Está disponível em: <http://ambiente.educacao.ba.gov.br/>. Outro importante trabalho, desenvolvido por uma equipe de pesquisadores baianos, é o projeto “A Física e o Cotidiano”,

disponível em: <http://ambiente.educacao.ba.gov.br/fisicaecotidiano/index.html>. Tão importante quanto os recursos tecnológicos citados, são as redes sociais, para alunos e professores. Com o objetivo de relacionar pessoas, as redes sociais permitem a criação de um perfil e a interação na internet, seja para fins profissionais, educacionais, entretenimento etc. Como exemplos temos o *LinkedIn*, *Facebook*, *Twitter*, *Whatsapp*, *Google+* e *Instagram*, nos quais é possível compartilhar fotos, vídeos, textos, jogos, comunidades, grupos de discussões e uma infinidade de conteúdos digitais das mais diversas áreas do conhecimento. Dada a interface intuitiva das redes sociais e o seu caráter social, a socialização e construção do conhecimento nestes espaços se dá de forma efetivamente participativa, tendo em vista a adesão da totalidade dos envolvidos, na maioria das vezes, já que as redes sociais é amplamente utilizada, na atualidade.

É possível perceber que as TIC na Educação propiciam o desenvolvimento de um trabalho pedagógico histórico-crítico, já que insere no processo recursos presentes no cotidiano dos alunos. De acordo com Vigotski (2007, p. 103), o diálogo e a construção social do conhecimento, por meio da interação entre os sujeitos são condições fundamentais para a aprendizagem e, por consequência, o desenvolvimento do sujeito.

Portanto, é provável que os alunos se interessem mais por metodologias em que o professor busque demonstrar a relação dos conteúdos com o seu convívio cotidiano, seja por experimentos, vídeos, áudios, *softwares*, jogos, além das outras alternativas oferecidas pelas TIC. O apoio das redes sociais é importante no sentido de instigar o espírito solidário do trabalho em grupo e a interação, conforme explicita o autor.

A educação, enquanto fenômeno social, não se restringe somente ao espaço físico da escola, mas acontece em consonância com diversos atores e espaços. A produção do conhecimento dá-se de maneira contínua e ininterrupta, de modo que o sujeito, em suas experiências institucionalizadas ou não, adquire elementos que compõem a sua percepção sobre o que apreende, aprende e ensina. “A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender” (PARACELSO *apud* MÉSZÁROS 2005, p. 47). É no meio social que se dá o desenvolvimento do sujeito, seja o espaço de aprendizagem institucionalizado ou não. Nesse contexto, a educação formal exerce função importante no que se refere ao “aprendizado sistematizado”, conforme Vigotski (2007). Pode-se dizer, então, que o aprendizado não formal e a educação formal se complementam, tendo em vista que ambos decorrem da interação do meio social com os fatores biológicos.

Por mais que a construção do conhecimento ocorra de forma fragmentada ou compartimentalizada, há uma interligação que mantém a comunicação de ideias. Para além do processo de ensino-aprendizagem formal, a interdisciplinaridade faz-se presente na educação informal, está intrínseca no cotidiano, na vida de um modo geral. A interdisciplinaridade é “algo que nós queremos fazer, que temos vontade de fazer e, ao mesmo tempo, qualquer coisa que,

independentemente da nossa vontade, se está inexoravelmente a fazer, quer queiramos quer não” (POMBO, 2004, p. 04). Não há, portanto, uma definição exata ou uma única definição para o termo “Interdisciplinaridade”.

Compreende-se, assim, a prática pedagógica interdisciplinar a partir da comunicação entre as disciplinas. O conhecimento fragmentado funciona como peças de um quebra-cabeça que, trabalhadas de forma interdisciplinar se relacionam de forma simbiótica e, ao final, os alunos terão a visão do todo e a compreensão da aplicabilidade de cada peça na construção do conhecimento. Como diz Fazenda (2011, p. 83), a interdisciplinaridade “é a interação entre duas ou mais disciplinas, que pode ir da simples comunicação de ideias à integração mútua dos conceitos adquiridos no processo de ensino-aprendizagem”.

A interdisciplinaridade é um termo que vem ganhando destaque no âmbito educacional nas últimas décadas. Atualmente, com a ampla utilização das TIC, não se pode imaginar o processo de ensino-aprendizagem sem o uso de tais ferramentas, em todos os níveis e faixas etárias.

As TIC possibilitam novos formatos educativos, pois, rompem as barreiras limitadoras das disciplinas curriculares ao permitir aprender de forma interdisciplinar e aberta. No entanto seu uso exige mudanças de postura por parte dos professores, vez que na maioria das escolas, o processo de ensino-aprendizagem é exercido somente de maneira tradicional, por meio de transmissão de conteúdos.

CONCLUSÕES

As tecnologias são tão antigas quanto a espécie humana. Na verdade, foram as habilidades humanas que, em todos os tempos, deu origem às diversas tecnologias. Desde a idade da pedra, na qual, o homem partindo da necessidade de sobrevivência, criou seus instrumentos para dominar a natureza, até os dias atuais em que os motivos para se criar e viver tecnologicamente são outros que vão além de mecanismos de sobrevivência. Um novo tipo de sociedade tecnológica é determinado, a nova tecnologia tem alterado o modo de vida, de trabalho, as relações interpessoais e também no campo educativo.

As TIC, sobretudo a televisão e o computador, trouxeram uma nova abordagem para processo de ensino-aprendizagem. A imagem e o som oferecem informações mais realistas em relação ao que está sendo ensinado. Porém, os recursos didáticos tecnológicos são utilizados como auxiliar no processo educativo, muito longe ainda de serem aproveitados em todas as suas possibilidades para uma melhor educação.

Percebemos, portanto, por meio das leituras e diálogos até aqui realizados, que há experiências diversas na área que demonstram o quanto se pode explorar das TIC para tornar as aulas mais interessantes e atrativas aos alunos, uma vez que são recursos presentes, de forma massiva, no

cotidiano. A partir da proposta de pesquisa aqui citada, pretendemos, além de socializar mais uma pesquisa, incentivar novos estudos para integrar a rede de produção de conhecimento e a troca de experiências entre os profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

A Física e o Cotidiano. Projeto Conteúdos Digitais do MEC. Disponível em: <http://ambiente.educacao.ba.gov.br/fisicaecotidiano/index.html>. Acesso: 24/05/2017.???

Ambiente Educacional Web. Disponível em: <http://ambiente.educacao.ba.gov.br/>. Acesso: 05/05/2017.

CARVALHO, Eliana Márcia dos Santos. **Interdisciplinaridade ou *puzzle* disciplinar? Uma investigação em um curso de Letras/Inglês.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: 151 p, 2014.

FAZENDA, Ivani. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia.** 6ª Edição. Edições Loyola, São Paulo, 2011.

GAMA, Tânia Dantas; DONATO, Juvênio Aguiar; CARNEIRO, Joseany Rodrigues. **Contexto educacional em tempo de globalização: desafios na formação de professores.** Disponível em http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/1comunicacao/Eixo04_37/Tania%20Dantas%20Gama_int_GT4.pdf Acesso: 13/05/2017.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação.** Campinas, SP.Papirus, 2007.- (Coleção Papirus educação).

MARQUES, Gleber Nelson; ALMEIDA, Patrícia Vasconcelos. **“Tecnologia educacional: cultura midiática e educação”.** In: Aroldo José Pinto; Leandro Eduardo Wick Gomes (orgs.). Ver e entrever a comunicação: sociedade, mídia e cultura. São Paulo: Arte e Ciência, 2008.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

POMBO, Olga. **Interdisciplinaridade e integração dos saberes. Congresso Luso-Brasileiro sobre Epistemologia e Interdisciplinaridade na Pós-graduação.** Universidade Pontifícia do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2004.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

EIXO 06
TEMÁTICAS DIVERSAS

**“O ALIENISTA” DE MACHADO DE ASSIS EM QUADRINHOS: O
DESENHO DO MEDO E A FORMAÇÃO DO GOSTO PELA LEITURA.**

Jéssica Neves Silva; Zoraide Portela Silva

Resumo:

Este artigo apresenta como objetivo trazer para a discussão o medo representado na adaptação quadrinística da célebre narrativa machadiana “O Alienista”, feita por Lobo e Aguiar (2008), analisando e resgatando os esforços editoriais e autorais que presidem a adaptação das obras clássicas da literatura brasileira para a linguagem visual-verbal da HQ. Assim, no desenvolvimento do trabalho, é discutido como a adaptação se configura como uma tentativa de atualizar a tradição literária, de maneira a aproximá-la das linguagens que constroem os paradigmas de gosto pela leitura na atualidade.

Palavras-chave: Adaptação; Quadrinho; Medo; Formação do Leitor.

INTRODUÇÃO

O presente artigo investiga o medo representado na adaptação quadrinística de célebre narrativa machadiana como instrumento de formação do gosto pela leitura. Dessa forma, a análise dos esforços editoriais e autorais que presidem a adaptação das obras clássicas da literatura brasileira para a linguagem visual-verbal da HQ, torna-se bastante relevante, pois essa ação se configura como uma tentativa de atualizar a tradição literária, de maneira a aproximá-la das linguagens que constroem os paradigmas de gosto hoje.

Desse modo, esse trabalho mostra-se pertinente por discutir as novas formas artísticas em sua interação com as formas canônicas, tornando viável um estudo da formação do gosto pela leitura literária no Brasil entre os adolescentes e jovens, público alvo desse tipo de edição, hoje. Logo, essa pesquisa busca compreender os traços do medo na adaptação quadrinística da narrativa machadiana “O Alienista” como instrumentos de formação do gosto pela leitura, bem como analisar a adaptação quadrinística de “O Alienista”, feita por Lobo e Aguiar (2013), com descrição das estratégias próprias da linguagem dos quadrinhos, bem como das estratégias de adaptação, ressaltando os traços e as cores que engendram o medo,

configurando-o como instrumento de formação do gosto pela leitura. Quanto à metodologia trata-se de uma pesquisa teórico-crítica, de natureza bibliográfica e documental.

DESENVOLVIMENTO

• LITERATURA EM QUADRINHOS

Sobre literatura em quadrinhos, Zeni (2009) ressalta que as adaptações quadrinísticas baseadas em obras literárias devem ser avaliadas como arte autônoma, e não como uma sombra da obra original. Logo, o autor destaca que “podemos, entretanto, aproveitar a proximidade dessas adaptações e do texto que lhe serviu de base para buscar uma leitura diferenciada, outra visão da obra literária.”(ZENI, 2009, p.127).

De acordo com o texto de Zeni (2009) a adaptação de obras literárias para a linguagem dos quadrinhos constitui uma tradição na indústria editorial. Destacando que essa arte começou no final da primeira metade do século passado com a coleção *Classics Illustrated* título de revista norte-americana voltada para publicação de clássicos da literatura mundial de quadrinhos. No início, chamada *Classic Comics*, a revista surgiu em 1941 e durou até 1971, tornando-se cultuada na área e abrindo espaço para quadrinizações de romances.

Zeni (2009) define adaptação como um tipo de obra que busca representar outra obra preexistente. Logo, uma obra adaptada guarda uma relação de semelhança com seu original. Como, por exemplo, disso, pensamos no corpus dessa pesquisa, a adaptação quadrinística, *O Alienista*, uma adaptação da obra de mesmo nome de Machado de Assis. Assim sendo, Zeni (2009) destaca:

É possível partir de qualquer obra, produzida em qualquer tipo de arte, para realizar adaptações em outro meio, outra arte, e formar uma outra obra. É possível também adaptar cenários, personagens, período da história etc. Ou seja, qualquer elemento que existe no original pode ser mexido na adaptação, em favor da criação de um material esteticamente interessante. (ZENI, 2009, p.130)

Segundo Zeni (2009) “as obras que fazem parte da relação original-adaptação podem apresentar muitas diferenças, no entanto, no caso das narrativas, tendem a formar uma trama ou história semelhante” (p.130). Logo, na perspectiva do autor aqui estudado, a adaptação pode trazer acréscimos ou também apresentar omissões em relação à obra original, mas, na maioria das vezes, a adaptação conta uma história semelhante à obra original. Logo, para Zeni (2009), a adaptação é uma obra que pretende representar de alguma forma outra obra, “mesmo que essa adaptação seja em um meio diferente, com mais ou menos personagens, em outra língua, em espaço diferente, em outro tempo.” (ZENI, 2009, p.131) Portanto, a partir

dos estudos com Zeni (2009) a adaptação é uma obra que estabelece ligação intencional e explícita com aquela na qual se baseia.

Para Zeni (2009), quando a adaptação é tratada sob ponto de vista paradidático, é importante recuperar a leitura em relação à obra original proposta pela adaptação. Ressaltando que a adaptação é um apoio, uma ferramenta, outra leitura. É importante deixar claro que a adaptação é apenas uma leitura da obra original, e não uma cópia fiel da obra original, sendo assim, não é uma solução ou uma interpretação definitiva para a obra literária original.

Zeni (2009) destaca que para compreendermos a leitura proposta por uma adaptação, é preciso sermos capazes de conhecer a fundo as técnicas usadas por essa obra, é necessário entender como funciona uma história em quadrinhos, as quais informações devemos prestar atenção, “o que a torna realmente uma obra quadrinizada e não apenas uma ilustração com texto ou um texto ilustrado.” (ZENI, 2009, p.131). Logo, o que Zeni enfatiza é que uma adaptação deve ser considerada como uma obra autônoma. Desse modo, a adaptação quadrinística analisada nessa pesquisa deve ser comparada como obras autônomas que guardam uma intenção de semelhança.

Portanto, Zeni (2009) destaca que a adaptação é uma leitura que atravessa uma releitura e com essa releitura:

Alguns elementos estruturadores do texto de origem ganham destaque e, por consequência, reapresentam a estrutura do texto original e sua relação com o conteúdo e com a forma, trazendo uma nova, porém não definitiva, leitura para a obra original. (ZENI, 2009, p. 141)

Pina (2014) em seu livro *Literatura em Quadrinhos Formando Leitores Hoje* ressalta que:

A discussão pode ir mais longe: a questão da originalidade literária parece-me dizer respeito a uma forma de concepção da literatura como linguagem adâmica, não representativa, desvinculada de uma relação imediata com o mundo, à quais apenas iniciados teriam acesso, a fim de não corrompê-la com intervenções pessoalizadoras. Nesse sentido, uma adaptação ou uma tradução implicariam a cristalização de uma diferença, que estaria ligada à imposição de uma subjetividade outra à subjetividade primeira. (PINA, 2014, p.27)

Desse modo, para Pina (2014) “o tradutor precisa levar a obra para pertencimentos culturais diferentes, tornando-a legível; o adaptador reinventa a obra, aproximando-a de outras épocas, culturas, de variados grupos leitores.” (p.27). Logo, para a autora, a *Literatura em Quadrinhos* é uma produção artística que se expõe como intervalar, pois em sua própria denominação conjuga duas linguagens originalmente polarizadas. Além disso, Pina (2014)

destaca que as adaptações literárias para quadrinhos por meio do hibridismo de sua linguagem possibilita a formação de leitores, provocando a criação do prazer de ler, bem como, estimula a vontade de lidar com o impresso.

Segundo Pina (2014), o problema, é que na contemporaneidade, a literatura, em especial a canônica está muito distante do universo dos adolescentes e das crianças, sejam por sua linguagem rebuscada ou por seus pertencimentos históricos e culturais. Destacando que os repertórios dos jovens hoje não são criados:

A partir das peças de Shakespeare, ou dos poemas de Camões, ou dos romances e contos de José de Alencar, Machado de Assis, Lima Barreto: são, sim, criados a partir de novelas, filmes, gibis, games, chat, blogs, sites da internet etc. Assim, a leitura da palavra literária fica cada vez mais rara – e ociosa! (PINA, 2014, p.29).

Logo, Pina (2014) ressalta que as Histórias em Quadrinhos possuem algumas peculiaridades de linguagem com literatura. Uma vez que são ficcionais, possuindo personagens, ambiente/espço, tempo, narrador, foco narrativo etc. “Mas, esses elementos partilhados são “traduzidos” para o hibridismo da linguagem quadrinística: são construídos visualmente, com algum apoio do verbal.” (PINA, 20-14, p. 29)

Para Pina (2014), nos dias atuais, as adaptações quadrinísticas de obras literárias tornam-se mais divertidas e acessíveis para as crianças e jovens estudantes. A autora ainda ressalta que as adaptações em quadrinhos não deixam as obras literárias esquecidas, mas apresentam como formas artísticas inovadoras.

Segundo Pina (2014), com os avanços tecnológicos, o livro vem dividindo espaço com os programas de rádio, TV, celulares, tablet, ipod etc.. Sendo assim, a literatura dos quadrinhos, para a autora, é uma possibilidade de aproximar as obras canônicas do leitor internauta do século XXI. Pina ainda destaca que isso não significa que as adaptações substituem as obras fontes ou que servem de uma iniciação à sua leitura. Logo:

Os quadrinhos trazem estratégias visuais de narrativa que encenam estratégias literárias e/ ou cinematográficas, recursos fotográficos, de computação gráfica, mas que de tudo isso se distinguem, mesmo lidando com o realismo, a observação, o naturalismo dos detalhes. (PINA, 2009, p.34)

Portanto, Pina (2014) enfatiza em seu livro *Literatura em Quadrinhos Formando Leitores Hoje* que cada linguagem é uma linguagem e que cada obra tem sua originalidade. Destacando que mesmo não sendo uma reprodução fiel da obra-fonte (o que indica a criatividade do adaptador), as adaptações em quadrinhos por meio de sua linguagem híbrida atraem crianças e jovens para o mundo impresso, “fazem-nos manusear belas edições, levam-

nos a usar seu tempo percorrendo o papel com os olhos encantados pelas cores, pelos traços, pelos balões. (PINA, 2009, p.34)

Pina (2014) defende que ao levar a Literatura em Quadrinhos para a sala de aula, o professor deve ser honesto, ou seja, “é preciso mostrar ao estudante que aquela não é a obra original, é outra obra, que nasceu do prazer de ler de um indivíduo talentoso – ou de vários indivíduos talentosos.” (PINA, 2009, p.37)

• LINGUAGEM QUADRINISTICA

As HQS são o gênero textual caracterizado pela presença da união entre a linguagem verbal e não verbal em suas narrativas. Desse modo, pode-se dizer que a linguagem quadrinística hibridiza o verbal (a palavra) e o não-verbal (as cores, gestos, desenhos, sinais sonoros) constituindo, assim, a linguagem verbo-visual. Dessa forma, Vergueiro (2009) destaca que há uma interligação entre imagem e texto nos quadrinhos.

[...] a interligação do texto com a imagem, existente nas histórias em quadrinhos, amplia a compreensão de conceitos de uma forma que qualquer um dos códigos isoladamente, teria dificuldades para atingir. Na medida em que essa interligação texto/imagem ocorre nos quadrinhos com uma dinâmica própria e complementar, representa muito mais do que o simples acréscimo de uma linguagem a outra – como acontece, por exemplo, nos livros ilustrados –, mas a criação de um novo nível de comunicação [...]. (VERGUEIRO, 2009, p. 22)

Outros teóricos também discorrem a respeito das histórias em quadrinhos, como é o caso de Pina (2012). A autora discute em seu livro *Literatura em quadrinhos: Arte e Leitura Hoje* que a linguagem quadrinística estabelece uma ligação entre a palavra e a imagem, no qual, usando de recursos verbais e não-verbais, sensibilizam e seduzem os leitores, principalmente, o público infanto-juvenil, no qual, por meio do hibridismo da linguagem das HQS, brinca e joga com o leitor.

Pina (2012), discutindo sobre a linguagem quadrinística, ressalta que as adaptações literárias, como por exemplo, a adaptação de *O Alienista* de Machado de Assis que é o *corpus* dessa pesquisa, “potencializam a capacidade de significação do verbal e do não-verbal, até porque relacionam as características artísticas básica de cada uma dessas linguagens, transformadas em uma só linguagem no âmbito dos quadrinhos”. (PINA, 2012, p.65)

Dessa forma, Pina (2012) ressalta que essas adaptações possui uma linguagem autônoma, por isso, não tem necessidade alguma de ser uma cópia fiel da obra original. Logo, a autora destaca:

Enquanto arte, a linguagem quadrinística agrega aspectos e valores à linguagem literária. Então conceber os quadrinhos como arte autônoma e a literatura em quadrinhos como um gênero dessa arte é o primeiro passo para discutir seu potencial

de formação de gosto, de criação simbólica de um leitor diferenciado. (PINA, 2012, p.65)

Segundo Pina (2012), as HQs, assim como os contos, as novelas, os romances construindo estratégias seduzem e provoca(m) o gosto pela leitura. Ressaltando que essa colocação é importante para diferenciar arte literária e a arte quadrinística. “As ferramentas narrativas dos quadrinhos não nascem da literatura. O instrumental narrativo literário, tanto quanto da HQ, nasce das práticas orais de cotação de “causos”, anedotas, lendas etc”. (PINA, 2012, p.65)

De acordo com Pina (2012), o leitor contemporâneo está mais próximo da arte quadrinística do que da arte literária. Logo, “a quadrinização desses clássicos, não só oitocentistas, mas novecentistas também, pode aproximá-los do novo público. Mas, os quadrinhos nem substituem a obra-fonte, nem precisa copiar totalmente, nem são mero degrau para chegar até a ela.” (PINA,2012, p.70). Como ressalta Pina, assim como a literatura é arte, a literatura quadrinística é outra arte.

Para Pina (2014), em seu livro *Literatura em Quadrinhos Formando Leitores Hoje* destaca que uma grande diferença entre a literatura e a literatura de quadrinhos é que na literatura por meio da linguagem verbal descrevem ambiente, ações, tempo, personagens etc.; já na Literatura em Quadrinhos, há a linguagem verbo-visual, ou seja, a união do verbal (palavra) e o não-verbal (as cores, gestos, desenhos, sinais sonoros). Desse modo, Pina (2014) ressalta:

O ambiente, por exemplo, não é descrito por palavras apenas, é proposto ao leitor por uma fusão de cores e traços, com forte influência do foco narrativo. O tempo, nos quadrinhos, é representado tanto por linhas cinéticas, como por cores e, principalmente, pela dimensão e organização das vinhetas (quadros).

Na linguagem quadrinística os balões, os traços, as cores, as onomatopeias, são alguns dos recursos que essa arte usa para provar a sensibilidade artística e o repertório histórico dos nossos leitores no ato da leitura. Para Valente e Brosso:

[...] as diferentes linguagens se organizam em tramas sígnicas específicas e multáveis, que demandam processos de ação e significação: “Um signo significa por dirigir-se a um outro signo que o interpreta...” (VALENTE e BROSSO, 1999, p. 87).

Para Mccloud, “[...] o olhar do leitor é guiado de quadrinho em quadrinho e é como sua mente é persuadida a dar importância ao que vê (MCLOUD, 2008, p. 3)”.

Segundo Chinen (2011), “o balão é o elemento que mais diferencia os quadrinhos de outras formas de ilustração e o que mais tem sido usado para simbolizar sua linguagem. Trata-se de um dos recursos mais interessantes para dar voz a um meio que não é sonoro.” (p.16)

Outro recurso utilizado pela linguagem das HQs são as onomatopeias, sendo utilizadas para reproduzir os sons. Para Chinen (2011), as onomatopeias:

Quase sempre servem para representar sons ambientais ou os que não produzidos pelas cordas vocais. Explosões, latidos, freadas, pancadas, tiros, enfim, toda espécie de ruído natural ou criado pelo homem podem ser simbolizados, com maior ou menor fidelidade, pelas onomatopeias. (CHINEN, 2011, p.20)

Dessa forma, Pina (2014), discutindo sobre os recursos que enriquecem a linguagem dos quadrinhos, ressalta que a “seleção da paleta de cores e do tipo de traço usado na definição de personagens e ambientes, pode atrair o interesse das crianças e dos jovens, viabilizando a construção do gosto pela leitura”. (PINA, 2014, p.35)

Sobre a cor, outro recurso usado nas HQs, Pina (2014) “destaca que é um instrumento de comunicação, sua escolha se propõe a um contato entre o repertório de conhecimentos e saberes do sujeito que a usa e do sujeito a quem seu uso se destina”. (PINA, 2014, p.40)

Ainda sobre as cores, Pina aborda:

Como prendem de imediato a atenção de crianças e jovens, as cores constroem ambientes e situações de forma bastante significativa. No processo da adaptação, esse instrumento da linguagem quadrinística traz implícita a leitura prévia dos adaptadores e viabiliza o processo de interpretação por parte de professores e estudantes. (PINA, 2014, p.42)

Desse modo, Pina (2012) faz uma ressalva para os leitores de quadrinhos, é preciso que o leitor entenda que as cores são essenciais para leitura dos quadrinhos, mesmo se a adaptação estiver nas cores preto e branco. Logo a autora destaca:

O rosto das personagens, com suas marcas de emoção, indicadas pelas sobrancelhas e pela boca é fundamental para a interação como a obra. Portanto, mesmo que se dirijam a crianças, os quadrinhos trazem uma complexidade que não minimizam a competência de seu público, antes a amplificam e desenvolvem, por conta dos variados estímulos e desafios que propõem. (PINA, 2012, p.76)

• **IMAGENS INSÓLITAS: MACHADO DE ASSIS E O LEITOR DE HOJE**

Pina (2012) nos faz repensar no leitor do século XXI, ressaltando que os leitores de hoje são borboletas difíceis de atrair. Para a autora, Machado de Assis já tinha dificuldades para prender a atenção e provocar o interesse pelo impresso, o que dirá dos escritores de hoje, isto porque, segundo Pina, “nossos leitores não se perdem mais pela Rua do Ouvidor, mas se multiplicam pelos caminhos virtuais da internet, pelos apelos midiáticos da TV, do cinema.” (PINA, 2012,81)

Segundo Pina (2012), um traço marcante da produção machadiana e que de certa forma funcionou em sua época, para conseguir atrair e provocar o interesse entre grupos de leitores foi à representação do incomum, do insólito, do inusitado. O que segundo a autora o

sobrenatural, o fantástico é capaz de despertar o interesse de leitores de qualquer idade, “as imagens, verbais ou não-verbais, do medo ,do terror, do imaginado fazem com que o leitor deseje folhear página por página, devorar parágrafo por parágrafo. (PINA,2012,81)” texto

Como formar o gosto pela leitura hoje? Segundo Pina (2012, p.91),

Para formar um leitor, isto é, para criar em alguém o gosto pela leitura literária, tornando-o um consumidor de livros, revistas etc., os escritores [...] precisam jogar com o público que pretendem alcançar, criando um mundo à parte, um mundo mágico, composto de aventuras fantásticas[...].

Ceserani (2006), no livro *O fantástico*, discute as bases conceituais que regem a produção literária cuja problematização central é a não-representação direta e imediata do mundo, aquela que tem no incomum, no sobrenatural, no incrível, seu foco: “O que caracteriza o fantástico não pode ser nem um elenco de procedimentos retóricos nem uma lista de temas exclusivos.” (CESERANI, 2006, p. 67)

Ceserani (2006) retomando Todorov questiona a constituição desse tipo de obra como gênero literário, leva à reflexão acerca desse dispositivo da imaginação criadora não como um mero instrumento de afastamento da realidade confinante e próxima, mas como meio de construção de um mundo Outro, alternativo ao cotidiano previsível de todos nós. O pesquisador “liberta” o fantástico da conceituação tradicional e dos liames que o colocam como gênero com armas e estratégias típicas e previsíveis, atrelando-o à liberdade da ação imaginária, que dribla regras e brinca com elas. Segundo ele, ao surgir, o fantástico alargou “... as áreas da ‘realidade’ humana interior e exterior que podem ser representadas pela linguagem e pela literatura...” (CESERANI, 2006, p.67).

Garcia (2007), em “O ‘insólito’ na narrativa ficcional: a questão e os conceitos na teoria dos gêneros literários” define o insólito como um evento raro, inusual, imprevisto, maravilhoso (GARCIA, 2007, p.21). Retirado da concepção dicionarizada que o define como evento surpreendente, sem vinculá-lo à elaboração imaginária própria da escrita literária, o insólito remete àquilo que contraria hábitos, normas, regras, enfim, àquilo que propõe outra ordem de experiência da realidade.

Em “A Realidade e o Insólito”, Manuel Antônio de Castro afirma que “...a força e vigor do *insólito* está em quebrar os valores dominantes, em pôr em questão um certo *mundo*. Sem valores, a realidade ou mundo parece tornar-se caótica, sem uma verdade que a ordene e dê segurança.”(CASTRO, 2008, p.28)

A partir dessa pequena discussão, posso definir a razão de meu interesse pelo insólito como instrumento de formação do gosto pela leitura literária: narradores e personagens,

construídos sob o viés do insólito, quebram constantemente os padrões estabelecidos como corretos, “normais” e adequados, tornando a realidade um campo movediço, instaurando um processo de desestabilização do dado que não recoloca o leitor na ordem geradora da leitura, mas que o desloca para um espaço simbólico de instabilidade e tensão.

Retomando ao *corpus* da pesquisa a adaptação quadrinística de Lobo e Aguiar (2013) da obra literária “O Alienista” de Machado de Assis sob o viés do insólito. “O Alienista” foi publicado em 1822, num momento em que a obra de Machado de Assis alcança genialidade que faz dele o maior autor de nosso idioma e um dos maiores da literatura mundial. Nessa história o médico Simão Bacamarte deixa de “pernas para ao ar” à cidade de Itaguaí, no Rio de Janeiro. Bacamarte quer curar todos os loucos do mundo, no entanto chega à conclusão que não há loucos em Itaguaí, com exceção de um homem. Simão Bacamarte prontifica a entender e curar a loucura, para isso, constrói em Itaguaí um hospício chamado de Casa Verde, e internar todos os moradores da cidade acusando-os de loucos, mas no final percebe que ele é o único louco de Itaguaí e se tranca na Casa Verde, e o próprio Bacamarte internou a si mesmo para estudar-se.

“O Alienista é uma narrativa marcada de humor, drama, ironia e enigma, é uma obra que “joga com as ideias preconceituosas e excludentes acerca da loucura vigentes naquela época. Simão “Bacamarte demonstra uma grave dificuldade para definir seu objeto de pesquisa.” (PINA, 2012, p.83) Depois de prender todos os malucos de Itaguaí, Bacamarte percebe que loucos são aqueles que primavam pela racionalidade e equilíbrio. Logo, Bacamarte tornou seu próprio objeto de estudo.

Isso é isto. Simão Bacamarte achou em si os característicos do perfeito equilíbrio mental e moral; pareceu-lhe que possuía a sagacidade, a paciência, a perseverança, a tolerância, a veracidade, o vigor moral, a lealdade, todas as qualidades enfim que podem formar um acabado mentecapto. Duvidou logo, é certo, e chegou mesmo a concluir que era ilusão; mas, sendo homem prudente, resolveu convocar um conselho de amigos, a quem interrogou com franqueza. (ASSIS, 1957, p. 96)

Dessa forma, na narrativa machadiana, Simão Bacamarte joga constante com o sólito e o insólito, mesclando temas do cotidiano com o inesperado, o sobrenatural. Assim, segundo Pina (2012):

A loucura traz o imprevisto para o cotidiano humano, daí as constantes tentativas de normalizar os loucos e, quando tais tentativas são frustradas, trata-se logo de excluir o louco do convívio social, exatamente por ele trazer e representar o inusitado, aquilo que foge ao controle. (PINA, 2012, p.83)

Na adaptação quadrinística de “O Alienista” feita por Lobo (arte) e Aguiar (roteiro), por meio da linguagem verbo-visual, a convivência entre o sólito e o insólito permanece na

personagem Simão Bacamarte. Pela capa da adaptação o leitor já é inserido na presença do medo e da insanidade de Bacamarte.



Como já foi dito anteriormente as cores são essenciais nas HQs. Assim, a escolha das cores pelos adaptadores podendo instigar o jovem e funcionar como instrumento de formação leitora. A seleção das cores, verde escuro, cinza escuro, cinza claro marca o primeiro contato do leitor com a adaptação; o título em caixa alta, com letras vermelhas, irregulares, insere o leitor no mundo soturno, provocando o medo, assustando e aterrorizando. A adaptação começa com uma apresentação verbal, acompanhado de uma imagem de Simão Bacamarte com traços irregulares e predominância das cores preto e verde.



O segundo parágrafo da página 3, aponta para o interessado na aquisição e na leitura desse volume de HQ o que pode ser considerado o ponto alto da adaptação, a visualidade criativa das imagens.

Nesta adaptação de *O alienista* para os quadrinhos, César Lobo e Luiz Antônio Aguiar produziram uma versão autoral, recriaram a história de maneira que as cenas de ação e também de humor corrosivo de Machado ganham emoção *ao vivo e em cores*. (LOBO; AGUIAR, 2013, p.3)

Nas duas páginas seguintes a narrativa inicia com duas páginas nas cores cinza, branco e preto. Observam-se na página quatro quadros retangulares. No primeiro quadro, a Casa Verde encontra-se no centro, com uma fachada ameaçadora, com apenas uma janela com luz interna. O imóvel está isolado, como se não fizesse parte da cidade. Esse primeiro quadro vai guiando o leitor sobre o ambiente em que se passa à narrativa. Logo, ao coloca a Casa Verde em destaque, os adaptadores questiona a narrativa machadiana, levando os leitores a questionar quem é mais importante a Casa Verde ou o Alienista. Nessa imagem também está presente o jogo entre o sólito e o insólito, a pouca iluminação interna e a sombra.



As imagens dos dois próximos quadros sugerem um ambiente cheio de mistérios e sobrecarregado. Há o destaque de duas mãos escrevendo, uma frase contida no livro machadiano “A ciência é meu emprego único. Itaguaí é meu universo.” São mãos magras e dedos finos e usam caneta tinteiro. No outro quadro, um homem magro, escrevendo e a sua volta tem um microscópio e velas. O que podemos observar na adaptação da obra machadiana, que é necessário uma primeira leitura, para apropriar do texto lido e posterior uma segunda leitura analisando cada traço, linha, cor, balão, etc., para só assim o leitor produzir sentido e compreender a adaptação. Logo, as quadrinizações tem o poder de concretizar as palavras em imagens, unindo a linguagem verbo-visual, possibilitando o leitor que conhece a obra de Machado reconheçam o lado louco de Simão Bacamarte logo no início, que só é revelado na obra-fonte no final.

Na próxima página, mais precisamente na página seis, aparecem seis quadros irregulares. O primeiro quadro traz o protagonista em destaque, com várias velas e muita

fumaça. No segundo quadro aparece Simão de Bacamarte de costas. No quadro posterior, Simão Bacamarte desce as escadas com um candelabro. No quarto quadro aparece a escada e a fumaça enfocadas. No próximo quadro uma cena bagunçada com rato fugindo, móveis virados, representando a falta de sanidade mental do personagem machadiano. No último quadro Simão Bacamarte aparece em um contraste luz e sombra, com os olhos arregalados. Logo, o que podemos observar nas páginas iniciais da adaptação machadiana, que desde o início Lobo e Aguiar sugere ao leitor que o médico de Itaguaí é um louco, ou melhor, o único louco daquela cidade. Isto porque a transição de um quadro a outro, o leitor vai percebendo a insanidade de Bacamarte.



Depois da introdução, os próximos quadros são coloridos, e de certa forma, possui uma linearidade com a obra machadiana. Mas é claro, que os adaptadores no decorrer da adaptação usam da linguagem verbo-visual para inserir o leitor no mundo misterioso de Bacamarte, o leitor percebe pelas imagens que o médico é um louco.

Na imagem acima da página dezessete os adaptadores enfatizam algumas falas do alienista (Bacamarte) e às vezes, as completa. É um duplo de Simão Bacamarte com o outro oculo do alienista. O alienista acompanhando Bacamarte comenta o que acontece em Itaguaí.



É possível perceber que há presença de loucura desde o primeiro momento. Isso explica talvez, pelo fato de onde há a insanidade, a razão e a lógica são insânia. Na obra de Machado, Bacamarte interna na Casa Verde, na HQ ao mesmo tempo em que Lobo e Aguiar interpretam o texto-fonte, usando os recursos dos quadrinhos conseguem criar algo a mais.

Assim, segundo Pina (2012, p.92) as adaptações de obras literárias promovem, sim, “certa condução do ato de ler, por concretizaram, no papel impresso, uma leitura já feita. Mas, também permitem que os leitores, que ainda não têm um grande repertório a ser posto em ação do ato da leitura, se identifiquem com as personagens e suas ações, a trama e ideias.”

Logo, os clássicos por ter uma linguagem mais rebuscada e/ou por seus pertencimentos históricos e culturais apresentam alguns obstáculos aos jovens leitores contemporâneos, porém os quadrinhos conseguem relativizar esses obstáculos, tornando uma opção mais interessante e atrativa. Assim, Joly ressalta:

Seja ela expressiva ou comunicativa, é possível admitir que uma imagem sempre constitui uma mensagem para o outro, mesmo quando esse outro somos nós mesmos. Por isso, uma das preocupações necessárias para compreender da melhor forma possível uma mensagem visual é buscar para quem ela foi produzida. (JOLY, 1996, p.55)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse estudo, com a leitura de teóricos e pesquisadores que discorrem sobre as questões abordadas, chegamos as seguintes considerações sobre as adaptações quadrinística, e em especial a adaptação da obra machadiana *O Alienista* feita por Lobo e Aguiar (2013), pois, a partir dessa pesquisa consigo compreender que adaptação de obras

clássicas são releituras das narrativas literárias recontada por outro indivíduo. Mas isso não significa que a literatura em quadrinhos substituem as obras originais. Assim, a leitura dos quadrinhos é tão importante quanto à leitura da literatura clássica, no entanto, o que ocorre é que as adaptações literárias por ter uma linguagem verbal e não-verbal são mais atraentes e interessantes para os leitores da atualidade.

Desse modo, precisam de uma boa mediação para mostrar aos alunos que através da literatura em quadrinhos que ler é prazeroso, além do mais, a HQ é um poderoso instrumento para desenvolver em nossos estudantes habilidades de leituras de variadas linguagem. Logo, com a leitura crítica dessa adaptação, percebo que o insólito instiga o imaginário, instaurando a percepção de uma diferença, por parte do jovem e pode, sim, contribuir para torná-lo leitor. Mas, tudo depende da mediação, pois cabe ao educador a missão de ensinar a aprender, de despertar a curiosidade e o interesse.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de. O verbal e o não verbal. São Paulo: UNESP, 2004.
- CARVALHO, DJota. A educação está no gibi. Campinas: Papyrus, 2006.
- Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- CASTRO, Manuel Antônio de. “*A Realidade e o Insólito*”. In: GARCIA, Flávio (org). *Narrativas do insólito: passagens e paragens*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2008. p.8-31
- CESERANI, Remo. *O fantástico*. Tradução de Nilton Cezar Tridapalli. Curitiba: Ed. UFPR, 2006.
- GARCIA, Flávio. “*O ‘insólito’ na narrativa ficcional: a questão e os conceitos na teoria dos gêneros literários*”. In.: _____. (org). *A banalização do insólito: questões de gênero literário – mecanismos de construção narrativa*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2007. p.11-23
- JOLY, Martine. Introdução à análise da imagem. 12ed. Tradução Marina Appenzeller. Campinas, SP: Papyrus, 1996.
- LOBO, C.; AGUIAR, L. A. O alienista. São Paulo: Ática, 2013.
- McCLOUD, Scott. Desenhando quadrinhos. Tradução de Roger Maioli dos Santos. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda., 2008.
- VERGUEIRO, W. Quadrinhos e Educação Popular no Brasil. In: VERGUEIRO, W.; Ramos, P. (orgs.). Muito além dos quadrinhos: análises e reflexões sobre a 9ª arte. São Paulo: Contexto, 2009.



VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo (orgs.). Muito além dos quadrinhos: análises e reflexões sobre a 9a arte. São Paulo: Contexto, 2009.

YUNES, Eliana. Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados. Curitiba: Aymar, 2009.

ZENI, Lielson. Literatura em Quadrinhos. In.: VERGUEIRO, Waldomiro e RAMOS, Paulo (orgs.). Quadrinhos na educação: da rejeição à prática. São Paulo: Contexto, 2009b. p.127-165.

A CONDIÇÃO FEMININA EM PROCESSOS DE HOMICÍDIOS OCORRIDOS NA CIDADE DE CAETITÉ NO INÍCIO DO SÉCULO XX

Fernando Alves Nunes; Gilvan de Jesus; Rayanne Kelly Pereira de Oliveira¹²⁰

Resumo:

A presente pesquisa objetiva discutir o lugar da figura feminina na sociedade caetiteense no início do século XX, tendo como *corpus* a análise de três processos de homicídios ocorridos naquele período, nos quais as vítimas são mulheres. Como pressuposto, busca-se observar a conexão entre os homicídios e a estrutura patriarcal vigente à época naquela sociedade. Também propõe analisar a legislação penal aplicada nos casos de homicídios e agressão contra as mulheres. O procedimento metodológico pauta-se na crítica textual, na pesquisa documental e bibliográfica de cunho qualitativo. Para tanto, fundamenta-se teoricamente em Auerbach (1972), Filho (1997), Greco (2014), Ihering (2001), Spina (1997), dentre outros.

Palavras-chava: Crítica-Textual; Homicídios; Mulheres; Sociedade; Caetité.

INTRODUÇÃO

A partir de uma visão histórico-social, percebe-se que a mulher sempre ocupou uma posição social inferior no seio de uma sociedade estruturalmente machista, vivenciada até mesmo na contemporaneidade, herdeira do patriarcalismo medieval. Ainda se nota, mesmo no século XXI, que, apesar das várias conquistas, tais como o acesso à educação, a posições de destaque no mercado de trabalho e às leis que protegem a sua integridade física, psicológica e emocional, há um ranking que ainda cresce: o número de homicídios, estupros e agressões a que inúmeras mulheres são submetidas diariamente. É neste momento que se configura o objetivo desta pesquisa: refletir sobre a situação feminina na cidade de Caetité no início do século XX, tendo como *corpus* três processos de homicídios contra mulheres ocorridos entre as décadas de 1910 e 1940.

Os autos dos processos pertencem ao Arquivo Público Municipal de Caetité, criado em 1996, por iniciativa de professores da UNEB/Campus VI/Caetité. Apesar de ser possível o acesso aos processos completos, eles não serão transcritos em sua integridade, dada a sua extensão, o que deixaria este artigo com um número excessivo de páginas. Por conta disso, constarão aqui, a transcrição dos processos dos seguintes documentos: a proposição da ação pelo Promotor Público (caso 01), a Autuação do réu (caso 02 e caso 02), as sentenças aplicadas em todos os casos. Também constarão as

¹²⁰ Graduandos do VI semestre do curso de Letras, Língua Portuguesa e Literaturas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Ciências Humanas / Campus VI, Caetité / Bahia. fernandog89alvesgbi@gmail.com / duva41@yahoo.com.br / rayane_yes@hotmail.com

descrições gerais de todos os processos, observadas as características de cada documento relativas à crítica textual.

METODOLOGIA

O procedimento metodológico utilizado na análise dos apontamentos supracitados pauta-se na crítica textual, no viés da *exogênese*, uma vez que partiremos do estudo das fontes documentais originais. Todavia, devido à extensão dos processos, eles não serão transcritos integralmente, havendo uma seletividade das partes principais, nas quais constarão a descrição do crime e a sentença, havendo, portanto, interferência dos narratólogos, configurando-se também uma perspectiva *endogenética*. Também se configura numa pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo e documental.

O artigo encontra-se dividido em quatro partes: na primeira será apresentado um breve histórico dos estudos filológicos desde a Grécia Antiga, para se ter uma noção da constituição do campo de estudos no qual fundamentamos a pesquisa; na segunda parte será apresentado o *corpus* da pesquisa e a transcrição dos processos; a terceira será reservada para uma análise da legislação vigente à época dos homicídios e na atualidade. Por fim, na quarta parte será feita uma relação entre esses processos e a violência à qual as mulheres estão sujeitas em nossa sociedade. Aliada à crítica textual, será utilizada a pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, com ênfase na pesquisa documental. Os principais autores utilizados na pesquisa são Auerbach (1972), Ihering (2001), Greco (2014), Filho (1997), Spina (1997), dentre outros.

A seguir, apresenta-se a descrição geral dos processos, contendo as características físicas, da escrita e outras particularidades observadas, resultantes da pesquisa e manuseio de cada processo.

Descrição do processo do caso 01: O processo tem um total de 52 páginas, no entanto, apenas foi transcrita a terceira página do processo e a página na qual contem a sentença. O documento foi escrito com caneta esferográfica de cor preta, em folha sem pauta, em somente uma coluna, em folha sem pauta, tamanho 33cm x 23,5cm. A página transcrita apresenta apenas um tipo caligrafia. Todavia, no restante do processo há a presença de várias caligrafias, com tintas de outras cores e folhas pautadas. Devido ao tempo, a folha já está amarelada e manchada, com várias rasuras. Palavras com ortografia diferente da atual: reo (linha 2), Commetteu (linha 28) commettido (linha 16, 18, 20, 22) victima (linha 13, 29), asphyxia (linha 13) efficiente (linha 14), descrição (linha 12).

Descrição do processo do Caso 02: O processo possui 59 páginas, das quais somente a primeira e a segunda página foram transcritas, nas quais o crime é descrito. Também foi transcrita a parte específica da sentença do réu. Apresenta duas caligrafias distintas, nas páginas segunda e terceira. No entanto, a caligrafia predominante pertence à Noemi da Silva, escritora do processo. No restante das folhas outras caligrafias são observadas. O processo foi manuscrito em folha sem pauta, tamanho da folha é de 33cm x 23,5cm, assim como todas as folhas do processo. Palavras com

ortografia diferente da atual: jury (linha 3), summario (linha 4), reo (linha 6), criminaes (linha 10), adjuncto (linhas 13, 40), Villa (16), acto (linha 17), mez (linha 18), projectil (linha 30), cahiu (linha 31), alli (linha 34), offereço (linha 40), sahida (linha 25).

Descrição do processo do caso 03: No processo constam-se totalizadas sessenta e quatro páginas escritas, contudo, folhas do verso não eram numeradas. Havia também nove páginas em branco ao final do processo. Todas as folhas eram pautadas com linhas e unidas ao centro por um pedaço de barbante de cor branco, amarelado pelo tempo. As letras todas manuscritas aparentemente com tinta azul e preta, apresenta diversas caligrafias. As escritas obedecem à margem da folha não ultrapassando. Todas as folhas do processo mediam 33 x 23,5 cm. Palavras com ortografia diferente da atual: amazia (linha 8), êposto (linha 12), comsigo (linha 21), amasia (linha 16).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Retomando a questão dos crimes praticados contra mulheres, tratados nos casos dos três processos que compõem o *corpus* dessa pesquisa, passa-se a seguir a uma análise das decisões judiciais à luz da legislação na qual se baseou o Estado, através dos órgãos judiciais locais que existiam quando os crimes foram praticados e julgados.

CASO 01

Réu	MANOEL FRANCISCO XAVIER
Vítima	DEOLINA DE TAL
Acusação	HOMICÍDIO DA ESPOSA
Data	06/05/1917
Local	CAETITÉ- BA
Forma	ENFORCAMENTO
Transcrição da sentença de condenação	“Em conformidade das decisões do Grande Jury julgando o réu Manoel Francisco Xavier incurso no grau máximo do art. 294º § I do Cód. Penal, condenamos a 30 anos de prisão celular que será cumprida na Penitenciária da Capital e nas custas. Salla das Sessões do Jury de Caetité, em 14 de setembro de 1917 (---)da Silva. Presidente do Tribunal”
Texto legal	Art. 294. Matar alguém : § 1. Si o crime fôr perpetrado com qualquer das

aplicado na
sentença

circunstancias agravantes mencionadas nos §§ 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 16, n, 18 e 19 do art. 39 e § 2, do art. 41 : Pena — de prisão celular por 12 a 30 annos.

FOTO DA PÁGINA DA SENTENÇA CONTIDA NO PROCESSO

(EXCLUÍDA PARA ENVIO EM APENAS 5 MB)

CASO 02

Réu JONAS DA CONCEIÇÃO VAZ
Vítima SEBASTIANA DE TAL
Acusação HOMICÍDIO – PROSTITUTA
Data 10/06/1926
Local CAETITÉ – BA
Forma TIRO DE PISTOLA

Transcrição da
sentença de
condenação

“Em conformidade das decisões do Grande Jury, julgando o réo Jonas da Conceição Vaz, no grau mínimo do artigo 297 do Código Penal, o condenamos a pena de dous (2) meses de prisão celular que será cumprida na Penitenciária do Estado e nas custas em que também o condenamos. Verificando, porém, que o réo se acha preso em flagrante desde o dia 10 de junho do anno próximo passado, e já tinha, portanto, cumprido a pena que lhe foi imposta, mando que se passe alvará de soltura para ser posto em liberdade, se por (...) não estiver preso e se lhe dê baixa na culpa.

Sala das Sessões do Tribunal do Grande Jury da cidade de Caetité em 2 de março de 1927

O Juiz Presidente

(---)França Pereira.”

Texto legal

Art. 297. Aquelle que, por imprudência, negligencia ou impericia na sua arte ou profissão, ou por inobservância de alguma disposição regulamentar, commetter, ou

aplicado na
sentença

for causa involuntária, directa ou indirectamente, de um homicídio, será punido com
prisão celluar por dous mezes a dous annos.

FOTO DA PÁGINA DA SENTENÇA CONTIDA NO PROCESSO

(EXCLUÍDA PARA ENVIO EM APENAS 5 MB)

CASO 03

Réu	MANOEL PEREIRA DA ROCHA
Vítima	PERCÍLIA MARIA DE JESUS
Acusação	HOMICÍDIO DA COMPANHEIRA/AMASIA
Data	30/03/1941
Local	BREJINHO DAS AMETISTAS – CAETITÉ - BA
Forma	PUNHALADAS

“Julgo procedente a denúncia para pronunciar MANOEL PEREIRA DA ROCHA,
como pronunciado o tenho, nas penas do art. 294º § I, por ocorrerem as

Transcrição da
sentença de
condenação

elementares do art. 39º §2 e 7 e do art. 41º § 2 da Consolidação das Leis Penaes.

O Snr. Escrivão lance o nome do réu no rol dos culpados, expedindo-se o competente mandado de prisão. Custas na forma legal.

P.I

Caetité, 26 de junho de 1941

Edgard Vieira dos Santos – Juiz de Direito”

Texto legal
aplicado na
sentença

Art. 294. Matar alguém : § 1. Si o crime fôr perpetrado com qualquer das circunstancias agravantes mencionadas nos §§ 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 16, n, 18 e 19 do art. 39 e § 2, do art. 41 : Pena — de prisão cellullar por 12 a 30 annos.

FOTO DA PÁGINA DA SENTENÇA CONTIDA NO PROCESSO

(EXCLUÍDA PARA ENVIO EM APENAS 5 MB)

Analisando as sentenças conforme descrição contida nos quadros anteriores, convém observar uma peculiaridade sobre a aplicação da legislação vigente à época dos homicídios contidos nos processos analisados. Trata-se do “Caso 03”, ou seja, o homicídio cometido pelo réu considerado culpado, Sr. Manoel Pereira da Rocha. Apesar do crime ter sido cometido em 1941, foi-lhe aplicada a pena prevista no Código Penal de 1890. Isso ocorreu devido ao fato de, mesmo já tendo sido baixado o Código Penal de 1940, este só entraria em vigor em 1º de janeiro de 1942.

Esses processos criminais nos ajudam a compreender a situação da mulher, não somente na cidade de Caetité como em todo o país. Um aspecto interessante verificado nos casos analisados, são os indícios que apontam para a condição de inferioridade da mulher na sociedade ao longo do tempo, inclusive naquele momento histórico. Características observadas nos processos corroboram essa situação sociocultural. Exemplo disso é a referência às mulheres que foram as vítimas dos homicídios, nos processos, nem mesmo os seus nomes completos constam nos autos processuais, exceto no “Caso 3”. Figuram apenas como “Deolina de Tal” (Caso 1) e “Sebastiana de Tal” (Caso 2).

Outro aspecto verificado no caso 1, é que foi colocado como agravante do crime o fato de ter sido cometido com superioridade de sexo e força, não dando à vítima nenhuma possibilidade de reagir. O fato de o texto vir escrito “superioridade de sexo” é um indício de que o sexo feminino era visto como inferior, não somente em força física, mas como em outros tantos aspectos. Esse discurso do sexo frágil ainda prevalece na sociedade atual, mesmo tendo sido combatido pelas entidades que militam pela igualdade de direitos das mulheres.

Aqui foram apresentados apenas três processos, mas a recorrência na época, e ainda hoje, de homicídios e agressões contra as mulheres é alarmante. Devido a isso, da década de 1940 até o momento precisou-se criar leis que protegessem as mulheres. Em conexão com essa problemática de análise da situação feminina frente à legislação penal, necessário se observar que, na atualidade, um outro marco legal que busca coibir a violência contra a mulher é a Lei 11.340/06 conhecida como “Lei Maria da Penha”. Outra medida importante foi quanto ao crime de “FEMINICÍDIO”, caracterizado e tipificado no Código Penal em vigor como o crime praticado contra a mulher por razões da condição de sexo feminino. Ele foi incluído no Código Penal apenas recentemente, através da Lei 13.104/15. Define ainda, no artigo 121 já alterado, que “Considera-se que há razões de condição de sexo feminino quando o crime envolve: I - violência doméstica e familiar; II - menosprezo ou discriminação à condição de mulher”.

CONCLUSÕES

Através deste estudo percebeu-se ser de fundamental importância a problematização dessa violência, além disso, é imprescindível promover uma ampla discussão em todos os setores da sociedade, inclusive acadêmico, na qual vise estabelecer uma conexão entre as agressões e a posição desprestigiada da mulher, contribuindo para a solução deste problema. A partir da análise desses processos, problematizou-se a situação de vulnerabilidade da mulher, sujeita a todo tipo de violência. Foi constatado ainda, que essa violência persiste, mesmo após várias conquistas sociais femininas e da tomada de medidas legais com o objetivo de oferecer maior proteção à mulher. Diante disso, percebe-se que o problema é estrutural, e somente com uma profunda reflexão e questionamento dos nossos

valores sociais e morais é que se poderá alterar esse quadro. Neste sentido, a presente pesquisa, apesar de não ter a pretensão de resolver o problema, almeja ter contribuído para a superação das desigualdades de tratamento das mulheres frente a conquista de seus direitos. Afinal, como preconiza a Lei Maior “todos são iguais perante a lei”.

REFERÊNCIAS:

AUERBACH, Erich. **Introdução aos estudos literários**. Tradução de José Paulo Paes. São Paulo, Cultrix, 1972.

BRASIL. **Lei nº 13.104, de 09 de março de 2015**. Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/lei/L13104.htm > acesso em 28/05/17 às 15h41min.

BRASIL. Decreto Lei nº **2.848, de 07 de dezembro de 1940**. Código Penal. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848_compilado.htm > acesso em 28/05/17 às 15h42min.

BRASIL. **Lei nº 11.304, de 07 de agosto de 2006**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11340.htm > acesso em 28/05/17 às 15h40min.

CUANO, Rodrigo Pereira. **História do Direito Penal Brasileiro**. Universo Jurídico, Juiz de Fora, ano XI, 06 de jun. de 2001. Disponível em: <http://uj.novaprolink.com.br/doutrina/884/historia_do_direito_penal_brasileiro> Acesso em: 12 de maio de 2017.

“Uns Braços” de Machado de Assis: traços e cores formando o gosto pela leitura literária na contemporaneidade

Anderson Públio Braga; Zoraide Portela Siva.

Resumo:

Intitulado como: “**Uns Braços**” de Machado de Assis: traços e cores formando o gosto pela leitura literária na contemporaneidade. Tem como finalidade compreender o uso dos traços e das cores na adaptação quadrinística do conto machadiano “Uns Braços” como instrumento de formação do gosto pela leitura. Como objetivos especiais, discutir textos sobre a teoria do conto, analisando o conceito de leitor e leitura, bem como teorias da linguagem quadrinística e por fim teorias da adaptação. Doravante a análise da adaptação por Vilachã (s/d), para a editora com fins educacionais, a partir das estratégias próprias da linguagem em quadrinhos, como também o elenco dos traços e das cores que redefinem o conto machadiano, potencializando sua leitura por adolescentes e jovens. Por fim, o diálogo sobre o processo de adaptação de textos literários canônicos para a versão quadrinhos, enquanto elemento de contato com o público jovem e adolescente. Na metodologia, pesquisa teórica-crítica, de natureza bibliográfica e documental, que se expandiu a partir de procedimentos inerentes, característicos em suas etapas de trabalho linear. Finalizando, almejamos com este projeto, atualizar o conhecimento em torno das adaptações quadrinísticas dos cânones, tornando como ferramenta de poder e transformação na formação do gosto pela leitura.

Palavras Chave: “Uns Braços”. Machado de Assis. Traços e Cores.

INTRODUÇÃO

Entendemos a leitura como um instrumento capaz de alargar os conhecimentos e de capacitar o ser humano a interagir no mundo de modo criativo e transformador. Através da leitura, acreditamos que a pessoa possa adquirir maior habilidade para exercer os conhecimentos culturalmente construídos e, desse modo, escalar com facilidade os novos graus de ensino atingindo, também, por consequência, sua realização pessoal, com possibilidade de se tornar, verdadeiramente, cidadã. (Paiva, 2008, p. 44)

O caminho para a realização profissional é a leitura, sem dúvida, pois ela determina a capacidade do sujeito de dialogar de maneira criativa e crítica, vislumbrando novos horizontes e possibilidades em torno de qualquer termo a ser discutido, ela é a chave que abre a porta de todas as possibilidades como também granjeia a crítica e a visão política ou melhor leitura de mundo, ampliando cada vez mais o seu repertório de conhecimento e senso cognitivo.

A leitura consciente sobre a literatura compreende que essa arte literária possibilita maior visibilidade e sedução no ato de lê, como também corrobora no aprendizado de forma estimulante e prazerosa ao leitor. Cabe aos professores, plantar essa semente para que doravante seus alunos, tornem

possíveis leitores e até mesmo, possíveis escritores, entre outras consequências benéficas do hábito de leitura, desde à pós alfabetização.

Por este mesmo viés, cabe ao professor criar táticas alternativas de seduzir o aluno, após sua apropriação de estratégias dispositivas de ensino, como defende PINA (2014, p. 15) [...] A formação do leitor e o ensino da literatura dependem da “sedução”. Mas como proporcionar este prazer? O que há de errado nas escolas? O espaço que deveria ser mais propício para a socialização dos saberes? Sobre isto, a Dr^a Patrícia frisa que: A escola em geral não dá o exemplo: para a escola a leitura não é prazer e entretenimento, é dever, obrigação, às vezes, punição. Urge mudarmos essa conjuntura. (PINA 2014, p.16)

É importante e relevante criar estratégias e táticas alternativas que permeiam o hábito de leitura, pois perpetua fatos reais do passado por meio de vínculos estimulantes, isso faz com que, driblamos o esquecimento, aumentamos o foco no presente ao se conectar ao passado compreendido e finalmente imprimimos nossas vivências e experiências pessoais ao texto lido, construindo um diálogo salutar, prazeroso e produtivo com a nossa contextualização.

A leitura é como a memória, uma prática que dribla o esquecimento e provoca o discreto, e ainda contribui para imprimirmos uma marca pessoal e política a nossos atos e qualidade à nossa assinatura. (PINA 2014, p. 14, apud YUNES, 2009, p. 26)

Mediante a tudo que já foi mencionado entre estes teóricos, a Literatura em Quadrinhos é outra maneira estratégica de seduzir a criança e o jovem, estimulando o gosto pela leitura, pois em sua estrutura, elenca um rol de elementos coniventes com a linguagem e escrita impressa, os traços e as cores implícitas nos livros de HQ são poderosos aliados desse trabalho pedagógico para o progresso e desenvolvimento do leitor.

Embora que, o que mais é fornecido nas escolas para a difusão do conhecimento é o LD, e em seu interior os textos são substituídos por conter somente fragmentos de uma obra literária, além disso, ao invés de seduzir o aluno, faz com que ele não se sinta à vontade e nem se entusiasma com o que é lido, obstruindo toda a energia que o diálogo pode lhe provocar para que depois lhe estimule contextualizar sobre o que foi-lhe dito. Pois quem realmente dá sentido ao texto é quem lê e não quem já escreveu. Quem escreve provoca diálogo e quem lê produz algo que doravante será expresso em palavras por intermédio da escrita ou oralidade vinculado a essa provocação de leitura. Pois em outras palavras, leitura é diálogo.

[...] Trata-se, antes de dialogar com o leitor sobre a sua leitura, isto é, sobre o sentido que ele dá, repito, a algo escrito, um quadro, uma paisagem, a sons, imagens, coisas, ideias, situações reais ou imaginárias. (MARTINS, 2006, p. 34).

Neste sentido, o professor não pode jamais se apegar ao livro didático, nem tão pouco se deixar levar pela sua simpatia de simplificar ou facilitar seu trabalho. Este é um grave problema de grandes educadores que se acomodam somente a ele, sendo rotulados por ele e não sai de suas páginas, se apoiando somente a ele, se limitando ou fragmentando como o próprio livro já é pelo conteúdo mingüado e superficial.

O trabalho escolar com a literatura apoia-se, normalmente, no livro didático. Neste, certamente, a prioridade está na sistematização dos conteúdos. Isso faz com que o texto literário seja fragmentado e, em geral, usado para discussões superficiais ou, ainda, para estudo gramatical. (PINA 2014. p. 15)

Segundo Pina (2014), esse fenômeno é muito típico nos manuais didáticos, acarreta um desequilíbrio e distanciamento do real sentido do trabalho destinado a leitura, cerceia o incentivo do gosto pela leitura em função dessa mistura entre gramática e leitura. Falando nesse aspecto se destaca também os textos fragmentados, eles entram em cena como clichês de suas editoras que acabam rotulando todo trabalho ou proposta de ensino em sala de aula.

(...) algumas editoras, tentando ampliar a faixa de mercado de autores contemporâneos, acompanham seus livros de instruções de uso, ou seja, de fabricar, roteiros e questões que sugerem ao professor os caminhos de penetração na obra. Desnecessário dizer se que, nesta adaptação escolar, qualquer vanguarda perde seu vanguardismo, obrigada a moldar-se aos clichês literários já sancionados pela escola. (SILVA & FRITZEN, 2012,p. 272,apud. LAJOLO, 1982, p. 29)

É obvio que neste contexto, o interesse de algumas editoras, não é de divulgar o ensino e o conceito de literatura. A liberdade de se expressar, a imaginação são como enigmas, quase que em muitas das vezes indecifráveis, que torna o estudo monótono e massacrante, tanto para o profissional da educação, quanto para o aluno, porque tais editoras, só querem mesmo é divulgar os seus autores contemporâneos, vender o seu somente os autores em destaque como marketing, sem se importar com a sua qualidade. O interesse é somente de cunho mercantilista.

Sabemos que, textos clássicos são bastante difíceis de entender, requer muita técnica e habilidade. Ambas norteiam um constante crescimento intelectual do leitor. Como por exemplo, quando um jovem se depara com um pequeno conto Machadiano, logo de cara não se sente seduzido a dialogar com o texto, isso porque só existe palavras em folhas brancas contendo sua narrativa, cenário, ano e a conversa dos personagens. Para que o leitor se interaja com sua obra, requer um conhecimento prévio de outros saberes, como história e geografia para que sucessivamente possa se situar no que está lendo. Como um veículo de assimilação mais fácil, sedutora e prazerosa, as Histórias em Quadrinhos entram em cena, para que permeiam e ficcionem o leitor no incentivo do gosto pela leitura. Os traços e as cores são ferramentas poderosas para transitarem nesse processo de ascensão.

Uns Braços de Machado de Assis em HQ, por Francisco.S. Vilachá

Com fins educacionais, o conto Uns Braços, de Machado de Assis, na adaptação quadrinística de Vilachá apresenta um leque de informações que permeia o incentivo e o gosto pela leitura. As cores e os traços são fomentos estimulantes, palpitando emoção e curiosidade a cada episódio narrativo desde a sua capa. As cores mais peculiares são das vestimentas dos personagens, em cada episódios essas mesmas roupas recebem uma coloração mais forte e em outros mais desbotados, isso varia de acordo com o ambiente pela qual se situa as personagens, repercutindo a sombra e o brilho do sol sobre eles.

O azul se destaca nas vestes de Inácio, com o marrom e o branco, seu uniforme de trabalho; o marrom escuro se caracteriza no terno de Borges seu chefe, juntamente com o branco e por fim, o bege no vestido longo de Dona Severina (exceto nas páginas 14,15 e16) sem as mangas, coisa que era muito rara na etiqueta feminina brasileira do século XIX, motivo pela qual seus lindos pares de braços ficavam nus a mostra para o desvio da atenção de Inácio, para atizar subliminarmente seus sonhos mais ardentes assim como também a fúria explícita de seu patrão por ele ser tão dispersivo nas entregas e encomendas aos destinatários.

Vestimentas:

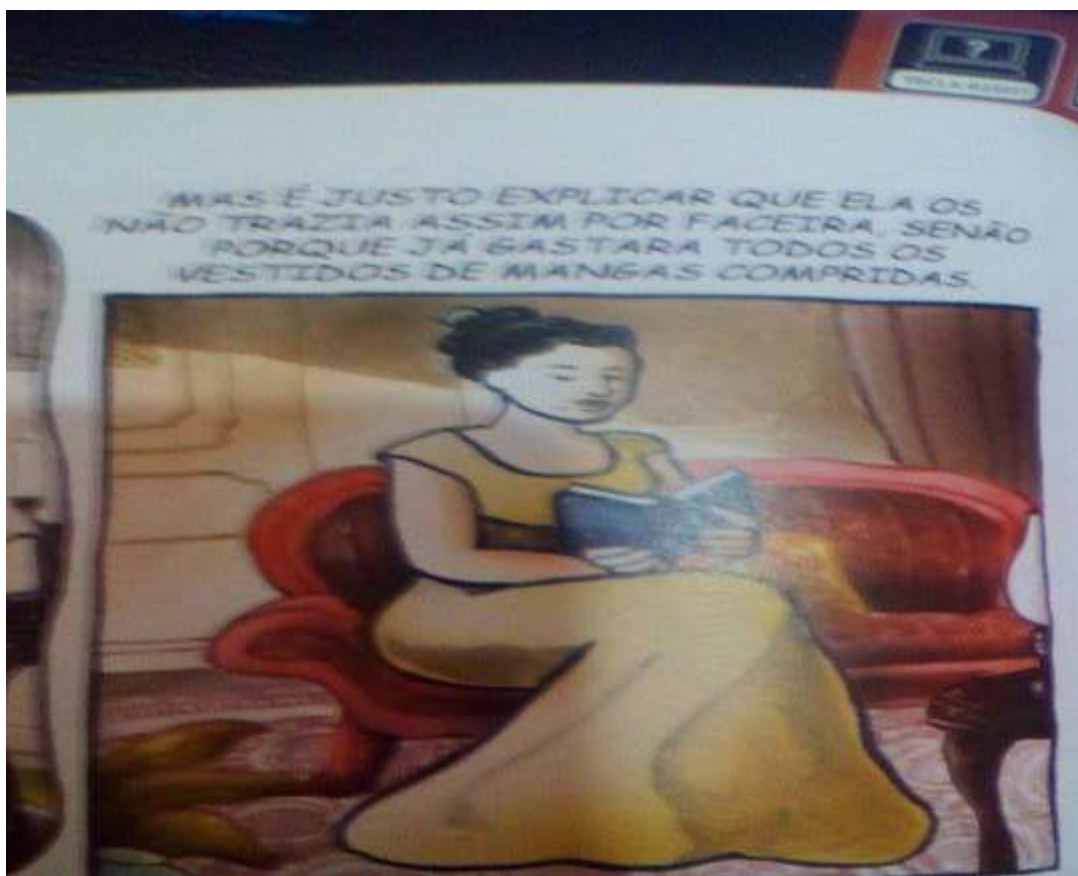
121



¹²¹ Descrição das vestes do Inácio.



122



123

Importante também destacar uma participação especial do próprio Machado de Assis, como o introdutor do conto, apresentando seus traços físicos, estilo de vestimenta e expressão facial. Outra participação especial desse conto é a do pai de Inácio, que pelos seus traços aparenta ser um senhor de

¹²² Descrição das vestes de Borges.

¹²³ Descrição das vestes de Dona Severina.

estatura mediana, com cabelos lisos e bem penteados, colete e calça acinzentada, gravata marrom, sapatos pretos e sub o colete cinza um roupa branca de manga longa, com bigode marrom e o semblante de quem pede para alguém uma oportunidade.

Ilustrações:



124



125

¹²⁴ Caricatura de Machado de Assis por Vilachã, página 6.

¹²⁵ Ilustração sobre a descrição do Pai de Inácio, página 6.

Os traços e as cores, estimulam a atenção durante a leitura e facilita a assimilação do conhecimento do conto, vislumbrando o casamento da linguagem com estes dois grandes aliados do talento de Francisco S Vilachã, convergindo a dinâmica textual com outros pilares do conhecimento, como por exemplo, ao vermos as imagens, as cores e os traços nos transportamos ao passado sem tirar o pé do presente.

Observamos o estilo do Brasil do século XIX, pela arquitetura das casas, além dos outros moldes arquitetônicos dos séculos anteriores; as vestes dos personagens já citados; o locus ou a geografia de onde surge a história; a botânica; a linguagem; os costumes; a literatura dentro da literatura, além da expressão facial que engrena no campo da psicologia.

Com toda essa conjuntura dinâmica da vasta obra Machadiana, é simplificada pela arte contemporânea da adaptação em HQ do artista Vilachã, contribuindo e estimulando de forma prazerosa e contundente o gosto pela leitura, capacitando doravante os leitores de Histórias em Quadrinhos para leituras mais densas e complexas, favorecendo seu perene desenvolvimento e formação (política, cidadã e profissional).

REFERÊNCIAS:

MARTINS, Helena Maria. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PAIVA, Fabrícia Vellasquez **A literatura infanto-juvenil na formação social do leitor**: a voz do especialista e a vez do professor nos discursos do PNBE 2005/ Fabrícia Vellasquez Paiva. Rio de Janeiro: UFRJ, FE, 2008.

PINA da Costa Kátia Patrícia: **A Literatura em Quadrinhos Formando Leitores Hoje**; Rio de Janeiro: Dialogarts, 2014.

VILACHÃ, Francisco S. **LITERATURA BRASILEIRA EM QUADRINHOS: UNS BRAÇOS**. Escala Educacional, casa verde São Paulo. SILVA, Danielle A. R. FRITZEN, Celdon. **Ensino de Literatura e livro didático: Uma abordagem a partir das pesquisas no pós-graduação brasileira**. Revista Contra ponto- Eletrônica. 12 vol. 2. 2012.

COMPOSIÇÃO DE ESPÉCIES DE CLADÓCEROS (CRUSTACEA, CLADOCERA) DO TANQUE DAS AROEIRAS, REGIÃO SEMIÁRIDA, CAETITÉ, BAHIA

Gildo Renê Sousa Ferreira; Paloma Mendes Oliveira¹²⁶; Patrícia Maria Mitsuka¹²⁷

Resumo:

Ainda são escassos os estudos sobre cladóceros no Brasil, principalmente na região Nordeste do país. Diante disso, o presente trabalho buscou identificar as espécies de Cladocera em corpo d'água lântico de Caetité, Bahia, região semiárida. Foram identificadas 26 espécies de cladóceros, pertencentes a seis famílias. Das espécies encontradas, nove são registradas pela primeira vez na Bahia, elevando o número de espécies listadas para este estado. A maior riqueza de espécies de Cladocera foi observada na unidade amostral com maior presença de macrófitas.

Palavras- chave: Ambientes aquáticos; Bahia; Cladóceros; Região semiárida; Riqueza de espécies.

INTRODUÇÃO

Os reservatórios são considerados ecossistemas artificiais, que portam características limnológicas tanto de rios quanto de lagos, estando sempre sujeitos aos fenômenos ambientais, como a precipitação, os ventos e a radiação solar. Além de sofrerem modificações antrópicas, advindas, principalmente, de processos operacionais, como o uso para fins agropecuários e pesqueiros (TUNDISI, 1990 *apud* SIMÕES & SONODA, 2009).

Segundo Simões & Sonoda (2009, p. 89), é muito comum a construção de reservatórios na região semiárida do Brasil, devido à escassez de água e por eles desempenharem importante papel social e econômico, “pois promovem a regularização dos cursos de água, geração de energia elétrica, irrigação, piscicultura, dessedentação de animais, recreação, armazenamento e abastecimento de cidades e municípios circunvizinhos”.

Mesmo com a intensa utilização, esses mananciais portam uma grande diversidade de organismos, especialmente de microcrustáceos, pois eles possuem uma maior facilidade se estabelecer e manter relações em ambientes lânticos (COELHO-BOTELHO, 2003).

¹²⁶ Graduandos do curso de Ciências Biológicas pela Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas, *Campus VI*, Caetité, Bahia. Bolsistas de Iniciação Científica vinculados ao Laboratório de Ecologia Aquática e ao Grupo de Pesquisa Ecologia do Semiárido/CNPq. Email: rene-tn@hotmail.com; paloma.mendes97@hotmail.com

¹²⁷ Docente do curso de Ciências Biológicas da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas, *Campus VI*, Caetité, Bahia. Coordenadora do Laboratório de Ecologia Aquática e membro do Grupo de Pesquisa Ecologia do Semiárido/CNPq. Email: pmitsuka@uneb.br

O zooplâncton é o termo genérico que denomina um grupo de animais de diferentes táxons (principalmente rotíferos, cladóceros, copépodos, alguns membros do Protozoa e muitas larvas de insetos). Todos esses organismos habitam a coluna de água, sendo essa sua principal característica. O zooplâncton é um importante componente das cadeias tróficas e possui um papel central na dinâmica de um ecossistema aquático, atuando na ciclagem de nutrientes e no fluxo de energia entre os produtores primários e os consumidores de níveis tróficos superiores (FREITAS, 2012; MELÃO; ROCHA & ROCHE, 2005).

Desse modo, quaisquer modificações em seus padrões de abundância e em sua diversidade irão acarretar em alterações em toda a extensão das cadeias tróficas dos ecossistemas aquáticos. Além disso, os organismos zooplanctônicos compõem importantes indicadores do grau de trofia nos corpos d'água continentais, pois possuem ciclos de vidas curtos e respondem rapidamente aos estímulos ambientais (SANTOS, 2016).

Os cladóceros são microcrustáceos pertencentes a classe Branchiopoda, são tipicamente dulcícolas, com poucas exceções de espécies marinhas. Estes organismos apresentam tamanho variando entre 0,2 e 3,0 mm e corpo coberto por uma carapaça única, de abertura ventral e aparência bivalve. Em condições ambientais favoráveis os cladóceros reproduzem-se por partenogênese, mas em condições adversas passam a se reproduzir sexualmente, produzindo ovos de resistência denominados efípios, que originarão machos e fêmeas sexuais (ELMOOR-LOUREIRO, 1997).

Esses microrganismos podem ser encontrados em diferentes compartimentos dos ambientes aquáticos, então eles podem possuir hábitos bentônicos, planctônicos ou litorâneos. A preferência das espécies por determinados compartimentos irá depender de seus hábitos comportamentais. Entretanto, se tratando de ambientes rasos, a compartimentalização não é bem evidente, assim o corpo d'água se torna mais homogêneo quanto aos seus compartimentos, o que faz com que a distribuição das espécies se dê de forma mais aleatória (SIMÕES, 2006).

No Brasil existem aproximadamente 114 espécies de cladóceros, distribuídos entre as famílias Bosminidae, Chydoridae, Daphniidae, Holopedidae, Ilyocryptidae, Macrothricidae, Moinidae e Sididae. O número de espécies não pode ser considerado conclusivo, devido à carência de estudos sobre esses organismos no país. É provável que o esse número cresça gradualmente conforme forem sendo realizados inventários mais intensos (ELMOOR-LOUREIRO, 1997).

Os cladóceros são importantes constituintes da fauna zooplanctônica de ambientes lênticos, pois contribuem de forma significativa para a dinâmica de energia em tais ecossistemas. Esses microcrustáceos apresentam respostas a níveis baixos de contaminantes, além serem muito sensíveis a variações ambientais, por mais sutis que elas sejam, desse modo, são classificados como bons bioindicadores. Entretanto, para isso, é necessário um amplo conhecimento sobre sua distribuição e ecologia (DE EYTO *et al.*, 2002; FERDOUS MUKTADIR, 2009; SA-ARDRIT & BEAMISH, 2005 *apud* SOARES; ELMOOR-LOUREIRO, 2011).

Diante da grande importância dos cladóceros e dos escassos estudos no semiárido brasileiro, principalmente no estado da Bahia, o presente trabalho objetivou realizar um levantamento da riqueza de espécies de cladóceros no Tanque das Aroeiras (Caetité, Bahia), bem como verificar a distribuição de espécies no reservatório, contribuir para o registro de espécies de cladóceros e sua distribuição no Estado da Bahia e contribuir também com a comunidade científica em Limnologia, no registro e distribuição de tais organismos.

METODOLOGIA

O Tanque das Aroeiras está localizado no município de Caetité, próximo ao distrito de Pageú dos Ventos. Trata-se de um pequeno reservatório cujas águas são provenientes da época chuvosa, não havendo nenhum outro contribuinte permanente no decorrer do ano. O reservatório é utilizado para a criação de animais (gado, cabras, entre outros), cultivo e manutenção de hortas, lazer e, em épocas de seca extrema, até mesmo para o abastecimento público da comunidade. Em sua porção pelágica, a profundidade ultrapassa os 3 metros durante a época chuvosa.

No ambiente terrestre marginal encontra-se em grande extensão devastada, havendo o crescimento de plantas marginais – macrófitas aquáticas, dependentes de água para seu desenvolvimento. Em agosto de 2016, período de seca, na porção marginal do tanque, foram definidas quatro estações de amostragem. Em cada estação foram coletadas amostras biológicas utilizando-se uma rede cônica de espessura de malha de 50 μ m, onde foram filtrados 50 litros de água. O material foi, então, concentrado e fixado com formol 5%. Posteriormente foi transportado ao laboratório, onde a amostra foi triada em microscópio estereoscópio e os microrganismos foram identificados em microscópio óptico, para tanto, foi utilizada bibliografia específica (ELMOOR-LOUREIRO, 1997).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram identificadas 26 espécies de cladóceros, divididas em duas ordens (Anomopoda e Ctenopoda) e seis famílias (Chydoridae, Daphniidae, Ilyocryptidae, Macrothricidae, Moinidae e Sididae). Na tabela 1 são apresentadas as espécies encontradas, bem como suas respectivas abundâncias em cada unidade amostral.

TABALA 1. Abundância das espécies de cladóceros encontradas por unidade amostral.

ESPÉCIES	U. A 01	U.A 02	U. A 03	U. A 04	ABUNDÂNCIA TOTAL
<i>Alona guttata</i>	3	19	10	0	32

<i>Ceriodaphnia cornuta rigaudi</i>	0	5	0	0	5
<i>Ceriodaphnia dúbia</i>	0	69	28	0	97
<i>Ceriodaphnia laticaudata</i>	0	6	0	0	6
<i>Ceriodaphnia richardi</i>	0	97	166	0	263
<i>Chydorus eurynotus</i>	2	21	41	0	64
<i>Chydorus pubescens</i>	0	0	211	0	211
<i>Chydorus sphaericus sens. lat.</i>	0	2	0	0	2
<i>Coronatella monocantha</i>	0	0	20	0	20
<i>Diaphanosoma brevireme</i>	0	19	38	0	57
<i>Diaphanosoma birgei</i>	0	1	5	0	6
<i>Euryalona orientalis</i>	0	1	13	0	14
<i>Ilyocryptus spinifer</i>	0	5	0	0	5
<i>Karualona mülleri</i>	0	7	1	0	8
<i>Macrothrix elegans</i>	0	2	0	0	2
<i>Macrothrix laticornis</i>	0	29	47	0	76
<i>Magnospina dentifera</i>	0	9	14	0	23
<i>Moina minuta</i>	0	0	2	0	2
<i>Moinodaphnia macleayi</i>	0	0	5	0	5
<i>Simocephalus acutirostris</i>	0	49	5	0	54
<i>Simocephalus aqua-brancai</i>	0	0	5	0	5
<i>Simocephalus daphnoides</i>	0	13	9	0	22
<i>Simocephalus latirostris</i>	0	13	0	0	13
<i>Simocephalus mixtus</i>	0	7	0	0	7
<i>Simocephalus serrulatus</i>	0	38	0	0	38
<i>Simocephalus vetulus</i>	0	0	2	0	2

TOTAL= 26	5	412	622	0	1039
-----------	---	-----	-----	---	------

Fonte: Dados da pesquisa, 2016-2017.

Segundo Rocha *et al.* (1999) *apud* Simões e Sonoda (2009), a representação dos cladóceros na comunidade tipicamente zooplanctônica de reservatórios é de cerca de dez a 20 espécies, o que foi verificado em duas unidades amostrais. Entretanto, se considerarmos a riqueza total do riacho, este valor é ultrapassado.

Percebe-se que riqueza de cladóceros encontrada no Tanque de Aroeiras foi superior a observada em outros reservatórios do estado da Bahia, como nos levantamentos realizados por Santos (2016) que apresentou riqueza de quatro espécies, Simões e Sonoda (2009) com seis espécies e Simões (2006) com oito espécies. Entretanto, a riqueza do reservatório estudado foi inferior à de outros estados, como Mato Grosso do Sul com 101 espécies (ZANATA *et al.*, 2017), Pernambuco com 32 espécies (SOARES & ELMOOR-LOUREIRO, 2011) e São Paulo com 96 espécies (ROCHA; SANTOS-WISNIEWSKI; MATSUMURA-TUNDISI, 2011).

Elmoor-Loureiro (1997) afirma que grande parte das espécies de cladóceros é encontrada entre a vegetação marginal de lagos e rios, o que justifica a riqueza observada na unidade amostral 2 (unidade de maior riqueza), ponto que apresentava grande quantidade de macrófitas aquáticas.

Na unidade amostral 3, que teve a segunda maior riqueza, a água possuía pouca profundidade, o que fez com que muito sedimento fosse coletado, de modo que neste ponto foram identificadas várias espécies da família Chydoridae e a espécie *Ilyocryptus spinifer* Herrick, 1882, pertencente à família Ilyocryptidae, Elmoor-Loureiro (1997) explica que as espécies de tais famílias são bentônicas, ou seja, essencialmente habitantes do fundo de corpos d'água.

No período em que a coleta foi realizada, a direção dos ventos estava no sentido Leste, o que pode ter desfavorecido as unidades amostrais 1 e 4, que recebiam a incidência direta do vento, de modo que na unidade 1 foram encontradas apenas duas espécies de Chydoridae, que por serem bentônicas não são facilmente carregadas pela movimentação das águas e, na unidade 4 não houve nenhuma ocorrência de cladóceros.

Com a realização deste levantamento, novas ocorrências de espécies de cladóceros foram registradas para o estado da Bahia, são elas: *Alona guttata* Sars, 1962; *Ceriodaphnia cornuta* Sars, 1885 na forma *rigaudi*; *Ceriodaphnia laticaudata* P. E. Muller, 1867; *Coronatella monocantha* Sars, 1901; *Ilyocryptus spinifer* Herrick, 1882; *Moina minuta* Hansen, 1899; *Simocephalus acutirostris* King, 1953; *Simocephalus daphnoides* Herrick, 1883 e; *Simocephalus serrulatus* Koch, 1841.

CONCLUSÃO

O estudo da comunidade de Cladocera do reservatório Tanque de Aroeiras contribuiu para o conhecimento da sua biodiversidade aquática, podendo propiciar ações de monitoramento e manejo ambiental neste reservatório, uma vez que ele é amplamente utilizado pela comunidade local.

A composição de espécies observada no reservatório variou entre os pontos amostrados e corrobora a ideia de que a presença do banco de macrófitas influencia positivamente no aumento da riqueza. De fato, pode-se verificar que grande parte das espécies encontradas vivem associadas a macrófitas, como as espécies de Chydoridae e Macrothricidae (ELMOOR-LOUREIRO, 1997).

Somente com ampliação do esforço amostral – número de coletas, volume amostrado e estações de amostragem, os cladóceros encontrados poderão ser utilizados para determinar o estado de trofia do corpo d'água estudado.

A riqueza de cladóceros no reservatório estudado esteve de acordo com a riqueza que é considerada típica para estes ecossistemas aquáticos e foi superior à de outros tanques do mesmo estado.

A realização deste trabalho foi de grande importância para o conhecimento da fauna de crustáceos do semiárido brasileiro e da Bahia. Além de ter registrado nove ocorrências de novas espécies para o estado.

REFERÊNCIAS

COELHO-BOTELHO, M.J. **Dinâmica da Comunidade Zooplantônica e sua Relação com o Grau de Trofia em Reservatórios**. Companhia de Tecnologia e Saneamento Ambiental, Setor de Comunidades Aquáticas, p. 5, São Paulo, 2003.

ELMOOR-LOUREIRO, L.M.A. **Manual de identificação de cladóceros límnicos do Brasil**. Brasília: Universa, 1997. 156p.

FREITAS, E.C. **Comunidade Zooplantônica de Águas Doces**. 2012. Disponível em: <<http://www.diagramaeditorial.com.br/cescar/noticias/arquivos/apostila.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2017.

MELÃO, M.G.G.; ROCHA O.; ROCHE, K.F. 2005. Produtividade, biomassa, flutuações populacionais e interações biológicas da comunidade planctônica e suas implicações na transferência de energia na cadeia alimentar de um reservatório raso e oligotrófico. p. 25-80. **In:** K.F. Roche and O. Rocha (eds), *Ecologia Trófica de Peixes com ênfase na planctivoria em ambientes lênticos de água doce no Brasil*. São Carlos, Rima.

ROCHA, O.; SANTOS-WISNIEWSKI, M.J.; MATSUMURA-TUNDISI, T. Checklist de Cladocera de água doce do Estado de São Paulo. **Biota Neotropica**, Campinas-SP, v. 11, n. 1, p.571-592, dez. 2011. FapUNIFESP (SciELO). DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1676-06032011000500024>.

SANTOS, J.S. **Distribuição espacial e variação temporal da assembleia de microcrustáceos em um reservatório no semiárido brasileiro**. 2016. 53 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Sistemas Aquáticos Tropicais, Departamento de Ciências Biológicas, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, BA, 2016.

SIMÕES, N.R. **Microcrustáceos (Cladocera e Copepoda) de Rios Temporários da Bacia do Rio Jequezinho (Bahia)**. 2006. 107 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Sistemas Aquáticos Tropicais, Departamento de Ciências Biológicas, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, BA, 2006.

SIMÕES, N.R.; SONODA, S.L. Estrutura da assembléia de microcrustáceos (Cladocera e Copepoda) em um reservatório do semi-árido Neotropical, Barragem de Pedra, Estado da Bahia, Brasil. **Acta Scientiarum. Biological Sciences**, Maringá, v. 31, n. 1, p.89-95, 16 abr. 2009. Universidade Estadual de Maringá. DOI: 10.4025/actascibiolsci.v31i1.538.

SOARES, C.E.A.; ELMOOR-LOUREIRO, L.M.A. Uma atualização da lista de Cladocera Cladocera (Crustacea, Branchiopoda) do estado de Pernambuco, Brasil. **Biota Neotrop.** Abr/Jun 2011, vol. 11, n.2. Disponível em: <<http://www.biotaneotropica.org.br/v11n2/pt/abstract?article+bn00711022011>> Acesso em: 03 jun. 2017.

ZANATA, L.H. *et al.* Checklist de Cladocera (Crustacea, Branchiopoda) do Estado de Mato Grosso do Sul, Brasil. **Iheringia. Série Zoologia**, Porto Alegre, v. 107, n. 0, p.1-9, 2017. FapUNIFESP (SciELO). DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1678-4766e2017113>.

EFICIÊNCIA ENERGÉTICA DAS SALAS DE AULA DA UNEB-CAMPUS VI

Ana Lúcia Rodrigues Cardoso¹²⁸; Fabrícia de Oliveira Guedes¹²⁹; Jaqueline dos Santos Cardoso¹³⁰; Kamila Santos Barros¹³¹; Maurizete Jesus Silva¹³²

Resumo:

Este estudo teve como objetivo analisar a eficiência energética das salas de aulas da UNEB, Campus VI-Caetitê, BA. Para análise destes aspectos, foi levada em consideração alguns documentos disponíveis como o Manual de Eficiência Energética para prédios públicos (BRASIL, 2014), Norma ISO 14001:2015, PROCEL (2017) e SEBRAE (RODRIGUES et al 2006), que serviram de base para criação de uma roteiro de observação. Este estudo permitiu identificar que o sistema de iluminação e ar condicionado foram os aspectos que apresentaram características mais críticas de uso da energia elétrica (EE) nas salas de aula. Por isso, é necessária que sejam realizadas ações de melhoria destes ambientes.

INTRODUÇÃO

A eficiência energética (EE) consiste em obter o melhor desempenho na produção de um serviço com o menor gasto de energia (TOLMASQUIN, 2014; CELPE, 2017). Contudo, geralmente nem todos os equipamentos e instalações possibilitam uma eficiência energética, o que possibilita um grande desperdício de energia.

Esta temática se tornou cada vez mais importante devido ao contínuo aumento da demanda por energia elétrica e das dificuldades na geração deste recurso de grande importância em todos os setores da sociedade atual (BRASIL, 2008).

A geração de energia causa danos consideráveis ao meio ambiente, tanto no que tange à degradação, como na liberação de CO² na atmosfera, um dos principais causadores do tão comentado efeito estufa (INATOMI E UDAETA 2017). Neste contexto é necessário dar a devida importância à racionalização do uso de energia elétrica sem diminuir a eficiência de produção e ou serviços (RIBEIRO, 2016; GOLDEMBERG e LUCON 2007

¹²⁸ Graduanda do Curso De Ciências Biológicas UNEB-CAMPUS VI CAETITÊ-BA analuciacte@gmail.com

¹²⁹ Graduanda do Curso De Ciências Biológicas UNEB-CAMPUS VI CAETITÊ-BA faoliguedes@hotmail.com

¹³⁰ Docente Departamento de Ciências Humanas- UNEB-CAMPUS VI CAETITÊ-BA kamilasbarros@yahoo.com.br

¹³¹ Bióloga- Mestre em Zoologia - Doutora em Biotecnologia Docente UNEB-CAMPUS VI CAETITÊ-BA / Laboratório de Mirmecologia (CEPEC/CEPLAC) jaquelinecardoso2001@yahoo.com.br

¹³² Graduanda do Curso De Ciências Biológicas UNEB-CAMPUS VI CAETITÊ-BA marytacilicte@gmail.com

Desde então foram iniciadas discussões sobre EE com a criação do Plano Nacional de Energia Elétrica (MME) em 2008 (BRASIL, 2008). Os prédios públicos estão incluídos neste documento que contém propostas de plano de ação para redução do consumo. Nos últimos anos com a implementação da crise energética no país surgiu a necessidade de analisar estes aspectos nas instalações públicas.

A UNEB é uma universidade estadual, contudo bem como em outros prédios públicos ainda não tem um plano de EE e nem uma gestão ambiental consolidada. Por isso, este estudo possui importância em iniciar uma análise da eficiência energética das salas de aula do Campus VI, como uma primeira etapa para implantação de um sistema de gestão ambiental pela “Empresa Júnior de Biologia – Singulatha”, desta instituição.

Por isso, este estudo teve como objetivo *analisar a eficiência energética das salas de aulas da UNEB, Campus VI-Caetité, BA.*

METODOLOGIA

O estudo foi realizado na UNEB – Campus VI, localizado na cidade de Caetité- BA. Nesta instituição foi realizada a análise das instalações das salas de aula do Campus quanto aos seguintes aspectos: sistema de iluminação, ar condicionado, instalações elétricas e outros usos da energia.

Para análise destes aspectos, foi levada em consideração alguns documentos disponíveis como o Manual de Eficiência Energética para prédios públicos (BRASIL, 2014), Norma ISO 14001:2015, PROCEL (2017) e SEBRAE (RODRIGUES *et al* 2006), que serviram de base para criação de uma roteiro de observação. Com base neste roteiro foi criada uma nota para cada aspecto supracitado, quanto à oportunidade de melhoria, onde 76 a 100 pontos (deve continuar buscando oportunidades de melhoria), de 51 a 75 pontos (pode ser melhorado), 26 a 50 pontos (precisa ser melhorado) e 0 a 25 pontos (necessidade urgente de melhoria).

Os resultados obtidos foram analisados e discutidos de acordo com as referências supracitadas.

RESULTADO E DISCUSSÃO

Todas as salas de aula analisadas apresentaram alguns problemas em relação à eficiência energética ficaram com uma pontuação geral de 25 pontos que significa **necessidade urgente de melhoria** na sua eficiência energética. O principal problema identificado foi em relação a não utilização de lâmpadas econômicas do tipo LED e a utilização do ar condicionado de forma incorreta.

Tabela 1- Pontuação pela análise das salas de aula (UNEB – Campus VI) quanto à oportunidade de melhoria em eficiência energética, onde: 76 a 100 pontos (deve continuar buscando oportunidades de melhoria), de 51 a 75 pontos (pode ser melhorado), 26 a 50 pontos (precisa ser melhorado) e 0 a 25 pontos (necessidade urgente de melhoria).

Local	Sistema de Iluminação	Ar condicionado	Instalações elétricas	Outros usos de energia	Pontuação geral
Salas de aula	0	0	50	50	25

a) Iluminação: nas salas de aula há em grande maioria as lâmpadas fluorescentes, que apresentam grau de consumo energético maior que as de LED e portanto são consideradas pouco eficientes e econômicas. Sendo que as lâmpadas do tipo LED são cerca de 80% mais econômicas do que as fluorescentes. Por isso, a mudança das lâmpadas fluorescentes pelas do tipo LED poderiam diminuir os custos com energia elétrica (VITO, 2007). A iluminação natural pode ser utilizada, tendo em vista que as instalações do campus VI- UNEB possui uma estrutura adequada para aproveitamento deste recurso. Por isso, deve ser incentivada sempre que possível, porque poderá reduzir o consumo de energia elétrica. Além disso, a implantação de sistema de energia solar, para suprir a iluminação é uma excelente alternativa para redução do consumo de energia elétrica. Contudo, a maioria dos prédios públicos na cidade de Caetité- BA não possui energia solar.

b) Ar condicionado: É necessário realizar um trabalho de conscientização dos funcionários, docentes e discentes que utilizam as salas de aula para manter a temperatura dos aparelhos de ar condicionado entre 21 e 24° C. Essa orientação auxilia na redução do consumo de energia elétrica por este aparelho. Entretanto, talvez não esteja realizando uma redução expressiva do consumo de energia elétrica devido aos seguintes fatores: equipamentos antigos e sem selo Procel A, dimensionamento incorreto dos aparelhos para o tamanho dos ambientes, instalações incorretas dos equipamentos e vedação dos ambientes (KRAUSE *et al* 2002.). Foram identificados que a maioria dos equipamentos não possui o selo Procel tipo A. A maioria dos aparelhos, sobretudo os aparelhos de ar condicionado possuem selo Procel tipo B e C. O selo Procel tem por objetivo orientar o consumidor no ato da compra, indicando os produtos que apresentam os melhores níveis de eficiência energética dentro de cada categoria, proporcionando, assim, economia na conta de energia. Existem algumas marcas que são mais econômicas do que outras e por isso é necessário analisar o consumo de cada equipamento. A análise de todos os ambientes que possuem aparelhos de ar condicionado é necessária para que ocorram os dimensionamentos corretos. Com este procedimento pode-se corrigir problemas de utilização de aparelhos subdimensionado e ou superdimensionado. Outro problema crítico identificado são as instalações incorretas dos equipamentos e a vedação dos ambientes. Todos os ambientes devem ser monitorados para correção destes problemas. Além disso, com o sistema para fechamento automático de portas, com molas aéreas hidráulicas, o ar condicionado pode consumir uma menor quantidade de energia elétrica.

Além destes, também foi identificados problemas em relação às instalações elétricas e a outros usos de energia. Os aparelhos de projeção multimídia ficam ligados sem utilização o que acarreta consumo de energia desnecessário e diminuição da vida útil do equipamento.

CONCLUSÕES

Este estudo permitiu identificar que o sistema de iluminação e ar condicionado foram os aspectos que apresentaram características mais críticas de uso da energia elétrica (EE) nas salas de aula. Por isso, é necessária que sejam realizadas ações de melhoria destes ambientes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Guia para eficiência energética nas edificações públicas. Versão 1.0 outubro 2014/Centro de Pesquisas de Energia Elétrica – CEPEL; Rio de Janeiro: CEPEL, 2014.

Brasil-Ministério de Minas e Energia. MME. **Plano Nacional de Eficiência Energética, 2008.** Disponível em: <http://www.orcamentofederal.gov.br/projeto-esplanada-sustentavel/pasta-para-arquivar-dadosdopes/Plano_Nacional_de_Eficiencia_Energetica.pdf>. Acesso em 26 mar 2017.

CAMPOS, C. M. **Introdução ao Direito de Energia Elétrica.** Editora Ícone, 2001.

GOLDEMBERG, J; LUCON, O. **Energia e meio ambiente no Brasil.** Estud. av. vol.21 n° 59; São Paulo: Jan./Abr., 2007.

INATOMI, T. A. H; UDAETA, M. E. M. **Análise dos impactos ambientais na produção de energia dentro do planejamento integrado de recursos.**

Disponível em:<http://seeds.usp.br/portal/uploads/INATOMI_TAHI_IMPACTOS_

AMBIENTAIS.pdf>. Acesso em 10 mar 2017.

INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR STANDARDIZATION – ISO 14001. **Environmental management systems: requirements with guidance for use.** Geneva, 2015

KRAUSE, C.B. *et al.* **Manual de prédios eficientes em energia elétrica.** Rio de Janeiro: Eletrobrás/Procel, 2002.

PINTO, R. A. **Projeto e Implementação de lâmpadas para a iluminação de interiores empregando diodos emissores de luz (LEDs).** Disponível em: <<http://www.celpe.com.br>>. Acesso em: 05 jun 2017

PROCEL. **Procel 2017**. Disponível em: <<http://www.procelinfo.com.br/main.asp?View={2BFFB9EB-68BE-442A-B179-F519C396E0DF}>>. Acesso em 01 mar 2017.

RIBEIRO, R. B. P. **Análise de certificação de edificação pública de ensino e pesquisa visando nível A pelo rtq-c através de ações de eficiência Energética e análise econômica**. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/7479/1/Dissertacao_AnaliseCertificacaoEdificacao.pdf>. Acesso em: 21 mar 2017.

RODRIGUES, J. A. P.; HENRIQUES JR., M. F.; SCHWOB, M. R. **Manual: As micro e pequenas empresas**. Rio de Janeiro: SEBRAE/RJ, 2006.

TOMASQUIM, M. T. **NOTA TÉCNICA DE A 26/14**. Empresa de Pesquisa Energética - Ministério de Minas e Energia, 2014. Disponível em: <<http://www.epe.gov.br/mercado/Documents/S%C3%A9rie%20Estudos%20de%20Energia/DEA%2026%20Efici%C3%Aancia%20Energ%C3%A9tica%20e%20Gera%C3%A7%C3%A3o%20Distribu%C3%ADa%20para%20os%20pr%C3%B3ximos%2010%20anos.pdf>>. Acesso em 26 mar 2017.

UNICAMP. **Histórico dos movimentos ambientais no Brasil e no mundo**. Disponível em: <<http://www.fec.unicamp.br/~bdta/premissas/historico.htm>>. Acesso em: 01 mar 2017.

FEMINISMO E VIOLÊNCIA EM REDES SOCIAIS: A CONSTRUÇÃO DO ETHOS DISCURSIVO

Sheyla Márcia da Silva Sousa¹³³; Prof.^a Dr.^a Sidnay Fernandes dos Santos Silva¹³⁴

Resumo:

O objetivo da pesquisa que ora apresentamos é analisar discursivamente a(s) imagem(ns) da mulher violentada física e verbalmente em textos que circulam na Web, mais especificamente, em blogs e páginas do Facebook autodenominados feministas. Abarca conceitos teóricos e categorias analíticas da Análise do Discurso de orientação francesa, com foco no conceito de *ethos* discursivo postulado por Dominique Maingueneau (2005; 2008; 2010; 2015). Atualmente, discursos sobre a violência contra a mulher estão bem presentes em textos publicados nos mais diversos espaços midiáticos e a questão que nos motiva a desenvolver este estudo são as razões pelas quais tais discursos ganharam ampla divulgação. Nossa pesquisa justifica-se, portanto, pelo anseio de analisar o funcionamento discursivo dos textos a serem mobilizados, refletindo a construção do *ethos* da mulher agredida por sujeitos do gênero masculino, bem como os dizeres de cunho machista que emergem em meio a enunciações sobre os direitos das mulheres.

Palavras-chave: Discurso; Feminismo; Redes Sociais.

INTRODUÇÃO

Nossa pesquisa utiliza paradigmas interdisciplinares para analisar discursos de mulheres vítimas de violência física e sexual, agredidas por seus parceiros, parentes ou desconhecidos. Consideramos esses discursos materializados em iconotextos publicados em redes sociais e, assim, abordamos a circulação de sentidos acerca de uma temática e com a proposta de observar as imagens construídas no processo de interatividade entre um (a) enunciador(a) que fala de um lugar específico - o lugar de violentado (a) - para seus internautas.

Fundamentamo-nos em aparatos teórico-metodológicos da Análise do Discurso de linha francesa, com ênfase nos trabalhos de Dominique Maingueneau. É de nosso interesse, principalmente, os conceitos de *ethos* e multimodalidade, postulados pelo linguista francês. Para Maingueneau, o *ethos* está ligado à condição da força da palavra quando publicamente deferida, principalmente pela pressão das mídias e da publicidade. Conforme o autor, “O *ethos* não age no primeiro plano, mas de maneira lateral; ele implica uma experiência sensível do discurso, mobiliza a afetividade do destinatário” (2008, p.14); trata-se então, de uma forma dinâmica construída na fala do locutor (não é uma imagem exterior à fala) e é um processo interativo de influência sobre o outro.

¹³³ Graduanda do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas – UNEB, Caetité – BA.

E-mail: sheyla_juliamarcia@hotmail.com

² Doutora e Mestre em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Professora do Colegiado de Letras Língua Portuguesa e Literaturas do Campus VI da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Email: sidnayfernandes@hotmail.com

A multimodalidade, compreendida por Maingueneau (2015) como característica da comunicação que “mobiliza simultaneamente diversos canais” (p.159), é própria do conjunto das manifestações da fala, no fluxo sonoro e movimentos corporais. A comunicação verbal associa gestos e signos linguísticos em função do tipo de atividade exercida, como explicações, gestos, descrições, etc. Assim, nos discursos que ora apresentamos, a multimodalidade se apresenta associada às imagens que complementam os componentes visuais e verbais contidos no paradoxismo pelo desenvolvimento da Web sob a concepção de gêneros de discurso.

Para o linguista francês, os gêneros de discurso constituem os menores fragmentos da atividade discursiva, mas que só ganham sentido quando integrados a unidades de classe superior, *os tipos de discurso*. Os tipos de discurso designam práticas discursivas ligadas a um mesmo setor de atividade, no qual os gêneros se agrupam de acordo à mesma finalidade social: tipos de discurso religioso, político, publicitário, etc. Os gêneros na Web envolvem grandes e conhecidas categorias de *sites*, como *blogs*, *sites* comerciais, *sites* de relacionamentos, etc.

Os relatos publicados em sites de relacionamento tendem a apresentar um *ethos* construído a partir do momento em que o locutor se expõe nas redes sociais e, em consequência, torna-se produto de uma construção de imagem por parte dos seguidores do site, possibilitando que os diversos leitores façam seu próprio julgamento.

METODOLOGIA

Nossa pesquisa está sendo realizada a partir de estudos bibliográficos, leitura do arquivo, seleção, constituição e organização do *corpus* e nossa prática discursiva considera o “batimento” entre descrição e interpretação e o “ir e vir” entre teoria e análise (processos típicos do campo da AD). A constituição do *corpus* analítico está pautada na perspectiva arquivística e a análise discursiva nos dispositivos teórico-analíticos da Análise do Discurso.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste resumo, apresentamos um recorte de nossa análise discursiva, por meio de dois textos (iconotextos) de seguidoras da rede social Instagram, Feministasgm, página dedicada a feministas e abertas a relatos de seguidoras que sofreram e sofrem agressões físicas e sexuais.

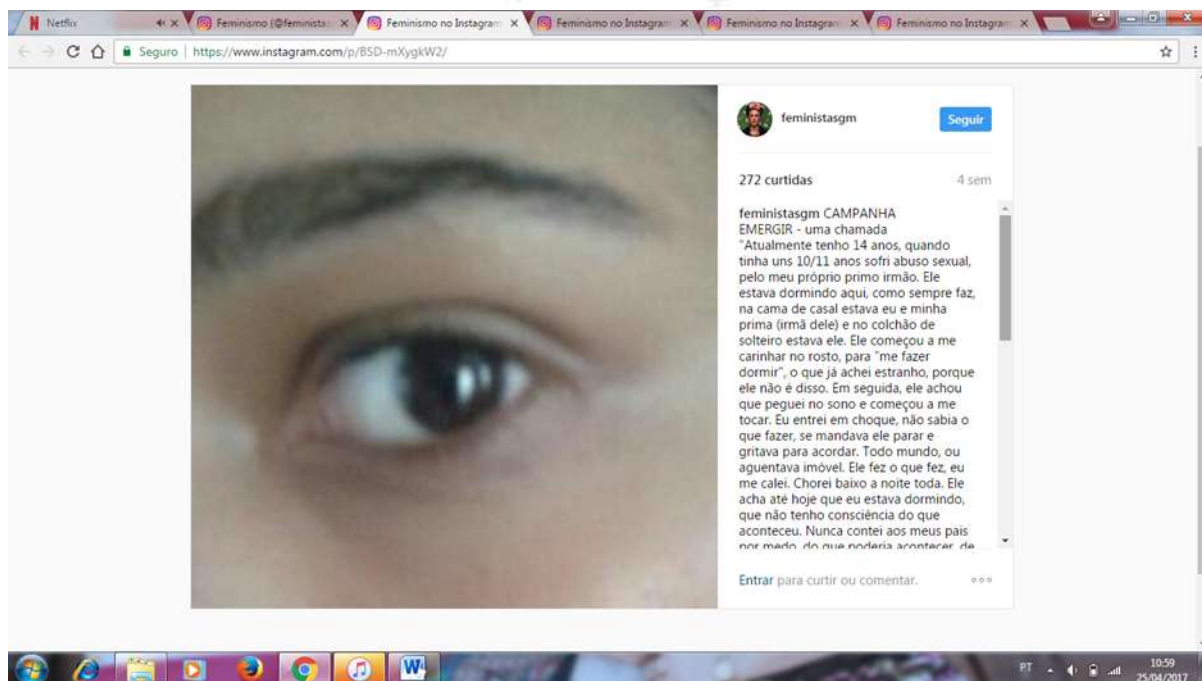


Figura 1 – Fonte: @Feministasgm

A seguidora enunciativa (que diz ter 14 anos) relata o abuso sexual que sofreu, quando tinha 10 anos, pelo primo considerado irmão, que a estuprou uma noite quando achava que a mesma estava dormindo. Como era criança, por medo e ainda por não querer desunir a família, ela não teve coragem de contar aos pais. A imagem que constrói de si perpassa por uma menina que sofre e que sente vergonha: “a dor e a vergonha se repete a cada dia”. E mostra-se ainda revoltada com a violência sexual que sofreu por ter publicado seu relato no site, por estar em busca de espaços discursivos aos quais se identifica e que, ao mesmo tempo, lhes dá a oportunidade de ter voz.

A imagem traz apenas seus olhos, mas quando associados ao relato, “Antes achava o feminismo uma besteira, mas percebi que é algo extremamente necessário, é reconfortante e ao mesmo tempo doloroso saber que milhares de mulheres passam pelo mesmo sofrimento”, permite que os seguidores da página façam julgamentos a partir de um locutor ingênuo, sofrido e que ao demonstrar a necessidade do feminismo reafirma tudo o que sofreu.

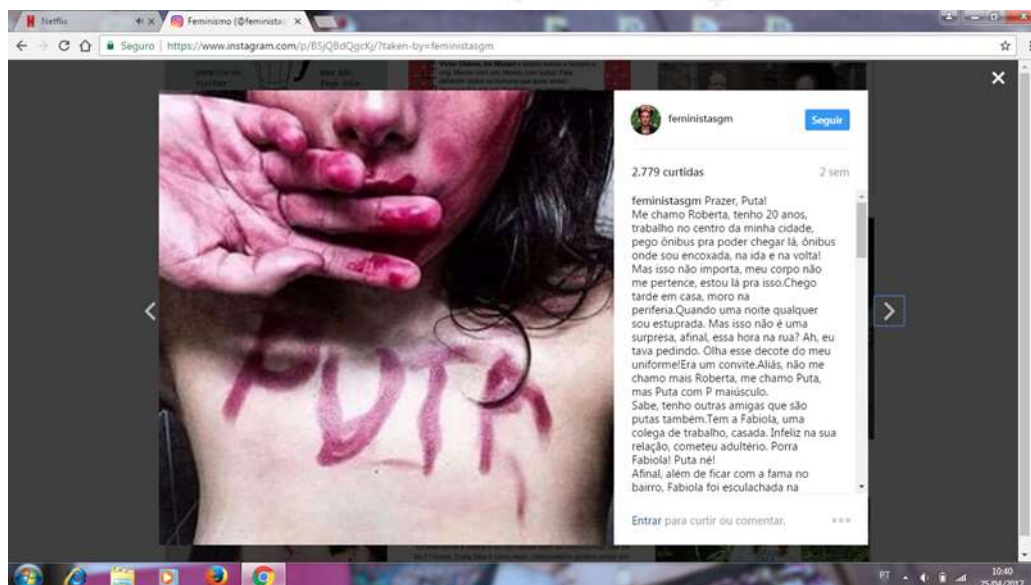


Figura 2 – Fonte: @feministasgm

O segundo relato que selecionamos, publicado na mesma página feminista, é de uma seguidora que se apresenta como “puta” e, em sua enunciação, retrata as agressões sofridas por diversas mulheres, que são julgadas como culpadas pela sociedade (e chamadas de “putas”) devido a suas roupas, posturas e palavras.

Esse iconotexto permite que os leitores criem seu julgamento e, ao mesmo tempo, percebam que essas situações de culpabilidade do gênero feminino é muito comum no dia a dia das mulheres. A enunciativa não fala apenas de si, mas de situações vividas por muitas mulheres “Eu, Fabiola, Geni, Fernanda, Clarinha, Tamires”, apresentando um mosaico de histórias que possuem algo em comum. Assim, ela constrói uma imagem de si como representante de uma classe na qual ela se insere. Posiciona-se como uma enunciativa genérica (conforme Maingueneau). E, de forma coletiva, apresenta uma imagem de mulheres vítimas de uma sociedade machista.

CONCLUSÃO

Percebemos, a partir de nosso material de análise, que o *ethos* é construído por meio do sofrimento do locutor, são imagens projetadas a partir de situações vivenciadas pelas mulheres vítimas de agressões e, nesse contexto, mostram-se machucadas e revoltadas. Seus relatos assumem um papel de denúncia e de desabafo. E, nessa perspectiva, a atuação do público leitor é significativa, pois, de acordo com Maingueneau (2008), “O *ethos* está crucialmente ligado ao ato de enunciação, mas não pode ignorar que o público constrói também representações do *ethos* do enunciador antes mesmo que ele fale.”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMOSSY, R. *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005.

MAINGUENEAU, Dominique. *Cenas da enunciação*. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. *Doze conceitos em análise do discurso*. São Paulo: Parábola, 2010.

_____. *Discurso e análise do discurso*. Tradução Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MOTTA, Ana Raquel; SALGADO, Luciana (Orgs.). *Ethos Discursivo*. São Paulo: Contexto 2008.

FENOLOGIA REPRODUTIVA DE *HELICTERES VELUTINA* K. SCHUM., (MALVACEAE) NA NASCENTE DO RIO JATOBÁ, CAETITÉ-BAHIA, BRASIL.

Vanderlei da Silva Oliveira¹³⁵; Luciene Cristina Lima e Lima²; Ricardo Landim Bormann Borges³.

Resumo:

O estudo foi realizado na Nascente do Rio Jatobá, Caetité-Bahia, em que foram acompanhados durante um ano os estágios reprodutivos botões, flores e frutos na espécie *Helicteres velutina* K. Shum., um arbusto que de forma frequente ocorrem em manchas de vegetações nas áreas de ecótono do cerrado e caatinga. Foi evidenciado que os botões apresentam estágio de dormência durante os períodos de escassez hídrica, as florações ocorreram sempre sob influência das chuvas, que durante o período estudado teve início nos meses de outubro, novembro, janeiro. Portanto fica evidente que as chuvas foram determinantes para as florações da espécie.

Palavras chaves: *Helicteres velutina* K. Schum; fenologia; florações.

INTRODUÇÃO

A fenologia na concepção de Lieth (1974) é a ciência que tem como problema principal compreender por meio de observações as fases dos ciclos ou atividades que se manifestam no decorrer da vida dos animais ou vegetais, dando ênfase nas suas ocorrências ao longo do tempo. A autora faz referência ao comitê realizado nos Estados Unidos em 1972 sobre a fenologia, no qual foi discutido acuradamente que tal ciência estuda o tempo dos eventos biológicos e suas relações com as mudanças climáticas sazonais, dando atenção especial, na correlação do período dessas ocorrências com as mudanças climáticas. Neste contexto fica evidente a relevância de tal ciência para a compreensão do dinamismo dos ecossistemas, o que é fundamental para o manejo sustentável dos recursos naturais que nos são disponibilizados.

Sendo assim o gênero *Helicteres* L. (Malvaceae) que possui distribuição pantropical com aproximadamente 43 espécies, presentes em vários biomas, mas com maior frequência nos agrupamentos denominados manchas, se caracterizam pelas flores vistosas, zigomorfas, pediceladas, que não exime odor e oferta néctar em abundância (SILVA *et al.*, 2010). Apesar da escassez de

¹³⁵Universidade do Estado da Bahia- UNEB campus VI, Departamento de Ciências Biológicas, Laboratório de Estudos Palinológicos, Caetité, BA, Brasil.

²Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Programa de Pós-Graduação em Biodiversidade Vegetal – PPGBVeg, Departamento de Educação – Campus VIII – Paulo Afonso, BA, Brasil. ³Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Exatas e da Terra, Campus II Alagoinhas, BA, Brasil.

*vanderleivso2013@gmail.com

estudos relacionados as espécies do gênero, muitas delas são bastante exploradas pelas indústrias farmacêutica por serem ricas em compostos farmacológicos de princípios terapêuticos.

Neste contexto o presente estudo realizado na área da nascente do Rio Jatobá teve por objetivo demonstrar as manifestações da fenologia reprodutiva no decorrer de um ano da espécie *Helicteres velutina* K. Schum, que é um arbusto comum nas zonas de transição entre o cerrado e caatinga. O local se encontra bastante devastado pelas ações antrópicas e está correndo o risco de ser transformado em loteamento em um futuro bem próximo, acabando com a existência dessa espécie e de todas as outras constituintes da comunidade vegetal do referido local.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

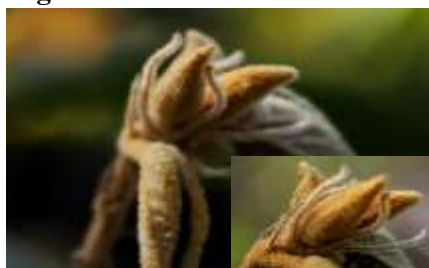
Para o estudo da fenologia reprodutiva 10 indivíduos de *Helicteres velutina* K. Schum. foram marcados e observados semanalmente no período de 03/08/2015 a 03/08/2016 para o registro da intensidade dos ciclos reprodutivos: botões, flores e frutos por meio de atribuições de 5 categorias em escalas de 0 a 4 (0 ausência total, 1 até 25%, 2 até 50%, 3 até 75% e 4 para 100% de manifestações das fenofases nos indivíduos), segundo Fournier (1974). Foi também avaliado o índice de atividade de floração (flores), que qualifica em porcentagem a presença ou ausência das fenofases nos indivíduos, seguindo a metodologia estabelecida por Bencke; Morellato (2002).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Fenologia reprodutiva

No decorrer do período estudado sempre foi observada a presença de botões (Figura 1 e 2), com maior intensidade entre os meses de agosto e setembro (80% e 100%). Os botões ficam em estado de dormência durante a estação seca, vindo a apresentar antese com a chegada das chuvas, o que durante o presente estudo teve início nos últimos dias do mês de outubro (Figura 3). A dormência em botões também foi constatado por Franschinelli e Ranga (1989), elas presumem que os botões são produzidos quando as condições climáticas estão propícias e as plantas portam expressivos números de folhas, sendo esses fatores cruciais para a reprodução das plantas.

Figura 1: Botões florais de *Helicteres velutina* K. Schum em estágio de dormência.



Fonte: Arquivo pessoal

A presença de flores foi observada nos primeiros dias do mês de novembro/2015, em decorrência da chegada das chuvas no final de outubro, estendendo até março/2016. O maior sincronismo (índice de atividade superior a 80%) de florescimento nos indivíduos ocorreu nos meses de novembro e março. Meses em que também foi registrado picos de intensidade de flores, 42% e 30% respectivamente (Figura 2). Esse pico de floração provavelmente foi influenciado pelas chuvas que ocorreram nos meses de outubro, novembro e janeiro; em que pode ser destacado o índice pluviométrico acumulado de 400 mm no mês de janeiro (Figura 3).

Portanto, as florações da espécie durante o estudo coincidiram com os períodos de chuvas. O mesmo foi observado por Morellato e Leitão Filho (1991) que evidenciaram o início de antese das plantas relacionando diretamente com os períodos chuvosos em ambiente com sazonalidade climática bem definida, assim como por Amorim *et al.* (2009), que perceberam que as chuvas são determinantes para a floração de muitas espécies na caatinga.

Com exceção dos primeiros meses de estudo, não houve pico de frutificação, e o índice de intensidade ficou abaixo dos 40 % (figura 2), durante o período de estudado. Provavelmente as baixas produções de frutos decorrem das condições climáticas desfavoráveis com chuvas irregulares e abaixo da média (figura 3), que de certa forma tornam os nutrientes maternos cada vez mais escassos (ESTERPHENSON, 1981; BAWA e WEBB, 1984; SUTHERLAND, 1987; CHARLES WORTH, 1989; CORREIA *et al.*, 2005). Essas mesmas condições climáticas ainda comprometem a distribuição do fotoassimilado da planta mãe para os frutos (CANNELL, 1985; BROWNING, 1985; FALCÃO *et al.*, 1988).

Figura 2: Atividade de floração e intensidade de floração , frutificação na espécie *H. velutina* K. Schum. Agosto de 2015 a agosto de 2016, Caetité-Bahia.

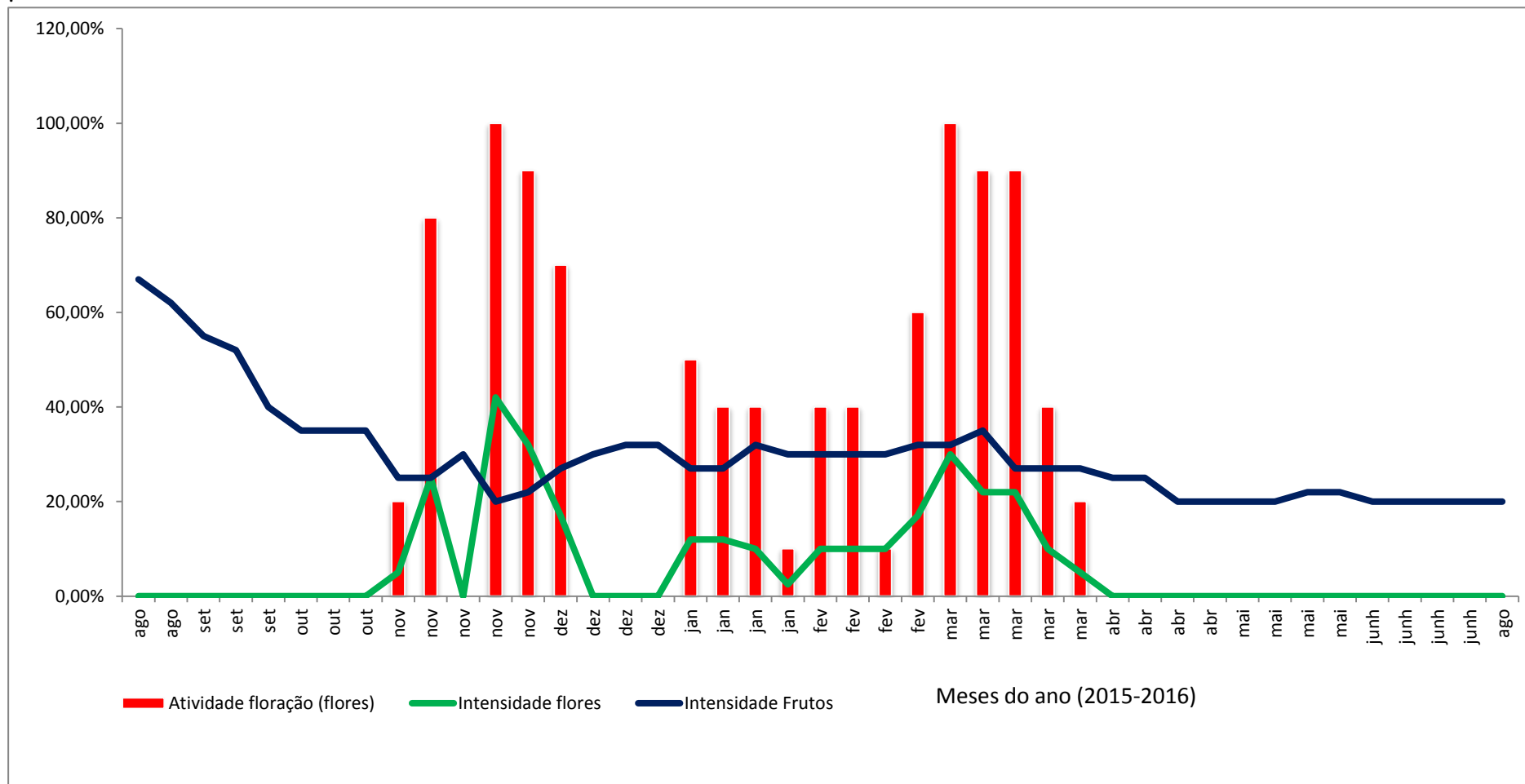
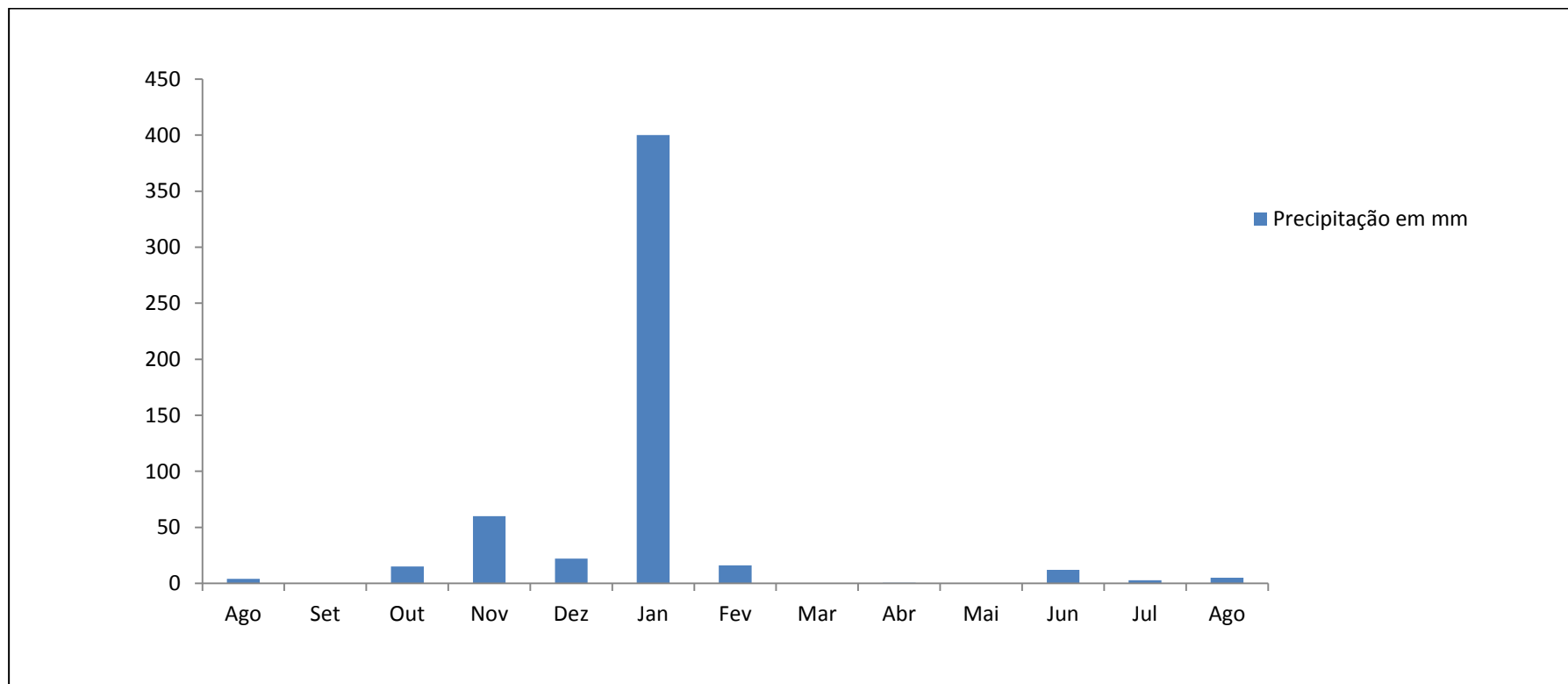


Figura 3: Índice pluviométrico acumulado no município de Caetité-Bahia (anos 2015-1016).



CONCLUSÃO

Durante os períodos estudados as florações da espécie sempre ocorreram com a chegada das chuvas (meses de outubro, novembro e janeiro), evidenciando que a disponibilidade hídrica é um fator que influencia os seus períodos reprodutivos, fato esse que também pode ser explicado pelas baixas produções de frutos que pode ter relação com as precipitações irregulares e abaixo da média.

REFERÊNCIAS

AMORIM, I. L.; SAMPAIO, E. V. S. B.; ARAÚJO, E. L. Fenologia de espécies lenhosas da caatinga do Seridó, RN. **Revista Árvore**, n. 3, v. 33, p. 491-499, 2009.

BAWA, K. S.; WEBB, C. J. Flowers, fruits and seed abortion in tropical forest trees: implications for the evolution of paternal and maternal reproductive patterns. **American Journal of botany** 71. v. 5, p. 737-751, 1984.

BENCKER, C. S. C.; MORELLATO, L. P. C. Comparação de dois métodos de avaliação da fenologia de plantas, sua interpretação e representação. **Revista Brasileira Botânica**, n. 3, v. 25, p. 269- 275, 2002.

BROWING G. Reproductive behavior of fruit tree crops and its implications for the manipulation of fruit set. In: CANNELL, M. G.; JACKSON, J. E (eds). **Attributes of trees as crop plants**. Inst. Terrestrial Ecology, NERC, Huntingdon, England, p. 409-425, 1985.

CANNELL, M. G. R. Dry matter partitioning in tree crops. In: CANNELL, M. G R.; JACKSON, J. E. (eds). **Attributes of trees as crop plants**. Inst. Terrestrial Ecology, NERC. Huntingdon, England, p. 160-193, 1985.

CHARLESWORTH, D. Evolution of low female fertility in plants: pollen limitation, resource allocation and genetic. **Tree**. n. 4, v. 10, p. 289-292, 1989.

CORREIA, M. C. R.; PINHEIRO, M. C. B.; LIMA, H. A. Biologia floral e polinização de *Arrabidaea conjugata* (VELL) Mart. (Bignoniaceae). **ACTA Botânica Brasileira**. n. 3, v. 19, p. 501-510, 2005.

FALCÃO, M. A. et al. Aspectos fenológicos e ecológicos do “Araça-boi” (*Eugenia stitipata* MCVAUGH) na Amazônia Central. I. Plantas juvenis. **ACTA Amazonica**. n. 18, v. 3-4, p. 27-38, 1988

FOURNIER, L. A. Un método cuantitativo para la medición de la características fenológicas em arboles. **Turrialba**, n.24, p. 422- 423, 1974.

FRANCESCHINELLI, E. V.; RANGA, N.T. **Biologia da reprodução de espécies de Helicteres: H. brevispira, H. ovata e H. sacarolha**. 1989.109 p. Dissertação. Instituto de biologia. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

LIETH, H. “Introduction to phenology and the modeling of seasonality: Phenology and seasonality modeling”. In: _____. (Ed.). **Ecological Studies**. Berlin: Springer-Verlag, 1974.

MORELLATO, L. P. C.; LEITÃO FILHO, H. F. **Estudo da fenologia de árvores, arbustos e lianas de uma floresta semidecídua no sudoeste do Brasil**. Tese. Instituto de Biologia. Universidade Estadual de Campinas, 1991.

SILVA, C. A.; FERREIRA, D. S.; KOCH, A. K.; Variação na arquitetura floral de duas espécies de Helicteres (Malvaceae). **ACTA Botânica**. n.2, V.24, p. 462- 468, 2010.

STERPHESON, A. G. Flower and fruit abortion: proximate causes and ultimate function. **Annual Review of Ecology Systematics** . v.12, p. 253-279, 1981.

SUTHERLAND, S. Why hermaphroditic plant produce many more flowers than fruits: experimental testes with *Agave mckelveyana*. **Evolution**. n. 4, v 4, p. 750-759, 1987.

“GRAMÁTICA” DE ALFREDO SILVA: CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E LINGUAGEM

Danielly Pereira dos Santos¹³⁶; Ricardo Tupiniquim Ramos¹³⁷

Resumo:

A recuperação do patrimônio escrito de uma cultura é a mais importante atuação da filologia. Compreendendo a importância de evitar a perda pela ação do tempo e o esquecimento, buscamos nesse estudo preservar a memória e os escritos do professor Alfredo José da Silva, figura de influência e destaque na história da cidade de Caetité, que por meio de um texto manuscrito dá suas impressões acerca do surgimento da literatura no país, sua formação identitária e suas concepções sobre diversas instâncias do conhecimento. Nesse estudo, objetivamos compreender as concepções do professor (e as fontes para tais) sobre língua e linguagem a partir da edição semidiplomática do texto “Gramática” de sua autoria. Essa pesquisa foi desenvolvida durante o biênio 2016-2017 abarcada pelo Programa de Incentivo à Iniciação Científica financiado pela FAPESB. Tal investigação dá continuidade às investigações do ano anterior (2015-2016) sob uma vertente não mais ortográfica, mas conceitual. Para isso, necessário se faz compreender os processos da edição em questão, bem como seus problemas editoriais, agora já escassos.

Palavras-chave: Crítica textual; memória; língua; linguagem.

INTRODUÇÃO

O homem é produto de sua época. A frase que praticamente caiu na oralidade popular reflete uma realidade quase unânime: com exceção daqueles raros que pensam fora dos padrões de seu tempo, o ser humano costuma aderir o discurso predominante com o qual convive e reproduzi-lo. Alfredo Silva, cidadão ímpar da história da cidade de Caetité, não era uma exceção. Formador de opinião, reproduzia o discurso com o qual foi formado e, nesse molde reprodutivo, temos a disseminação de uma ideia tida como verdade até deixar de ser.

O professor Alfredo Silva, que discute em sua “Gramática”, entre inúmeros outros assuntos, a formação do povo brasileiro a partir da influência das belas artes, reserva uma seção para tratar única e exclusivamente da Língua Portuguesa. Uma vez que a data estimada do documento é de 1939-1955, é perceptível no discurso do professor as influências de uma ideia que começava a se difundir no país.

¹³⁶ Graduanda do curso de licenciatura em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia, campus VI. Bolsista de Iniciação Científica (FAPESB). E-mail: danielly_st@live.com

¹³⁷ Orientador. Professor da Universidade do Estado da Bahia, campus VI.

Para cumprir com as etapas necessárias para realização desse estudo, baseamo-nos nas ideias de Cambraia (2005) e Bueno (1959) que discutem os tipos de edição e historicizam a filologia; Marins (2016) que trata dos problemas de editoração; Queiroz (2008) que discute os cuidados para realização de uma edição; Telles (2016) que trata da maleabilidade da edição, além de gramáticos contemporâneos de Silva, possíveis influenciadores de suas concepções acerca da língua.

A presente investigação tem relevância por:

- 1) prosseguir com um estudo de caráter histórico;
- 2) preservar um documento que se perderia pelas modificações exógenas as quais todo material físico encontra-se sujeito;
- 3) tentar impedir que as colaborações do professor Alfredo Silva, por ter sido quem foi, sejam apagadas da memória da comunidade;
- 4) ser uma perspectiva nova e preencher a lacuna que o âmbito acadêmico não pôde preencher; e
- 5) satisfazer-nos enquanto pesquisadores, pela oportunidade de nos dedicarmos a um serviço intelectual e social de valor para o espaço em que habitamos.

Em síntese, nesse estudo, objetivamos proceder à edição semi-diplomática, também conhecida como paleográfica, para, a partir dela, compreender as concepções de língua e linguagem do autor em questão, buscando reconhecer nelas as influências do discurso da época.

METODOLOGIA

Por tratar de um documento antigo, com data estimada entre 1939-1955, este estudo, inicialmente, faz uso da metodologia documental. Segundo Santos (1999), “documentos são fontes de informação que ainda não receberam organização, tratamento analítico e publicação”, por essa razão é evidente a classificação do volume denominado “Gramática”, de autoria de Alfredo Silva, como documento.

Segundo Lüdke e André (1986), a primeira etapa da pesquisa documental é a caracterização do documento. Escolhido o documento, parte-se para a análise ou trato que pode variar conforme os objetivos. Aqui, nos propomos a realizar a edição semi-diplomática do documento, esta que dispõe de elementos pré-estabelecidos.

A fidelidade da edição é justificada por Telles (2016, p.219), para quem

os critérios de transcrição e de reprodução adotados devem levar em conta a especificidade dos manuscritos estudados, bem como a necessidade de se tornar esta transcrição o mais rigorosa e inequívoca possível, respeitando o movimento da escrita, suas hesitações, seus equívocos e as marcas dos incidentes caligráficos.

Desse modo, para que a transcrição do manuscrito do prof. Alfredo Silva respeitasse o documento original, alguns critérios de editoração já consagrados no campo dos estudos filológicos foram adotados, além de outros que se fizeram necessários pelas características próprias do documento. Os critérios utilizados são os previstos por Megale e Toledo Neto (2005) no livro Normas para transcrição de documentos manuscritos para a História do Português do Brasil.

Realiza a edição seguindo tais critérios, partimos para a etapa qualitativa do estudo: a observação e discussão das concepções do professor Alfredo Silva acerca de um tema amplamente discutido em seu manuscrito: a língua.

Sobre o caráter qualitativo das pesquisas, Silveira e Córdova (2009, p.32) explicam que

os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens.

Nesse estudo, a abordagem qualitativa busca compreender, justamente, o contexto e as significações atribuídas pelo professor à ideia de língua e linguagem, buscando perceber, também, quais foram as fontes formadoras de sua opinião a esse respeito.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nos dois primeiros parágrafos da seção, Silva descreve linguagem: “A linguagem de um povo é o patrimonio maior da sua intelligencia. Accumulada, como um thesouro, durante o curso dos seculos, crescendo na razão directa do progresso, torna-se o character mais accentuado de uma nacionalidade.” (SILVA, 1939-1955, f29v). É nítida a confusão expressa pelo autor acerca da concepção de língua e linguagem. Saussure (2002 [1916]) compreende linguagem como uma capacidade psicossomática de comunicação por meio de signos verbais, expressos pela ação de um conjunto de órgãos. Temos, portanto, a noção de sistema comunicativo inerente ao homem, não de patrimônio de um povo.

Quanto trata de Língua, Saussure (2002) traz a concepção de sistema de linguagem próprio de uma comunidade, o que não quer dizer exclusivo. Em tal sistema há significados básicos atribuídos aos mesmos significantes. Para fazer-se entender melhor, o estudioso estabelece alguns conceitos dicotômicos que ainda hoje, um futuro não tão distante, auxiliam na compreensão do conceito.

Evidentemente, as ideias estruturalistas chegam ao Brasil muitos anos depois de atingirem seu auge na Europa.

A concepção de língua reproduzida pelo professor é oriunda das ideias difundidas pela linguística por volta de 1800, quando esta conquista seu primeiro método: o histórico comparativo. Silva descreve a língua como organismos que “[...] procream, progridem, estacionam, abastardam-se ou desaparecem” (SILVA, 1939-1955, f29v), o que se aproxima do pensamento dos comparatistas, estes que entendiam a língua como um organismo vivo e dinâmico, com ancestrais e descendentes, e que tinham um ciclo de vida: nascia, evoluída e se extinguiu. Segundo Weedwood (2002, p.108 apud RAMOS, 2016, p.74) Wilhelm von Humboldt (1767-1835), um dos grandes nomes da linguística comparada, entendia a língua como

algo dinâmico, e não estático, sendo em si mesma uma atividade (uma *energeia*, como ele mesmo escreveu, usando o termo grego) e não o mero produto de uma atividade (*ergon*). Uma língua não é um conjunto de enunciados prontos produzidos pelos falantes, mas os princípios ou regras subjacentes que possibilitam aos falantes produzir tais enunciados e, mais que isso, um número ilimitado de enunciados.

A aproximação com o pensamento comparatista não se limita aos parágrafos iniciais. Nas notas de rodapé presentes em todo o texto, é possível identificar uma tentativa de método histórico-comparativo quando o autor estabelece critérios de comparação para verificar quanto determinado falar pode ser considerado língua ou dialeto, tentando aplicar isso ao português de Portugal e ao do Brasil. Tais diferenças podem ser verificadas ao se traçar um paralelo entre as duas línguas a fim de observar onde se distanciam e onde se encontram.

A concepção de modificação pelo meio é presente no discurso de Silva. Para ele, o clima, o meio e as condições de vida que envolve os falantes são elementos poderosos para o “progresso” da língua. A palavra “progresso” é utilizada como substituta de “variações” ou “modificações” comuns a toda língua viva.

Para Sívio Romero (1906), estudioso citado por Alfredo Silva na “Gramática”, falhamos em permitir que tantos empréstimos viessem acontecer, uma vez que a língua portuguesa não era imposta aos estrangeiros como ocorre em outros países. Para ele,

deixamo-nos invadir lentamente e nem ao menos temos coragem de impor o ensino da nossa língua, dentro dos limites de nosso próprio território [...]. Vede bem: não se trata de proibir o uso das duas línguas concorrentes; trata-se apenas de prescrever o ensino da língua de Camões, que já foi noutros tempos a língua exclusiva do país, ao lado das duas intrusas, que já suplantaram em vários sítios e ameaçam fazê-la recuar cada vez mais. (ROMERO, 1906, p.187 apud SCHNEIDER, 2011, p.178).

Evidentemente, Romero, no trecho em questão, referia-se as línguas alemã e italiana que chegava ao Brasil por meio dos imigrantes. No entanto, é perceptível a supervalorização da língua materna em detrimento de qualquer outra. A opinião bem definida de Romero foi, em muitos momentos, aderida pelo professor Alfredo. Não foi por coincidência que o estudioso foi citado 15 vezes em “Gramática”.

O professor destaca, ainda, as transformações fonéticas como um dos principais promotores da dialeção da língua portuguesa, o que não é considerado pelo autor “bom”, tampouco “normal”. As transformações morfológicas, como ele afirma, são freadas pelo poder da literatura e da legislação, ambas escritas em português padrão para podar o poder das influências mesológicas. Já as transformações fonéticas, aquelas que promovem a dialeção da língua, estão intimamente ligadas à organização fisiológica e a personalidade de cada indivíduo. Duas leis promovem estas transformações: a do menor esforço e a de transição comuns a todas as línguas neolatinas.

CONCLUSÕES

Como produto do seu tempo e intelectual, Alfredo José da Silva tinha opiniões fortes a respeito de muitos aspectos sociais, inclusive linguísticos. Preservar o texto “Gramática” significa manter viva e passível de consulta concepções da época de sua escrita. Este é, sem dúvida, um texto riquíssimo no âmbito histórico.

A edição semi-diplomática do caderno de apontamentos didáticos do educador caetiteense Alfredo José da Silva tem grande relevância por resgatar do olvido um gênero textual atualmente em desuso e oferecer um amplo panorama historiográfico da literatura brasileira (do século XVI ao XIX) e da formação do país, bem como das concepções da época.

“Gramática” é de suma importância para o patrimônio cultural da cidade de Caetité, pois trata da visão subjetiva de um intelectual local a respeito de uma diversidade gigantesca de temas, como a língua, a literatura nacional, a formação do povo brasileiro, as escolas literárias, os notórios autores brasileiros e portugueses etc.

REFERÊNCIAS

BELLOTTO, Heloísa Liberalli. **Como fazer análise diplomática e análise tipológica de documento de arquivo**. São Paulo: Arquivo do Estado, Imprensa Oficial, 2002.

BUENO, Francisco Silveira. **Estudos da filologia portuguesa**. 3. Ed. São Paulo: Saraiva, 1959.

CAMBRAIA, César Nardelli. **Introdução à crítica textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

COUTINHO, Ismael de Lima. **Gramática histórica**. 6. Ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1967.

MARINS, Ânderson Rodrigues. **Crítica textual: compromisso com a preservação e transmissão fiel dos textos**. Disponível em: <www.filologia.org.br/iiijnflfp/textos_completos/pdf/

Cr%EDtica%20textual-
%20compromisso%20com%20a%20preserva%20E7%E3o%20e%20transmiss%20E3o%20fiel%20dos%20
textos%20-%20%20C2NDERSON.pdf>. Acesso em 20 mai. 2016.

MORAIS, Cristiane S.; OLIVEIRA, Jucineide S. “**Livros só emprestam a amigos e amigos não tomam livros emprestados**”: professor Alfredo José da Silva, leituras de si e do social. Caetité, 2014. Monografia (TCC)

QUEIROZ, Rita de Cássia Ribeiro de. **A Crítica textual e a recuperação da história**. Scripta Philologica, Feira de Santana, v. 1, n. 1, p. 64-79, 2005.

RAMOS, Ricardo Tupiniquim. **Estabelecimento de estudos linguísticos**. Caetité: UNEB – DCH – Campus VI, 2013.

SAUSSURE, Ferdinand de. Curso de lingüística geral. Organização de Charles Bally e Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger. Trad. de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 24ª ed. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2002.

SCHNEIDER, Alberto Luiz. O brasil de Sílvio Romero: uma leitura da população brasileira no final do século XIX. Viagens, Viajantes e Deslocamentos. **Projeto História**, nº 42. Junho de 2011.

SILVA, José Pereira da. A ecdótica: arte e técnicas da edição de textos. **Anais do III Congresso Nacional de Lingüística e Filologia**. Cadernos do CNLF, vol. XV, nº 05, t. 3, 2011.

TELLES, Célia Marques. **Estudos filológicos: linguística românica e crítica textual**. A. Ariadne Almeida et al. (ORGs.). Salvador: EDUFBA, 2016.

TERSARIOL, Alpheu. **Origem da língua portuguesa**. 5.ed. São Paulo: Livros Irradiantes, 1967.

LEVANTAMENTO DE BRIÓFITAS DO RIACHO DO ALEGRE, CAETITÉ, BAHIA

Dayane Santos Leal¹³⁸; Gildo Renê Sousa Ferreira²; Ionali Almeida Silva³; Naiara Oliveira Ramos⁴;
Paloma Mendes Oliveira⁵; Ricardo Landim Bormann de Borges⁶.

Resumo:

As briófitas são encontradas em todo o planeta e nos mais diversificados habitats, sendo predominantes em locais úmidos. Tais organismos vivem comumente em colônias e podem formar imensos tapetes ou tufeiras. O presente trabalho objetivou fazer um breve levantamento de musgos encontrados no Riacho do Alegre, região de mata ciliar do município de Caetité, Bahia. Dos espécimes coletados foram identificadas uma classe, três ordens, três famílias e quatro gêneros (*Barbula* sp., *Macromitrium* sp., *Schlotheimia* sp. e *Vesicularia* sp.). Para realização deste estudo tivemos embasamento teórico de pesquisadores que realizaram importantes estudos sobre briologia.

Palavras-chave: Bryopsida; Caatinga; Cerrado; Musgos.

INTRODUÇÃO

Briófitas compreendem um grupo de plantas inconspícuas e avasculares, sendo divididas em três filos geneticamente distintos: Anthocerophyta, Hepatophyta e Bryophyta. Elas habitam os mais diversificados ambientes e são encontradas geralmente em locais úmidos. São muito pequenas e estão sempre prostradas ao substrato, pois não possuem vasos condutores de água e sais minerais (xilema e floema) (COSTA; LUIZI-PONZO, 2010; RAVEN; EVERT & EICHHORN, 2011).

Recentes estudos filogenéticos inferem que os três filos de briófitas têm como marco principal na sua história evolutiva a transição dos ambientes aquáticos para os terrestres, essas plantas podem ter se originado no Ordoviciano ou no Cambriano, todavia fósseis de musgos só foram encontrados em períodos geológicos mais recentes (Carbonífero Inferior). A filogenia molecular de plantas do filo Bryophyta sugere que elas tiveram origem no Ordoviciano, portanto a evolução destes vegetais abrange mais ou menos 400 milhões de anos (GOFFINET, 2010).

O filo Bryophyta possui três classes muito distintas entre si: Sphagnidae, Andreaeidae e Bryidae. Esta última é a mais diversificada, contendo cerca de 9.500 espécies, que são consideradas os musgos verdadeiros (RAVEN; EVERT & EICHHORN, 2011). Os musgos estão distribuídos por todo o planeta e ocupam os mais diferentes habitats. Eles possuem um ciclo de vida com fase gametofítica dominante e o seu esporófito é extremamente dependente da fase fotossintética haploide para nutrição

¹³⁸,2,3,4,5. Graduandos do curso de Ciências Biológicas pela Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas, Campus VI, Caetité-BA. Email: daylealgb@gmail.com; rene-tn@hotmail.com; ionalycte@hotmail.com; naypopramos@hotmail.com; paloma.mendes97@hotmail.com.

6. Docente do curso de Ciências Biológicas da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas, Campus VI, Caetité-BA. Email: rlborges@uneb.br.

e desenvolvimento. Indivíduos isolados dificilmente são vistos, pois comumente eles vivem em colônias ou populações, formando extensos tapetes esverdeados (CRANDALL-STOTLER; BARTHOLOMEW-BEGAN, 2007).

Walter e Ribeiro (2008) denominam matas ciliares como áreas úmidas localizadas às margens dos córregos e pequenos rios. Tais locais são propícios para a ocorrência e desenvolvimento dos musgos, devido à dependência de água que essas plantas têm para se reproduzirem (WEBERLING & SCHWANTES, 1986). Para Raven, Evert e Eichhorn (2011) a água é extremamente necessária para que o anterozoide nade até a oosfera e ocorra a fecundação.

O presente trabalho apresentar os resultados de um levantamento da flora de briófitas por objetivo identificar e caracterizar alguns espécimes de musgos coletados no Riacho do Alegre, Caetité, Bahia.

METODOLOGIA

O Riacho do Alegre, localizado nas proximidades dos bairros Alto do Cristo e Jacaraci, no município de Caetité, Bahia, e constitui um importante sistema ecológico, além de ser uma área de nascente que sofre constantemente com ações antrópicas. Mas, que apesar das alterações, possui uma abundante fauna e flora no entorno do curso do pequeno rio e por ser uma extensa área de mata ciliar há uma grande presença de briófitas no local.

A coleta dos espécimes foi realizada durante uma aula de campo em fevereiro de 2016. Foram coletadas sete amostras de musgos juntamente com parte do substrato, para tanto foram utilizadas algumas facas para o desprendimento dos vegetais de seus substratos. Visando uma maior diversidade de gêneros, os espécimes foram coletados em diferentes pontos da mata. Em seguida as amostras foram lavadas no riacho, para que parte da terra fosse retirada e então a água foi absorvida com a utilização de papel toalha. O material coletado foi revestido com guardanapos de papel, acondicionado em sacos de papel Kraft e posteriormente armazenado e identificado no Laboratório de Estudos Palinológicos da Universidade do Estado da Bahia/Campus VI. Para a identificação, os musgos foram colocados em placas de Petri juntamente com água e observados em microscópio estereoscópico e foram preparadas lâminas com filídios e água para análises em microscópio óptico. Os gêneros foram identificados com base em bibliografia específica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De um total de sete espécimes coletados, foram identificados 04 gêneros: *Barbula* sp. (02), *Macromitrium* sp. (03), *Schlotheimia* sp. (01) e *Vesicularia* sp. (01). O Riacho do Alegre é uma área de transição entre dois biomas (Caatinga e Cerrado) e os gêneros encontrados no local pertencem a três famílias (Hypnaceae, Orthotrichaceae e Pottiaceae) que são citadas por Costa e Luiz-Ponzo

(2010) como as de maior ocorrência no Cerrado. E Pottiaceae é citada pelos mesmos autores entre as mais comuns na Caatinga. Porto, Silveira e Sá (1994) em um trabalho realizado na Caatinga, identificaram 12 gêneros da classe Bryopsida e no presente trabalho foram encontrados quatro gêneros da mesma classe.

A classificação taxonômica destes musgos é apresentada na tabela 1.

TABELA 1. Classificação taxonômica dos espécimes coletados.

Tabela 1				TOTAL
CLASSES	Bryopsida			1
ORDENS	Pottiales	Orthotrichales	Hypnales	3
FAMÍLIAS	Pottiaceae	Orthotrichaceae	Hypnaceae	3
GENÉROS	<i>Barbula</i> sp. (02)	<i>Macromitrium</i> sp. (03) <i>Schlotheimia</i> sp.	<i>Vesicularia</i> sp.	4

Lista comentada dos gêneros

Barbula sp. (FIG. 1.A)

Este gênero é cosmopolita e apresenta aproximadamente 200 espécies. Seus representantes possuem gametófitos com até 2,5cm de comprimento, sendo mais ramificados nas partes inferiores e seus filídios são obovados a lanceolados com 2 mm, apresentando costa distinta que atinge o ápice da lâmina. Suas células são retangulares ou hexagonais e estão dispostas longitudinalmente e paralelas à costa (FLOWGROW, 2006). Os musgos deste gênero crescem sobre solos, rochas, galhos vivos ou em decomposição e na base de troncos de árvores (PÔRTO, SILVEIRA E SÁ, 1994).

Macromitrium sp. (FIG. 1.B)

O *Macromitrium* sp. está entre os 20 gêneros de briófitas mais diversos no Brasil, ele possui 18 espécies, sendo quatro endêmicas (COSTA e LUIZI-PONZO, 2010). Estes musgos organizam-se em forma de tufeiras e estão sempre fixos a substratos do tipo corticícola. Habitam a região Neotropical do planeta e no Brasil são encontrados no Pará, Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo e Paraná (MOLINARO e COSTA, 2001).

Schlotheimia sp. (FIG. 1.C)

Este gênero possui 13 espécies e está entre os musgos que mais ocorrem no país (COSTA e LUIZI-PONZO, 2010). Seus gametófitos podem se desenvolver sobre troncos ou ramos vivos (corticícolos), troncos mortos (epíxilos), rochas (rupícolos) e sobre a terra (terrícolos) (BALLEJOS e BASTOS, 2009). Os musgos deste gênero estão presentes na região Neotropical e podem alcançar o sul dos Estados Unidos, já no Brasil podem ser encontrados na maioria dos estados (MOLINARO e COSTA, 2001).

Vesicularia sp. (FIG. 1.D)

Os organismos deste gênero são muito variados entre si, possuem filídios ovalados e suas células são oblongo-hexagonais. São comumente encontradas fixas a substratos como solos, rochas e troncos de árvores (CASTRO *et al.*, 2002). Estão geograficamente distribuídos na região Neotropical, Sudeste dos EUA e no Brasil (AM, PA, PI, BA, MG, ES, RJ, SP, PR, SC e RS) (MOLINARO e COSTA, 2001).

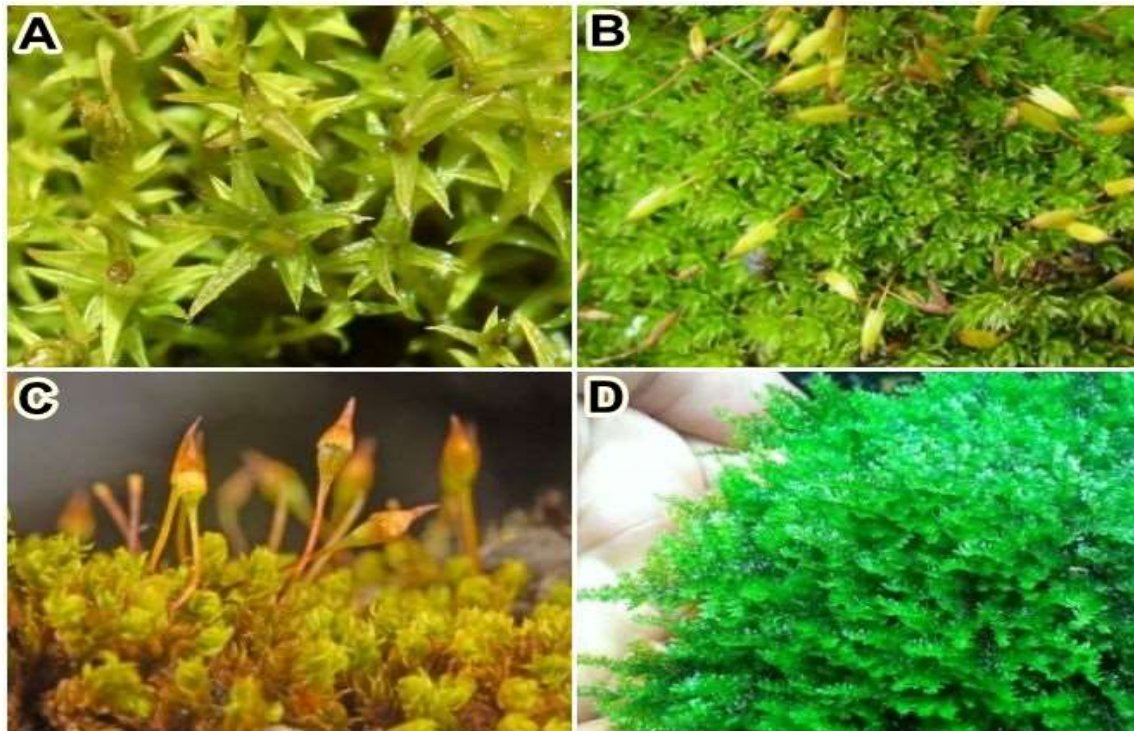


FIGURA 1. Gêneros identificados. A - *Barbula* sp. B - *Macromitrium* sp. C - *Schlotheimia* sp. D - *Vesicularia* sp.

CONCLUSÃO

Com a realização deste trabalho, pode-se conhecer um pouco sobre a fauna de briófitas do Riacho da Alegre. Foram identificados quatro gêneros que possuem uma ampla distribuição no país. Houve dominância dos gêneros *Barbula* sp. *Macromitrium* sp. sobre os demais.

REFERÊNCIAS

BALLEJOS, J.; BASTOS, C. J. P. Orthotrichaceae E Rhizogoniaceae (Bryophyta - Bryopsida) Do Parque Estadual Das Sete Passagens, Bahia, Brasil. Rio de Janeiro: *Rodriguésia*, vol. 60, n. 4, p. 723-733, 2009.

CASTRO, N.M.C. F. *et al.* **Levantamento florístico de Bryopsida de cerrado e mata ripícola do Parque Nacional de Sete Cidades**, Piauí, Brasil. **Acta Botanica Brasilica**, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p.61-76, jan. 2002. FapUNIFESP (SciELO).

COSTA, D. P.; LUIZI-PONZO, A. P. Introdução: As briófitas do Brasil. In: FORZZA, D. C. et al. Instituto de Pesquisa Jardim Botânico do Rio de Janeiro (Org.). **Catálogos de Plantas e Fungos do Brasil**. Rio de Janeiro: Andrea Jakobsson Estúdio, 2010. p. 61-68.

CRANDALL-STOTLER, B.J.; BARTHOLOMEW-BEGAN, S.E. **Morphology of Mosses (Phylum Bryophyta)**. México: Flora Of North America, 2007.

FLOWGROW. **Barbula** sp. 2006. Disponível em: <<http://www.flowgrow.de/db/aquaticplants/barbula-sp>>. Acesso em: 07 jun. 2016.

GOFFINET, B. **Bryophyte Biology**. Reino Unido: Cambridge University Press, 2010.

MOLINARO, L.C.; COSTA, D.P. Briófitas do arboreto do Jardim Botânico do Rio de Janeiro. **Rodriguésia**, Rio de Janeiro, v. 52, n. 81, p.107-124, abr. 2001.

PÔRTO, K.C.; SILVEIRA, M.F.G; SÁ, P.S.A. Briófitas da caatinga 1: Estação Experimental do IPA, Caruaru - PE. **Acta Botanica Brasilica**, Feira de Santana, v. 8, n. 1, p.77-85, jul. 1994. FapUNIFESP (SciELO).

RAVEN, P.H.; EVERT, R.F.; EICHHORN, S.E. **Biologia Vegetal**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.

WALTER, B.M.T.; RIBEIRO, J.F. **Fitofisionomias do bioma Cerrado: síntese terminológica e relações florísticas**. Tese (Doutorado) - Departamento de Ecologia do Instituto de Ciências Biológicas, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

WEBERLING, F.; SCHWANTES, H.O. **Taxionomia Vegetal**. São Paulo – SP: Epu, 1986.

LEVANTAMENTO DE ESPÉCIES DE COPEPODA (CRUSTACEA) DE ÁGUA DOCE NO TANQUE DE AROEIRAS – CAETITÉ/BAHIA

Paloma Mendes Oliveira¹; Gildo Renê Sousa Ferreira²; Patrícia Maria Mitsuka³

Resumo:

Tanque de Aroeiras é um pequeno reservatório localizado na comunidade de Pageú do vento, no município de Caetité- Bahia. Esse reservatório é bastante utilizado pela comunidade local para diferentes fins, principalmente para a criação de animais e para o abastecimento da população local em épocas de estiagem. Por outro lado, esse reservatório possui uma estrutura e dinâmica ecológica importante. Diante desse aspecto, o presente trabalho teve como objetivo realizar o levantamento da riqueza de espécies de copepoda no Tanque de Aroeira. Em agosto de 2016, foi realizada uma coleta em quatro estações de amostragem distribuídas próximas às margens da lagoa. Para tanto, com a utilização de um recipiente plástico (10 litros), foram filtrados 50 L em rede de plâncton de malha com espessura de 50 μm . As amostras foram armazenadas e fixadas com formol a 5%. Em laboratório, a identificação ocorreu com o auxílio do microscópio óptico e por meio de bibliografias específicas. Foram identificadas sete espécies de copépodes, seis pertencentes a família: *Mesocyclops meridianus*, *Mesocyclops brasilianus*, *Thermocyclops inversus*, *Thermocyclops minutus* e *Metacyclops tredecimus*, *Microcyclops finitimus* e uma da família diaptomidae: *Notodiaptomus iheringi*. Todas as espécies encontradas já foram registradas, inclusive no estado da Bahia. Nesse contexto, há necessidade em intensificar o número de coletas, bem como, o volume de amostragem a fim de ampliar a riqueza de copépodes

Palavras chave: Ambientes aquáticos; Copepoda; Riqueza de espécies; Região semiárida; Bahia.

INTRODUÇÃO

O zooplâncton é um termo utilizado para representar organismos de diferentes espécies, que geralmente têm como característica comum a coluna d'água como habitat natural. Esse grupo é representado principalmente por protozoários, rotíferos, cladóceros e copépodos. (PEREIRA et al., 2011). O zooplâncton é um importante componente das cadeias tróficas, representando o primeiro elo estrutural, a partir da transferência de matéria e energia entre os produtores primários e os consumidores de níveis tróficos superiores em vários ecossistemas aquáticos (MELÃO; ROCHA; ROCHE, 2005).

Como afirma Esteves (1998), dentre as várias comunidades de um ecossistema lacustre, a comunidade zooplânctônica pode ser considerada como uma das mais conhecidas cientificamente. O interesse dos cientistas pelos organismos desta comunidade não é novo, o que pode ser demonstrado pelos vários trabalhos sobre a sua ecologia publicado em séculos passados, como os de Birges, 1879, 1895; Zacharias, 1894.

Entre os microcrustáceos, os copépodos fazem parte de uma classe bastante diversificada, habitando os mais diferentes ambientes aquáticos, tais como água doce, salobra, salgadas e até mesmo em terras úmidas. Algumas espécies são parasitas de peixes. Dentre as ordens de vida livre, apenas três são encontradas em águas brasileiras: Calonoida, Cyclopoida e Harpacticoida.

As espécies de copepoda planctônicas são principalmente consumidoras de partículas em suspensão ou seston. A maioria das espécies de Calonoida é planctônica, o principal hábito alimentar entre os copépodos calonoida é o de herbívoro- filtrador. De acordo com Ruppert; Barnes, 1996 *apud* Okumura (2011), os copépodos cyclopoida são preferencialmente carnívoros, o alimento destes inclui cladóceros, larvas de dípteros e oligoquetas. As espécies carnívoras são geralmente maiores do que as herbívoras. Não raramente observa-se que os copépodos, no curso de seu desenvolvimento, apresentam grande diversidade de hábitos alimentares (ESTEVES, 1998).

A reprodução desses organismos é quase exclusivamente sexuada, os ovos são mantidos presos ao abdômen, em um ou dois sacos ovígeros. Apresentam vários estágios de desenvolvimento (náuplios, copepoditos e adultos), por essa razão, seu papel no ecossistema lacustre torna-se bastante relevante, principalmente no fluxo de energia no ecossistema, visto que grande número de espécies de copepoda são herbívoros em todos os estágios de desenvolvimento. (ESTEVES, 1998).

De acordo com Simões e Sonoda (2009, p. 89), na região semiárida brasileira, devido à escassez de água, e por desempenharem diversas funções sociais e econômicas, a construção de reservatórios é uma prática comum. Eles salientam também que os reservatórios são ambientes propícios para o desenvolvimento da comunidade zooplânctônica, essa comunidade é importante para o conhecimento da limnologia e para desenvolvimentos de modelos ecológicos.

Apesar da região Nordeste, abrigar um grande número de reservatórios, ainda são escassos os estudos destinados a comunidade zooplânctônica, sendo que a maior parte dos estudos concentram-se na região sul, sudeste e centro-oeste. (DANTAS, et al., 2009).

Diante desse aspecto, o presente trabalho teve como objetivo fazer o levantamento da riqueza de copépodos no Tanque de Aroeiras, Caetité-Bahia, bem como ampliar os registros de espécies para o estado da Bahia.

METODOLOGIA

O Tanque das Aroeiras está localizado no município de Caetité, próximo ao distrito de Pajeú dos Ventos. Trata-se de um pequeno reservatório cujas águas são provenientes da época chuvosa, não

havendo nenhum outro contribuinte permanente no decorrer do ano. O reservatório é utilizado para a criação de animais (gado, cabras, entre outros), cultivo e manutenção de hortas, lazer e, em épocas de seca extrema, até mesmo para o abastecimento público da comunidade. Em sua região pelágica, a profundidade ultrapassa os 3 metros durante a época chuvosa. No ambiente terrestre marginal encontra-se em grande extensão devastada, havendo o crescimento de plantas marginais – macrófitas aquáticas. Em agosto de 2016, no período de estiagem, foi realizada uma coleta em quatro estações de amostragem na porção marginal. Com o auxílio de um recipiente de plástico (10 litros), foram filtrados 50 L em rede de plâncton de malha com espessura de 50 μ m. As amostras foram armazenadas e fixadas com formol a 5%. Em laboratório, foi realizada a triagem dos organismos com o auxílio do microscópio estereoscópio e a identificação foi realizada através do microscópio óptico e por meio de bibliografias específicas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram encontradas sete espécies de copepoda, distribuídas nas ordens (Cyclopoida e Calonoida). Da primeira ordem, seis são pertencentes à família Cyclopidae: *Mesocyclops meridianus*, *Mesocyclops brasilianus*, *Thermocyclops inversus*, *Thermocyclops minutus* e *Metacyclops tredecimus*, *Microcyclops finitimus* e da segunda ordem, apenas uma espécie pertencente à família diaptomidae: *Notodiaptomus iheringi*. A tabela 1, mostra a riqueza de espécies encontradas no Tanque de Aroeiras e sua ocorrência em cada ponto de coleta.

Tabela 1. Riqueza de espécies no Tanque de Aroeiras- Caetitê-Bahia. (+/- Presente ou ausente respectivamente)

Espécies	Ponto 1	Ponto 2	Ponto 3	Ponto 4
<i>Mesocyclops meridianus</i>	-	+	+	-
<i>Mesocyclops brasilianus</i>	-	+	+	-
<i>Thermocyclops inversus</i>	-	+	+	-
<i>Thermocyclops minutus</i>	-	-	+	+
<i>Metacyclops tredecimus</i>	-	+	+	-
<i>Microcyclops finitimus</i>	-	-	-	+
<i>Notodiaptomus iheringi</i>	+	-	-	-

Fonte: Dados da pesquisa, 2016-2017

O maior número de espécies encontradas foi no ponto 3 (cinco espécies, todas pertencentes a família Cyclopidae) esse ponto é caracterizado por possuir baixa profundidade, presença de macrófitas associadas e bastante sedimentos, o que dificulta a movimentação desses organismos, esse fato pode explicar o porquê da ocorrência de uma maior diversidade. Como afirma Gliwicz & Rybak, 1976 *apud* Waichman et al., (2002), a pouca movimentação da massa de água sob as macrófitas provocada pelo adensamento das raízes pode interferir na movimentação e fazer com que ela diminua, assim as espécies não seriam levadas para outro canal, podendo propiciar meio para o desenvolvimento de organismos planctônicos.

Dentre os quatro pontos de amostragem, os copépodos da ordem calonoida foram encontrados somente no ponto amostral 1, já os cyclopoida foram encontrados em todos, exceto no ponto 1. De acordo com Silva (2008, p. 1099), os cyclopoida são os mais abundantes e bem sucedidos copépodos dulciaquícolas, habitando todos os tipos de ambientes de água doce. Os cyclopoida são os principais componentes da biomassa zooplânctônica em águas tropicais. (SILVA, 2008 *apud* ROCHA et al.,1995; SANTOS WISNIEWSKI & ROCHA, 2007). A ocorrência de copepoda da ordem cyclopoida em relação aos copépodos da ordem calonoida pode também ser associado a esse fato.

No Brasil são registrados 84 espécies de copepodas cyclopoida, distribuídas em 22 gêneros (SILVA & MATSUMURA-TUNDISI, 2011). De acordo com Rocha et al. (1999) *apud* Simões e Sonoda (2009), os copépodos constituem cerca de cinco a dez espécies dentro da comunidade zooplânctônica de reservatórios. Isso significa que a riqueza de espécies encontrada no Tanque de Aroeiras está dentro do esperado. Todavia, se comparada com registros realizados em regiões do sul do país, a riqueza de espécies no Tanque de Aroeiras é baixa.

De acordo com estudos feitos por Silva e Matsumura-Tundisi (2011), o estado de São Paulo tem registrado 46% das espécies do copepoda cyclopoida de vida livre de água doce, totalizando 39 espécies, distribuídas em 14 gêneros. Estudos realizados por Lansac-Tôha et al., (2002), no rio Paraná, no estado do Paraná e Mato Grosso do Sul, foram identificados doze táxons de Cyclopidae, essa riqueza é superior a do Tanque de Aroeiras e maior do que o número de espécies esperado para uma comunidade zooplânctônica. Segundo Pinese, Pinese e Claro (2015), registros feitos em Veredas, localizado no estado de Minas Gerais, a diversidade de copepoda foi menor do que o de Tanque de Aroeiras e inferior ao esperado, Cyclopidae foi a família de maior ocorrência (quatro espécies) e não houve registros de Calonoida.

No nordeste, em especial na região da Bahia, estudos mostram que a riqueza de copépodos é baixa em relação a região sul do Brasil. Pesquisas realizadas por Simões (2006), na Bahia foram registradas dezessete espécies de copépodos da ordem cyclopoida e três espécies da ordem calonoida.

Como afirma Silva e Matsumura-Tundisi (2011), o estado de São Paulo abriga quase que metade do número total de espécies de copépodos registrados no Brasil, esses dados podem nos levar a uma conclusão equivocada de que São Paulo apresenta maior riqueza de espécies em relação a outros locais, porém esse fato não é verdade, essa riqueza deve-se ao número de estudos dos grupos taxonômicos zooplânctônicos que é maior do que em outras regiões

Diante desse contexto, é perceptível que ainda são escassos os estudos voltados para a comunidade zooplânctônica, em especial, o grupo copepoda. No Brasil, mesmo com a intensificação dos estudos na região sul e sudeste, vê-se a necessidade de ampliar os estudos por todo o país.

CONCLUSÃO

O levantamento da riqueza de copépodos em Tanque de Aroeiras, foi de suma importância para início do conhecimento da biodiversidade local e da região semiárida.

A ocorrência de espécies foi diferente em cada ponto de amostragem, Cyclopoida foi a de maior ocorrência, estando presente em três pontos amostrais, isso porque da ordem cyclopoida são mais resistentes e habitam todos os ambientes de água doce, diferente dos calonoida que são menos resistentes. O número de espécies presente no reservatório Tanque de Aroeiras, apesar de ser inferior a alguns estados, está de acordo com a riqueza estabelecida para a comunidade zooplânctônica, que varia de cinco a dez espécies.

A realização dessa pesquisa contribuiu para abranger os estudos sobre a comunidade zooplânctônica na região semiárida do Brasil, mais especificadamente no Estado da Bahia, visto que os estudos são menos frequentes no nordeste do que na região Sul do país.

AGRADECIMENTOS

Ao Laboratório de Ecologia Aquática e ao Laboratório de Microscopia da Universidade do Estado da Bahia, Campus VI, pelo fornecimento de materiais, instrumentos e aparelhos necessários, ao Grupo de Pesquisa Ecologia do Semiárido/CNPq, à Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação PPG-UNEB e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia- FAPESB pelo apoio financeiro e concessão da bolsa.

REFERÊNCIAS

ESTEVEES, F, A. **Fundamentos de Limnologia**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Interciência, 1998.

DANTAS, E. W, *et al.* Efeito das variáveis abióticas e do fitoplâncton sobre a comunidade zooplancônica em um reservatório do Nordeste brasileiro. **Iheringia**. Série Zoologia. Porto Alegre, v. 99, n.2, Jun. 2009. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0073-47212009000200003>.

LANSAC-TÔHA, F.A; VELHO, L.F.M; HIGUTI, J; TAKAHASHI, E.M. Cyclopidae (Crustacea, copepoda) From The Upper Paraná River Floodplain, Brazil. **Brazilian Journal of Biology**. Maringá, v. 62, n.1, p. 125-133, fev. 2002. Universidade Estadual de Maringá.

Melão, M.G.G.; Rocha O. and Roche, K.F. 2005. Produtividade, biomassa, flutuações populacionais e interações biológicas da comunidade planctônica e suas implicações na transferência de energia na cadeia alimentar de um reservatório raso e oligotrófico. p. 25-80. **In:** K.F. Roche and O. Rocha (eds), *Ecologia Trófica de Peixes com ênfase na planctivoria em ambientes lênticos de água doce no Brasil*. São Carlos, Rima.

OKUMURA, D.T. **Estudos ecotoxicológicos com as espécies *Agyrodiaptomus furcatus* e *Notodiaptomus iheringi* (Copepoda, Calonoida)**. Tese (Doutorado)- Programa de Pós Graduação em Ciências Biológicas de Engenharia Ambiental, Universidade de São Paulo. São Carlos, SP, 2011.

PEREIRA, A. P. S.; VASCO, A. N. do; BRITTO, F. B.; MÉLLO JÚNIOR, A. V.; NOGUEIRA, E. M. de S. Biodiversidade e estrutura da comunidade zooplancônica na Sub-bacia Hidrográfica do Rio Poxim, Sergipe, Brasil. **Ambiente e Água**, Taubaté, v. 6, n. 2, p. 191-205, 2011. Doi:10.4136/ambiente.194

PINESE, O.P; PINASE J.F; DEL CLARO, K. Structure and biodiversity of zooplankton communities in freshwater habitats of Vereda Wetland Region, Minas Gerais, Brazil. **Acta Linnologica Brasiliensia**, Uberlândia, v. 27, n.3, p. 275-288, 2015. Universidade Federal de Uberlândia.

SILVA, W.M. Diversity an distribution of the free-living freshwater cyclopoida (copepoda: crustacea) in the neotropics. **Brazilian Journal of Biology**. Corumbá, v. 68, n. 4, p. 1099-1106, 30 nov. 2008. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.

SILVA, W.M.; MATSUMURA-TUNDISI, T. Checklist dos Copepoda Cyclopoida de vida livre de água doce do Estado de São Paulo, Brasil. **Biota Neotropica**. São Paulo, v.11, n.1, p. 559-569. Disponível em: <http://www.biotaneotropica.org.br/v11n1a/pt/abstract?inventory+bn0261101a2011>> Acesso em: 20 jun. 2017.

SIMÕES, N.R. **Microcrustáceos (Cladocera e Copepoda) de Rios Temporários da Bacia do Rio Jequezinho (Bahia)**. 2006. 107 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Sistemas Aquáticos Tropicais, Departamento de Ciências Biológicas, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, BA, 2006.

SIMÕES, N.R.; SONODA, S.L. Estrutura da assembléia de microcrustáceos (Cladocera e Copepoda) em um reservatório do semi-árido Neotropical, Barragem de Pedra, Estado da Bahia, Brasil. **Acta Scientiarum. Biological Sciences**, Maringá, v. 31, n. 1, p.89-95, 16 abr. 2009. Universidade Estadual de Maringá. DOI: 10.4025/actascibiolsci.v31i1.538.

WAICHMAN, A.V.; GARCÍA-DÁVILA, C.R.; HARDY, E.R.; ROBERTSON, B.A. Composição do zooplâncton em diferentes ambientes do lago do camaleão, na ilha da marchantaria, Amazonas, Brasil. **ACTA Amazonica**. V. 32, n.2, p. 339-347. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aa/v32n2/1809-4392-aa-32-2-0339.pdf>> Acesso em: 20 jun. 2017.

LÍNGUA, HISTÓRIA E SOCIEDADE: AS AULAS DE LÍNGUA MATERNA A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-SOCIAL DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Fernando Alves Nunes¹³⁹

Resumo:

O presente artigo tem por objetivo propor o ensino de língua materna a partir de uma perspectiva histórico-social da língua portuguesa, que enfoque a sua história externa, proporcionando ao aluno um conhecimento mais amplo de sua língua. Por meio da metodologia bibliográfica de cunho qualitativo com uma abordagem voltada para o campo da história social da linguagem, pretende-se traçar um histórico da constituição da língua portuguesa no Brasil, passando pela sua coexistência com as línguas indígenas, africanas e de imigrantes europeus e asiáticos até tornar-se a língua hegemônica no território brasileiro. Conhecer esse processo histórico é de fundamental importância para o conhecimento histórico do país e para a formação identitária coletiva e individual de cada brasileiro (a). Assim, o predomínio da língua portuguesa ante várias outras línguas não foi um processo natural, sob a justificativa errônea e ideológica da inerente “superioridade” das línguas europeias em relação às línguas americanas e africanas, mas imposto, no qual atuaram aspectos histórico-sociais, econômicos, demográficos, geográficos e políticos, com dano imenso aos povos que as falavam.

Palavras-chave: Língua. História. Identidade. Sociedade.

INTRODUÇÃO

Os portugueses sempre investiram bastante na dominação linguística, pois há tempos sabiam de sua eficácia. Não é por acaso que as primeiras gramáticas das línguas portuguesa e espanhola coincidiram com a expansão territorial e econômica de Portugal e Espanha, a partir do século XV. Já em 1492, na primeira gramática da língua espanhola, Antonio Nebrija (*apud* GNERRE, 2009, p. 14) dizia que “a língua sempre acompanhou a dominação e a seguiu, de tal modo que juntas começaram, juntas cresceram, juntas floresceram e, afinal, sua queda foi comum”. Os gramáticos portugueses Fernão de Oliveira e João de Barros, em suas gramáticas de 1536 e 1539 (respectivamente) justificavam a existência delas pela expansão do reino. Eles entendiam que para haver uma nação forte haveria a necessidade de uma língua igualmente forte. Segundo João de Barros

A língua é [...] um instrumento para a difusão da ‘doutrina’ e dos ‘costumes’, mas não é somente instrumento de difusão, pois ‘as armas e padrões portugueses [...] materiais são e pode-os o tempo gastar, pero não gastará a doutrina, costumes e a linguagem que os Portugueses nestas terras deixaram’. Quer dizer, a língua será o

¹³⁹ Graduando do VI semestre do curso Letras Língua Portuguesa e Literaturas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Ciências Humanas, Campus VI/Caetitité- Bahia. E-mail: fernandog89alvesgbi@gmail.com

instrumento para perpetuar a presença portuguesa, também quando a dominação (*apud* GNERRE, 2009, p. 14).

A Coroa portuguesa fez tal como preconizado por Barros e mesmo que hoje Portugal não tenha o prestígio que detinha no passado, sua língua está presente nas terras por onde passou. No Brasil, após quase duzentos anos de independência, as classes dominantes brasileiras esforçam-se na tentativa de manutenção de um português brasileiro semelhante ao de Portugal. Todavia, para que se tornasse a língua hegemônica no território brasileiro, ela passou por um longo processo histórico.

No Brasil, a história da língua portuguesa tem início em 1500, com a chegada da frota de Pedro Álvares Cabral e as primeiras tentativas de contato com os povos nativos. Quando os portugueses aqui chegaram, encontraram vários povos indígenas espalhados em centenas de línguas com as quais o português entra em contato. Com o início do tráfico de homens e mulheres africanos para o Brasil, centenas de línguas africanas entram em contato direto com o multilinguismo já existente, complicando ainda mais o quadro linguístico da colônia. Deve-se ressaltar ainda, que Portugal não foi o único país europeu a tentar estabelecer colônias no território brasileiro. Além deles, concorreram nesse processo, espanhóis, franceses, holandeses e ingleses. E, a partir do século XVIII, chegou ao Brasil uma média de quatro milhões de imigrantes, principalmente italianos, portugueses, espanhóis, alemães e japoneses. Todos esses povos e sua história influenciaram a língua portuguesa, o que faz dela uma língua aberta a várias influências, desmistificando a ideia de uma língua homogênea.

Como se pode ver, a situação linguística do Brasil é extremamente complexa. Todavia, esse processo histórico de constituição da língua oficial não faz parte do discurso histórico brasileiro e foi apagado da memória coletiva dos falantes de língua portuguesa no Brasil, cuja crença admite que ela foi, desde sempre, a língua mais falada no país. A partir dessa concepção, as aulas de língua portuguesa privilegiam quase que totalmente o ensino da gramática normativa, deixando de lado o processo histórico e as várias influências das línguas dos povos com os quais a língua portuguesa entrou em contato.

Por isso, é de fundamental importância compreender esse processo histórico de constituição do português brasileiro. É importante compreender que o predomínio da língua portuguesa ante várias outras línguas não foi um processo natural, sob a justificativa errônea e ideológica da inerente “superioridade” das línguas europeias em relação às línguas americanas e africanas, mas imposto, no qual atuaram aspectos histórico-sociais, econômicos, demográficos, geográficos e políticos, com dano imenso aos povos que as falavam. Essa pesquisa apresenta, portanto, relevância acadêmica porque se propõe a abordar um tema atual a partir de uma perspectiva pouco explorada nas aulas de língua materna, mas que vem sendo amplamente discutida nos meios acadêmicos; além de atender às especificações das leis 10.639/03 e 11.645/08, que alteram a lei 9.394/96 para incluir no currículo oficial a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena. Apresenta ainda relevância social à medida que evidencia a importância histórico-cultural dos vários povos que

caracterizam a formação da população brasileira (principalmente os dominados e escravizados) para a construção da identidade coletiva e individual de cada brasileiro (a).

METODOLOGIA

A metodologia utilizada se pauta na pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo. Como a constituição de uma língua é um fenômeno eminentemente social e fundamentalmente histórico, trabalhar-se-á com uma abordagem voltada para o campo da história social da linguagem, a partir de conceitos formulados pela Sociolinguística. O foco da pesquisa incide sobre a história externa da língua, levando em consideração fatores histórico-sociais, econômicos, demográficos, geográficos e políticos, buscando explicar por que a língua portuguesa se sobrepôs às outras línguas faladas no Brasil. Como aporte teórico, o presente estudo se baseia em autores como Júlio Cezar Melatti (2014), Ataliba T. de Castilho (2014), José Ribamar Bessa Freire (2003), Renato Mendonça (2012), Yeda Pessoa de Castro (2010), entre outros.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Constata-se que a escola confere muito prestígio à gramática normativa, conferindo pouca ou nenhuma importância à constituição histórica do português brasileiro e a influência das línguas com as quais entrou em contato durante os mais de quinhentos anos de história linguística. Como consequência, a gramática normativa passou a determinar o certo e o errado nas manifestações linguísticas, “a língua passou”, como diz Bagno (1999, p. 61), “a ser subordinada e dependente da gramática”. O ensino de língua materna fundado nessa perspectiva não faz outra coisa senão reproduzir as práticas sociais de discriminação linguística correntes em nossa sociedade, além de promover o apagamento linguístico das identidades de grande parte dos falantes de língua portuguesa.

CONCLUSÃO

A justificativa que o objetivo da escola é fazer com que o aluno saiba falar e escrever bem não é satisfatória, pois vários autores vêm discutindo que apenas conhecimento gramatical não é suficiente para a formação de bons falantes e escritores. Faz-se necessário, então, proporcionar ao aluno um conhecimento mais amplo de sua língua, desconstruindo concepções eurocêntricas e elitistas acerca da língua da portuguesa falada no Brasil. Ela é linda e riquíssima, exatamente porque diversas línguas contribuíram para essa riqueza, cultivada durante séculos. Assim, reiteramos a nossa proposta de se adotar nas aulas de língua materna uma perspectiva histórico-social da língua portuguesa, em que se

leve em conta, além do ensino da gramática normativa, a história externa das línguas e, sobretudo, a história de seus falantes.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé Costa. **Muito além da gramática**: Por um ensino sem pedras no caminho. 1ª Edição. Belo Horizonte: Ed. Parábola, 2007.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: O que é, como se faz. São Paulo: Ed. Loyola, 1999.

BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália**. 15º ed. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 08/07/2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 08/07/2017.

FREIRE, José Ribamar Bessa. 2013. 239 f. **Da Língua Geral ao Português**: para uma história dos usos sociais das línguas na Amazônia. Rio de Janeiro, UERJ – Instituto de Letras, 2003. Tese de Doutorado em Literatura Comparada.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 5º ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

MELATTI, Júlio Cezar. **Índios do Brasil**. 9º ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

MUSEU DO ALTO SERTÃO DA BAHIA: UM MUSEU PARA CHAMAR DE MEU

Zamana Brisa Souza Lima¹⁴⁰

Resumo:

Este texto aborda algumas questões tratadas na dissertação de Mestrado intitulada “Museu do Alto Sertão da Bahia: diálogos entre museu de território e culturas digitais” na qual defende-se o caráter multidisciplinar da Museologia no que tange ao patrimônio e à memória. Destaque-se, assim, que as transformações tecnológicas acabam por remodelar a base de uma cultura dita digital, ressaltando que o museu, que é também e principalmente o objeto de estudo da Museologia, deve estar atento ao discurso crescente das novas tecnologias da informação e comunicação (TICs). A partir destes pressupostos é que foram propostas atividades com uma parcela de alunos da rede municipal de ensino de Caetité com vistas à verificar semelhanças e intercessões pertinentes às reflexões acerca de transformações tecnológicas e sociais no âmbito das novas TICs e dos museus. Para isto foram utilizados autores como Lima, Marandino, Loureiro e Scheiner.

Palavras-chave: Museu; Tecnologia; Educação.

INTRODUÇÃO

O fato de comportar uma abordagem multidisciplinar sobre a memória e o patrimônio faz da Museologia e dos museus grandes potências de transformação social. Assim, o museu, meio expresso de comunicação, é uma ferramenta ímpar que a sociedade pode ter a serviço do desenvolvimento social. Por isso mesmo, o museu mostra-se atento às demandas sociais, o que o coloca a par do discurso crescente e sem precedente das culturas digitais. Assim, unidas, essas duas potências de transformação social, o museu e as ferramentas advindas da cultura digital, podem provocar transformações em segmentos e grupos sociais. Nesse sentido é importante ressaltar que:

Por não se configurar área ainda totalmente consolidada como outras ciências clássicas, a Museologia requer a incorporação de perspectivas dos diversos campos do conhecimento. Esse horizonte multidisciplinar, por um lado, não exclui tópicos e elementos comuns com os quais os agentes museais se deparam em seu cotidiano como questões ontológicas e culturais do museu, o processo de musealização, o patrimônio cultural, a memória coletiva e tantos outros. Por outro, subsidia, ainda, o delineamento de espaços, racionalidades e ações que permitem o aprimoramento da área (LOUREIRO, 2005, p.28).

¹⁴⁰ Possui graduação em Comunicação Social com ênfase em Relações Públicas pela Universidade Salvador (2009). Especialização em Educação e Gestão Ambiental pela Faculdade de Guanhães (2014). É Museóloga tendo cursado o Mestrado no Programa de Pós Graduação em Museologia da Universidade Federal da Bahia (PPGMuseu / UFBA), integrante do Grupo de Estudos em Museologia, Museus e Monumentos (GREMM), membro da Associação dos Amigos do Alto Sertão da Bahia (AMASB), membro do Colegiado Setorial de Museus na Bahia e diretora do Museu do Alto Sertão da Bahia (MASB). Pós-graduanda em Gestão do Patrimônio Cultural pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB/DCH/Campus VI). Contato: zamanabrisa@hotmail.com

Para Scheiner (2004, p.142-143), no seu entendimento, é preciso examinar e pensar o museu e a Museologia a partir de paradigmas da Modernidade, reconhecendo o conceito de ciência como conhecimento racional. Então, perceber a Museologia como ciência, campo do conhecimento ou disciplina científica está intimamente relacionado a um conhecimento sistemático, exato, metódico, claro e capaz de definir um objeto de estudo próprio, uma metodologia específica e um sistema de conhecimento baseado em leis próprias ou paradigmas demonstráveis. Mas não se pode perder de vista ou ignorar que a Museologia, independentemente de ser tratada como filosofia ou ciência, possui identidade legitimada em processos de informação e comunicação ora estabelecidos em terminologias, padrões e práticas que lhe são inerentes.

A nítida preocupação em expandir o acesso ao museu e trazer para a instituição museológica um papel vinculado à função social impulsionou a quebra de paradigmas que deram origem a diversos tipos museológicos atualmente conhecidos. Essa tendência trouxe, indubitavelmente, uma ideia mais ampliada de museu e de patrimônio, ao passo que delimitou, de um lado, o que passou a ser tratado como uma Museologia Tradicional, e de outro, o movimento difundido e consolidado como Nova Museologia.

As evidências das mudanças são bem perceptíveis. De um lado, a Museologia Tradicional, cujo objeto de trabalho debruça-se sobre as coleções, configura-se como uma tendência voltada para aquisição, conservação e pesquisas direcionadas por processos uniformes, nos quais, muitas vezes, a figura do Museólogo era a única legitimadora de todo o formalismo e o visitante figurava apenas como um sujeito passivo numa aprendizagem pensada de maneira unilateral para toda e qualquer pessoa.

Doutra maneira, o fio condutor de uma Nova Museologia valoriza o homem, seu entorno cultural, social e natural (e não mais o objeto), está voltado e aberto para as necessidades da sociedade contemporânea, portanto possui vocação social e caráter interdisciplinar. Assim, as estruturas flexíveis e descentralizadas facilitam o processo de aprendizagem do visitante, agora um sujeito ativo nas atividades museológicas. Até que fosse delineada essa função e vocação social, essa transformação pode ser entendida como fruto de um longo processo aberto ao diálogo com a sociedade. A Nova Museologia, então, gestava um novo paradigma:

as ações educativo-culturais ganharam uma dimensão ampliada, na busca por novos métodos e estratégias de engajar os diversos grupos sociais de forma a torná-los corresponsáveis pela preservação de seu próprio patrimônio (MARANDINO, 2008, p. 10).

Tal dimensão é legitimada pelo caráter social do museu, cuja função educativa é reconhecida internacionalmente ao longo dos séculos. Essa afirmação foi a mola propulsora para, como meio exploratório, a realização enquete na rede municipal de ensino de Caetité, cidade que sedia o Museu do Alto Sertão da Bahia (MASB).

METODOLOGIA

Importa perceber que, por mais que se pense em tecnologia, seus avanços, retrocessos e discursos, deve-se pensar em quem a constrói e a consome: o homem, figura fundamental em qualquer herança cultural, que, por sua vez, é o próprio patrimônio. Por isso mesmo, pensar no MASB em diálogos entre culturas digitais e museus de território incide em atribuir valor ao patrimônio, ou seja, atribuir valor ao ser humano, ao sujeito criador das tecnologias, com toda a sua memória social, coletiva e afetiva, e não atribuir valor às tecnologias.

Pensar assim foi importante para a realização dessa enquête qualitativa, que foi, no mínimo, surpreendente, mesmo que o resultado tenha sido originado de uma pequena amostra. Não houve tempo hábil para a realização de uma enquête por amostragem com o ensino médio e o ensino superior, como era pretendido, mas todo o material coletado foi o suficiente para reforçar ainda mais que o desejo do pesquisador pode não ser a vontade de uma comunidade, ou de, pelo menos, parte dela.

Se o desejo do pesquisador fosse o mesmo da comunidade de entorno do seu objeto de estudo, não seria necessária a pesquisa, nem tampouco haveria o pesquisador. Por isso, como meio exploratório, a pesquisa voltou-se para contemplar uma pequena parcela de representação social, as crianças: promessa da memória humana no futuro. Essa percepção foi aguçada a partir de uma moradora do bairro da Chácara, local onde está situado o prédio que sediará o MASB. Essa moradora é professora do ensino fundamental e, num encontro muito despretenso, questionou sobre a demora na inauguração do museu e externou o desejo de apresentar o MASB para os seus alunos.

O prédio do MASB ainda passa por processos de restauro e não pode receber os alunos. Então, se os alunos não podem ir ao MASB, o MASB vai até os alunos. Essa atividade foi apresentada e legitimada pelo GT e pela associação de amigos dessa instituição e, além de um meio exploratório de pesquisa, configurou uma ação educativa do MASB na escola. Trata-se de uma escola da rede pública municipal de ensino, o Grupo Escolar Monsenhor Bastos, que recebeu muitíssimo bem a ideia das atividades.

Foi elaborado um miniprojeto intitulado “Um museu para chamar de meu”. Esse projeto foi apresentado para o Grupo de Trabalho do MASB, representantes da Associação de Amigos do Museu do Alto Sertão da Bahia (AMASB) e para a comunidade escolar em questão. As atividades foram elaboradas com vistas a atender a uma turma de alunos do 2º ano do ensino fundamental, composta por 27 crianças residentes nas zonas urbana e rural, sendo 17 meninos (quatro de 7 anos e treze de 8

anos) e 10 meninas (sete de 8 anos; uma de 9 anos e duas de 7 anos). As atividades foram planejadas em seis etapas, a saber: Etapa I – experiências com computadores ou outros meios; Etapa II – o conceito de museu e visita a museus; Etapa III – museus na Internet; Etapa IV – experiência prática de utilização de computadores com acesso à Internet; Etapa V – apresentação do MASB e VI – o MASB e a Internet e Etapa VII – dinâmica do “dominó do MASB”.

Para a melhor compreensão do ambiente escolar em que esses alunos estavam inseridos, foram aplicados questionários (Apêndice J) com os colaboradores da comunidade escolar: um porteiro, uma secretária, duas merendeiras, duas auxiliares de limpeza, o diretor, dois monitores e cinco professores. Por meio do questionário foi possível verificar que todos os colaboradores possuem uma ampla ideia sobre patrimônio e estão a par de variadas festividades, manifestações culturais e religiosas.

Além disso, sem nenhuma exceção, os colaboradores afirmam utilizar a Internet para interesses diversos, dentre os quais: educação, uso de aplicativos, acesso a *sites* de relacionamentos e redes sociais, religião, música, cultura, lazer, esporte, arte, notícias locais e regionais. O questionário revelou ainda que esse acesso se dá principalmente pelo celular, mas também por meio de *tablets* e *notebooks*. Outro dado importante é que a conexão com a rede se faz via os dados móveis (celular) ou via banda larga (residencial) através de operadoras de telefonia.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Todos os dados coletados tanto do miniprojeto “Um museu para chamar de meu”, quanto dos questionários aplicados com os colaboradores da escola reforçam a ideia de Negroponte (1995, p. 77), que afirma que “as grandes mudanças nos computadores e nas telecomunicações emanam dos aplicativos, das necessidades humanas básicas, muito mais do que das ciências materiais básicas”.

Afinal, o mesmo homem cria e consome tecnologias e informações. Assim, não se pode perder de vista que, ainda que os mediadores não humanos influenciem a construção ou quebra de paradigmas no tocante às telecomunicações, seus usuários são humanos, e assim sendo, é o homem quem cria, aceita, adapta, influencia, deseja, rejeita ou modifica quaisquer mudanças.

Importa perceber que, por mais que se pense em tecnologia, seus avanços, retrocessos e discursos, deve-se pensar em quem a constrói e a consome: o homem, figura fundamental em qualquer herança cultural, que, por sua vez, é o próprio patrimônio. Por isso mesmo, pensar no MASB em diálogos entre culturas digitais e museus de território incide em atribuir valor ao patrimônio, ou seja, atribuir valor ao ser humano, ao sujeito criador das tecnologias, com toda a sua memória social, coletiva e afetiva, e não atribuir valor às tecnologias.

Pensar assim foi importante para a realização dessa enquête qualitativa, que foi, no mínimo, surpreendente, mesmo que o resultado tenha sido originado de uma pequena amostra. Não houve tempo hábil para a realização de uma enquête por amostragem com o ensino médio e o ensino

superior, como era pretendido, mas todo o material coletado foi o suficiente para reforçar ainda mais que o desejo do pesquisador pode não ser a vontade de uma comunidade, ou de, pelo menos, parte dela. Ficou constatado, assim, que, um aplicativo *on-line* ou *off-line* é, para o público consultado, melhor que um *site*. Nesse aplicativo é sugerido que haja, principalmente, jogos.

CONCLUSÕES

Noutro movimento, a Museologia, os museus, e mais precisamente o MASB podem se valer da Internet para potencializar a sua comunicação. A Internet pode estar contida no virtual, mas não qualifica, definitivamente, um museu enquanto virtual. Virtual, neste sentido, é o museu potencializado, é um museu potência, museu do devir, das transformações, de processos. Essa afirmação está intimamente associada à ideia de um museu de território que, na verdade, é “processo e não mais um espaço”, “onde tudo se relaciona com tudo, em permanente e contínua mutação” como afirma Teresa Scheiner (2009).

Não por acaso, a interatividade universal e sem precedente intrínseca dos componentes da cultura digital, ou cibercultura, podem auxiliar o MASB a comunicar sua memória e patrimônio, portanto auxiliar essa instituição nos seus processos de virtualização. A enquete realizada a partir do projeto “Um museu para chamar de meu” foi formulada para vislumbrar as vias pelas quais esse diálogo poderia acontecer: uma página eletrônica digital institucional, um aplicativo, uma exposição digital, etc.

A parcela da população consultada nessa enquete não só não prefere um *site* de museu, como sugere que seja criado um aplicativo que possa ser utilizado *off-line*. Tornou-se evidente que não importa a maneira pela qual o usuário irá vincular e gerenciar a as informações em aplicativos, *sites* ou redes sociais voltadas para museus: o importante é a experiência que o usuário deseja em termos de significado e não em termos de existência. Desse modo, os diálogos entre museu de território e cultura digital podem prezar também experiências alimentadas pelas ferramentas das novas linguagens tecnológicas das TICs, no sentido de democratizar o acesso ao conhecimento nas suas múltiplas formas de atuação fractal.

REFERÊNCIAS

LIMA, Zamana Brisa Souza . **Museu do Alto Sertão da Bahia: diálogos entre museu de território e culturas digitais** . 213 f. ; il. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Salvador, 2016.

LOUREIRO, José Mauro Matheus. **O objeto de estudo da Museologia**. In: Granato, M.; Santos, C. P. (org.). *Museus Instituição de Pesquisa*. Rio de Janeiro: Museu de astronomia e Ciências Afins, 2005.

MARANDINO, Martha (org.). **Educação em museus: a mediação em foco.** São Paulo, SP: Geenf / FEUSP, 2008.

NEGROPONTE, Nicholas. **A vida digital.** Tradução: Sérgio Tellaroli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. Disponível em:
http://jornalggn.com.br/sites/default/files/documentos/negroponte_vida_digital.pdf. Acesso em: 22 de novembro de 2015.

SCHEINER, Teresa Cristina. **Imagens do „não-lugar“: comunicação e os novos Patrimônios.** 2004. 293f. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

_____. **Desvelando o museu interior. Disciplina – Museologia 01. Texto Nº 05.** Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Departamento de Estudos e Processos Museológicos. Apostila. 2009.

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO DOCENTE

Nadine Ribeiro Barbosa¹⁴¹; Roberta Meira Gomes¹⁴²; Kleonara Oliveira¹⁴³

Resumo:

O presente resumo expandido tem por objetivo discutir questões referentes aos desafios encontrados para a formação docente frente à educação inclusiva, enfocando principalmente as políticas públicas educacionais que priorizam esta formação, para a concretização de uma educação de qualidade que possa garantir a aprendizagem de todos os alunos na escola comum. Certamente, para que o aluno com necessidades educacionais especiais seja incluído, não basta formação do professor, é necessário que todos os profissionais da escola sejam formados, que exista acessibilidade arquitetônica, sala de recursos multifuncionais etc. Porém, sem a formação do professor a inclusão não se efetivará primando pela qualidade, o professor tem um papel fundamental neste trabalho, uma vez que ele é o principal mediador entre os alunos e o conhecimento. Nessa perspectiva a pesquisa é resultado de uma análise bibliográfica, onde as discussões e estudos desenvolvidos buscaram reforçar a necessidade de refletir a educação pública como direito de todos e obrigação e responsabilidade do Estado, construindo e aplicando políticas públicas voltadas para uma educação inclusiva e principalmente para os estudantes com necessidades educacionais especiais, debatendo a importância da formação inicial e continuada de professores, capacitando-os para trabalhar com essas crianças e adolescentes, tendo em vista a construção de conhecimentos e práticas pedagógicas que assegurem o direito à diversidade, o acesso ao conhecimento e a inclusão de todos os educandos.

Palavras chaves: Educação inclusiva; Políticas públicas; Formação Docente.

INTRODUÇÃO

As discussões sobre Educação especial na perspectiva a educação inclusiva envolvem amplas reflexões sobre os conceitos de exclusão e inclusão no âmbito escolar, e estes levam ao debate sobre as formas de organização social e educacional, constatando que não é uma tarefa nada fácil pensar numa sociedade baseada em princípios de equidade e uma escola com práticas pedagógicas inclusivas. Devido às injustiças sociais provocadas pelo capitalismo, que cria um padrão de normalidade, baseado nas normas de produtividade deste mesmo sistema, marginalizam os outros, ou seja, aqueles que não estão de acordo com os padrões que a sociedade entende como o ideal e aceito, colocando o ser humano em idade não produtiva, ou com deficiência, em desvalorização, marginalizando-as. Nesse

¹⁴¹ Graduandas do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia – UNEB/DCHT – Campus XVII, Bom Jesus da Lapa, BA. E-mail: nadine.ribeironr@gmail.com

¹⁴² Graduandas do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia – UNEB/DCHT – Campus XVII, Bom Jesus da Lapa, BA. E-mail: robertamei.g@gmail.com

¹⁴³ Orientadora e Professora da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus XII. Linha de Pesquisa: Formação Humana e a Gestão do cuidado na Educação (NEPE). Kleonara@yahoo.com.br

mundo capitalista, que instiga relações que visam o lucro, que colocam em juízo a forma de ser do outro, buscando inferiorizá-lo quando “não se encaixa” nos padrões, é uma sociedade que precisa ser urgentemente repensada.

Acolher a diversidade na sala de aula, contar com o apoio do Estado para a criação de políticas públicas que assegurem a efetivação do projeto de educação inclusiva e a formação de professores é uma das grandes necessidades para se romper com o atual paradigma educacional excludente, pois o que até hoje se perpetua é um modelo de educação que visa a padronização dos sujeitos inseridos na escola, com uma visão homogeneizadora, de alunos classificados a partir de padrões de normalidade, uma educação que segrega e exclui aqueles que não se enquadram aos modelos estabelecidos unilateralmente. Para Mantoan (2006, p. 21), “a exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em ‘jogo’ é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar”. Essa ideia remete à reflexão de que a ciência precisa existir para tornar a vida humana melhor, oferecendo melhores condições de existência, e não para categorizar o ser humano, ou discriminá-lo, segregando-o. Se o aluno não consegue aprender na escola por apresentar limitações físicas, emocionais ou psicológicas, a escola também revela suas limitações, pois o fracasso do aluno é também o fracasso da escola.

Não se pode pensar em tantas mudanças no âmbito escolar sem remeter à figura do professor, que é o maior mediador das ações inclusivas na sala de aula. A integração do aluno na sala de aula não basta para que seja incluído, é preciso que este tenha condições de apropriar-se ativamente do conhecimento, tornando-se protagonista desta construção, em que o professor é o mediador. O professor precisa ser capaz de redimensionar suas ações a fim de desenvolver um projeto de ensino e aprendizagem que viabilize essa construção de conhecimento, pelo aluno. E o docente não dará conta desse feito sozinho, por isso é necessário que seja assegurada a formação continuada do professor, uma vez garantida em lei.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, n. 9394/96) garante à escola regular, professores devidamente capacitados para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais. Mas, ainda vê-se nas escolas um número elevado de crianças com deficiência ou transtorno que não são efetivamente atendidas e ainda, muitos professores que não se sentem preparados para lidar com esse público, denunciando assim, a formação inicial do docente, como insuficiente para o atendimento às crianças que são público alvo da educação especial.

O interesse em discutir essa temática surgiu no 4º semestre do curso de Pedagogia, durante o componente curricular, Educação Inclusiva. O objetivo principal deste trabalho é o de discutir questões referentes aos desafios encontrados para a formação docente frente à educação inclusiva,

enfocando principalmente as políticas públicas educacionais que priorizam esta formação. Nota-se a necessidade de políticas públicas educacionais que priorizem a formação do professor com vistas à inclusão escolar dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

PERCURSO METODOLÓGICO

Para o cumprimento do objetivo deste artigo, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, realizada a partir de uma revisão de literatura, uma vez que são muitos autores que abordam sobre a formação docente para a inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial. Como principais autores, contou-se com: Maria Tereza Égler Mantoan, Brasil, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, entre outros. A escolha foi determinada considerando-se a atualização dos autores estudados, e a sua consistência na pesquisa relacionados ao tema deste presente artigo. Os dados de revisão foram apresentados em itens referentes à formação docente e às políticas públicas existentes acerca desta formação.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

É fundamental refletir sobre a importância e a necessidade da educação para que vivamos em plenitude como pessoas e cidadãos envolvidos na sociedade, munido de seus direitos e deveres, ademais o atual paradigma educacional demanda políticas públicas que acolham as aspirações necessárias nas diversas áreas e níveis da educação, com destaque ao que é essencial, o ser humano. Assim a implementação de políticas públicas no âmbito educacional é de grande relevância, pois contribui na consolidação de uma educação que fará a diferença. Entretanto, sabemos que sempre existirão entraves, como cita Mantoan (2006) que as resistências das instituições especializadas a qualquer tipo de mudança; seja ela a neutralização do desafio da inclusão por meio de políticas públicas que dificulta que as escolas se mobilizem para rever suas práticas homogeneizadoras, meritocráticas, subordinadoras, e como decorrência, excludentes; o preconceito, o paternalismo em relação aos grupos socialmente fragilizados, como o caso das pessoas com deficiência.

Ao se tratar sobre políticas públicas deve-se ter a compreensão de quais políticas públicas em documentos legais são fundamentais para identificar os avanços e atrasos presentes no sistema educativo, discutir sobre as políticas públicas é condição para compreender seu significado, sentido, magnitude e mediações necessárias para a efetivação do direito à educação. Assim GLAT; NOGUEIRA (2002) afirmam que as políticas públicas voltadas para a inclusão, devem ser idealizadas e concretizadas na forma de programas de capacitação e acompanhamento contínuo, que norteiem o

trabalho docente na possibilidade da diminuição progressiva da exclusão escolar, beneficiando não apenas os alunos com necessidades especiais, mas a educação de forma geral.

É importante destacar que não é suficiente a constituição de uma política pública educacional bem estruturada, com conteúdo bem construído e formulado, o importante e essencial é trabalhar para que a política seja efetivada, contemplando de forma consistente o processo de desenvolvimento e aprendizagem do principal sujeito da esfera educacional, o aluno.

A partir da análise da presente legislação, a educação especial ganhou seu espaço, como por exemplo, podemos ver que além da matrícula em classes comuns do ensino regular, a criança e adolescente com necessidades educacionais especiais têm garantida a oferta no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa medida contribui e é um grande ganho para educação especial, mas não resolve, já que não basta esse novo complemento para a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais, uma vez que ainda temos ausências, como a falta de professores capacitados em AEE e formação continuada e especializada para tal e a faltas das próprias salas de atendimento em muitas instituições de ensino. Nessa perspectiva como base nos desafios de implementação de políticas educacionais inclusivas Mantoan (2006, p. 35), “é inegável que as ferramentas estão aí para que as mudanças aconteçam e para que reinventemos a escola, desconstruindo a máquina obsoleta que a dirige, assim como os conceitos sobre os quais ela se fundamenta, os pilares teórico metodológicos em que ela se sustenta”.

A Constituição Federal já demandava em 1988 a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular (artigo 208). Em 2014, o Plano Nacional de Educação (Lei 13.005) estabeleceu na meta 04 a universalização do acesso à educação por pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades com a garantia de um sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. Como também o capítulo IV, art. 27 da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) de 06 de julho de 2015 que compete ao direito à educação afirma que, “A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida [...]” (BRASIL, 2015).

A política educacional só terá sentido quando primordialmente baseada em princípios democráticos, sendo construída por uma identidade coletiva, pensada no bem comum de toda a comunidade, assim “O Estado é um dos principais lugares da política e um dos principais atores políticos. Em seu sentido mais simples, a política é uma declaração de algum tipo – ou ao menos uma decisão sobre como fazer coisas no sentido de ‘ter’ uma política -, mas que pode ser puramente simbólica, ou seja, mostrar que há uma política ou que uma política foi formulada”. (BALL, MAINARDES, 2011, p. 14), as discussões que envolvem as diretrizes da educação especial numa

iniciativa inclusiva devem ser mais bem analisadas, interpretadas e aplicadas, pois tanto a educação inclusiva quanto a educação especial precisam contemplar práticas que respeitem os diferentes ritmos de aprendizagem, rompendo assim com os antigos paradigmas de segregação e exclusão no âmbito escolar.

FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Sabemos que a inclusão escolar depende de vários fatores, bem como no contexto social, econômico, político e cultural em que se insere a escola, entretanto a falta de preparo dos professores tem ganhado destaque nesse contexto educacional. Todavia é de extrema importância à formação desses profissionais para atuar na educação inclusiva, pois, ele é um agente fundamental no processo inclusivo. E essa formação deve vim atender as necessidades que vem a surgir no decorrer desse processo. E para isso Coll vem dizer que “[...] o modo mais seguro de melhorar as atitudes e as expectativas dos professores é desenvolver seu conhecimento da diversidade dos alunos e suas habilidades para ensinar-lhe.” (2004 p.44).

É necessário que os professores venham estar preparados e dispostos para as necessidades do sujeito devendo considerar no seu planejamento tempo e estratégias, para conhecer seus alunos em especial aqueles que de alguma forma vem promover apoio específico, para tanto a formação inicial e continuada desses professores faz-se necessário, onde os conhecimentos sejam compartilhados e possam vir a contribuir significativamente para um avanço na qualidade do método educativo. Onde Nóvoa (2002, p. 23) diz que: “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente.” Diante disso a formação continua se dá de modo coletivo e das experiências de vida, e é construída no seu dia-a-dia.

Quando refletimos sobre educação inclusiva, dentre as principais dificuldades encontradas ressaltamos a falta de formação, orientação, estrutura física, material, metodologia e currículo adaptado. Com base nessa afirmação cabe enfatizar Mantoan (2008) destacando que discutir a respeito da formação de professores é de suma importância, a questão central é formar educadores, dentro de uma perspectiva que poderia ser discutida tendo em foco a restritividade dos ambientes, que envolve todo o processo educacional; a avaliação restritiva, planejamento restritivo, currículo restritivo, tudo direcionado para um determinado grupo. Afirmando ainda a questão central é como formar professores para ambientes desafiadores de ensino e de aprendizagem, o elemento essencial é o reconhecimento e a valorização das diferenças.

A partir do século 21, a produção e o acesso ao conhecimento ocorrem em um ritmo muito acelerado. Com isso, é preciso de estudo constante e atualização por parte dos profissionais. Assim a

educação inclusiva é uma prática em construção. O saber está sendo construído à medida que as experiências são desencadeadas, aprimorar as práticas pedagógicas a partir da essencialidade da práxis concretizando assim a inclusão. Para Mantoan (2001) a inclusão não supõe a utilização de práticas de ensino específicas para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender. Os educandos aprendem nos seus limites e o professor explorará suas especificidades a partir do processo contínuo de ensino-aprendizagem.

A formação e a aquisição de conhecimentos sobre a educação inclusiva são imprescindíveis para fundamentar a prática pedagógica dos professores. A formação continuada é imprescindível na formação docente, pois possibilita ao professor a modernização e a transformação de sua prática profissional, assim é preciso refletir sobre a qualidade da formação. A educação para a diversidade implica a preparação do professor e da escola com a: a valorização profissional do educador, por meio de apoio e estímulo; o aprimoramento das escolas, para a oferta do ensino; o apoio e parceria da Educação Especial e a promoção do trabalho em grupo.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Muitos são os desafios trazidos pela “era” da inclusão escolar, que acarretam em grades e atuais discussões no que refere ao processo de inclusão escolar, e na maneira como o mesmo se dá voltando-se na forma como os educadores entendem a forma de adaptação pedagógica e a organização do âmbito escolar, na perspectiva de condições de acessibilidade a estes educando com deficiência, mas esse papel não é somente do professor. A inclusão requer mudanças, assim é dever da escola, oferecer educação de qualidade para todos, a começar pela formação inicial e continuada de professores qualificados para o AEE.

Atualmente o Estado vem constituindo políticas públicas que visam assegurar educação de qualidade para todos os alunos, com necessidades educacionais, especiais ou não. Deste modo é imprescindível repensar a formação dos educadores que atuam com estes alunos, bem como o cumprimento do que diz a legislação sobre a formação específica na área de educação inclusiva, tendo em vista o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o apoio pedagógico necessário.

REFERÊNCIA

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Caminhos pedagógicos da inclusão**. São Paulo: Memnon, edições científicas, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar- O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Editora Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima. **Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil**. In: Revista Integração. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, ano 14, nº 24, 2002.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús e colaboradores. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Transtornos de Desenvolvimento e necessidades Educativas Especiais**. Editora: Artmed, 2º. Ed. Volume 3, 2004.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores**. 2. Ed. São Paulo: UNESP, 1998.

PERCEPÇÃO SOBRE O CONHECIMENTO POPULAR E O USO DE PLANTAS MEDICINAIS POR FUNCIONÁRIOS, PROFESSORES E ALUNOS DA UNEB CAMPUS VI

Aline Silva de Souza¹⁴⁴; Josiane dos Santos Amorim²

Resumo:

As plantas medicinais fazem parte das terapias de cura há milhares de anos, desde 1978 que as Plantas Medicinais são reconhecidas pela Organização Mundial de Saúde (OMS), que recentemente recomendou em nível mundial, a difusão dos conhecimentos necessários ao uso cauteloso de fitoterápicos e plantas medicinais. O objetivo do trabalho foi avaliar o conhecimento popular sobre o uso de plantas medicinais e identificar a percepção dos funcionários, professores e alunos da comunidade acadêmica em torno do Horto de Plantas Medicinais da Uneb. Foi aplicado um questionário semi-estruturado com pessoas de escolha aleatória, sendo a população amostral adultos tendo eles ligação direta com a Universidade do Estado da Bahia. Dos entrevistados 94,1% responderam que usam ou já fizeram uso de plantas medicinais(PM),as plantas mais citadas foram erva-cidreira, capim-santo e hortelã, esses conhecimentos maioria das vezes são adquiridos através de pais, avós e pessoas mais velhas e das 51 pessoas entrevistadas 23,5% disseram que cultivam mais de 5 plantas, 45% até 5 plantas, mesmo que as drogas sintéticas ainda representem a maioria dos medicamentos utilizados pela população, as plantas medicinais também têm conseguido espaço cada vez maior na farmácia caseira. Fazendo com que o projeto de extensão Horto de Plantas Medicinais da UNEB seja de grande valia para toda comunidade acadêmica.

Palavras-chave: Horto; plantas medicinais; utilizadas; efeito; cultivo.

INTRODUÇÃO

Desde 1978 que as Plantas Medicinais são reconhecidas pela Organização Mundial de Saúde (OMS), que recentemente recomendou em nível mundial, a difusão dos conhecimentos necessários ao

1 Discente do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade do Estado da Bahia/ Campus IV Caetité-BA e-mail: alhinesouza@gmail.com

2 Orientadora. Docente da Universidade do Estado da Bahia/ Campus IV- Caetité-BA e-mail: josy_liv@hotmail.com

uso cauteloso de fitoterápicos e plantas medicinais na atenção a saúde da população. A produção e uso de plantas medicinais é impelido pelo governo brasileiro nos planejamentos de saúde pública.

As plantas medicinais fazem parte das terapias de cura há milhares de anos. Segundo Mengue et al (2001, p.01) “as plantas medicinais têm seu uso descrito por praticamente todos os povos desde os tempos mais remotos. A partir dos conhecimentos tradicionais do uso das plantas medicinais na busca da solução de algum mal estar ou cura de alguma doença, surgiram interesses comerciais e científico”.

A relação entre as plantas medicinais e determinados grupos de pessoas é objeto de estudo da etnobotânica. Segundo Rodrigues (2007), a Etnobotânica é uma área científica que estuda a relação que existe entre o homem e as plantas e o modo como as populações usam os recursos vegetais. Para aprimorar os estudos etnobotânicos e buscar medidas de segurança na utilização de plantas para fins terapêuticos devemos antes saber qual parte da população às utilizam, quais são as plantas mais utilizadas e até onde vai a confiança das pessoas em relação ao emprego da medicina alternativa.

O objetivo do presente trabalho foi avaliar o conhecimento popular sobre o uso de plantas medicinais e identificar a percepção dos funcionários, professores e alunos da comunidade acadêmica em torno do Horto de Plantas Medicinais da UNEB *campus VI* Caetitê – Bahia.

METODOLOGIA

A metodologia foi baseada na pesquisa de opinião da população definida com aplicação de questionário semi-estruturado. Após estudos referentes às etapas do projeto foram realizadas as entrevistas com pessoas pré-estabelecidas, de escolha aleatória, seguindo os pré-requisitos definidos sendo a população amostral adultos, homens e mulheres acima de 18 anos, tendo eles ligação direta com a Universidade do Estado da Bahia – UNEB *Campus VI* Caetitê – Bahia, onde está inserido o Horto de Plantas Medicinais. O grupo de entrevistados foi composto por funcionários, professores e alunos da instituição, totalizando uma amostra de 51 pessoas.

A coleta de dados foi efetuada no período de junho a julho de 2017 na Universidade do Estado da Bahia – UNEB *campus VI* Caetitê – Bahia. Os dados foram consolidados em Microsoft® Excel 2007 e os resultados descritos e apresentados na forma de gráficos. Após a realização das entrevistas, foi realizado a contagem e o estudo dos questionários para a tabulação dos dados, avaliando os resultados quanto aos objetivos e hipóteses do projeto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após aplicar o questionário que era composto por 10 perguntas, quando questionados sobre a utilização de plantas medicinais (PM), 94,1 % dos entrevistados afirmaram que fazem ou já fizeram uso e apenas 5,8% responderam que não usam ou nunca utilizaram as PM para consumo. Quando questionados sobre o nome das plantas medicinais que mais utilizavam, erva-cidreira, capim santo, e a hortelã ganharam destaque. Sabe-se que essas três plantas fazem parte das plantas medicinais oficiais da ANVISA (2010) ou seja, já existe orientação quanto a seu preparo e uso. Quando questionados sobre os efeitos que as PM fazem, 52,9% dos entrevistados alegam terem efeitos positivos sempre, e apenas 5,8 dizem não perceberem os efeitos nunca, sendo que 37,2% sentem seus efeitos muitas vezes, seguido de 3,9% que sentem seus efeitos poucas vezes. Quando questionados quanto à origem do conhecimento sobre PM, em 68%, das 51 respostas, foi mencionado pais, avós ou pessoas idosas como os responsáveis pela transmissão do conhecimento adquirido. Vizinhos, amigos e outros familiares foram mencionados em 9,8% das respostas. Quanto às formas de uso das plantas medicinais, o chá teve destaque em relação as outras formas de utilização, embora pomadas, compressas e outros tenham sido citados em valor não significativo. Na questão dez buscava-se saber qual a quantidade de PM as pessoas cultivam em suas residências, sendo que das 51 pessoas entrevistadas 23,5% cultivam mais de 5 plantas, 45% até 5 plantas, 25,4% não faziam o cultivo e 5,8% não responderam.

O uso de plantas medicinais para cura de enfermidades vem desde tempos remotos, segundo Maciel et al. (2002), os relatos populares sobre o uso e a eficácia das plantas medicinais, contribuem de forma significativa para a divulgação do efeito no tratamento. Dessa maneira, a prática da utilização das PM mantém-se alta como observado no trabalho com 94,1%, devido ao acúmulo de informações ao longo dos anos e ao fácil acesso a elas.

No trabalho de Pilla et al. (2006), foi observado que dentro as plantas mais citadas estão o capim-santo e a hortelã, assim como no nosso trabalho diferindo apenas a erva-cidreira, observando outras pesquisas essas três plantas está sempre entre as mais citadas como Araújo et al. (2014). As ervas são mais utilizadas e abundantes no período das chuvas quando surge as doenças respiratórias e segundo Roque et al. (2010), essas plantas por serem ervas são de fácil coleta proporcionando serem mais utilizadas.

Para Diegues (1996) apud Neto et al. (2000), o uso dos recursos vegetais está fortemente presente na cultura popular que é transmitida de pais para filhos no decorrer da existência humana. Este conhecimento é encontrado junto a populações tradicionais ou contemporâneas. Esse tipo de transmissão de conhecimento de geração a geração permite a grande utilização pela população. O nosso estudo corrobora com a de Gomes et al. (2008) e Pilla et al. (2006), que obtiveram em suas pesquisas como forma de utilização das PM o chá por decocção (dados não divulgados), para fins terapêuticos a literatura indica o abafamento para conservar as propriedades medicinais. A forma de

uso como chá na maioria das vezes é utilizada de forma errônea, pois só as partes duras como caule, casca e raiz devem ser cozidas as demais devem ser preparadas a base de infusão.

Em concordância com outros estudos realizados sobre plantas medicinais nossos entrevistados têm cultivado plantas em suas residências, as plantas medicinais são de fácil acesso podem ser encontradas em feiras livres, hortos e nos próprios quintais das casas, como citado nas pesquisas de Arnous et al. (2005) e Junior (2008), contudo devem ser manipuladas de maneira cautelosa evitando consumo excessivo e confundir plantas para não ocorrer intoxicação.

CONCLUSÃO

Neste estudo percebe-se que a maioria dos entrevistados na Universidade do Estado da Bahia – UNEB campus VI Caetité – Bahia, independente da idade ou sexo, fazem uso de plantas medicinais como forma de terapia. As principais plantas utilizadas foram: erva-cidreira, capim santo e a hortelã e embora a pesquisa tenha demonstrado que o uso de plantas medicinais sofre forte influência da família, grande parte dos entrevistados ainda não cultivam estas plantas medicinais em suas residências optando assim por fármacos industrializados. Porém, atualmente este panorama começa a ser modificado. Mesmo que as drogas sintéticas ainda representem a maioria dos medicamentos utilizados pela população, as plantas medicinais também têm conseguido espaço cada vez maior na farmácia caseira. Fazendo com que o projeto de extensão Horto de Plantas Medicinais da UNEB seja de grande valia para toda comunidade acadêmica.

REFERÊNCIAS

ANVISA. O novo conceito da farmacovigilância 2009. Disponível em: <http://www.anvisa.gov.br>

ARNOUS, Amir Hussein; SANTOS, Antonio Sousa; BEINNER, Rosana Passos Cambraia. Plantas medicinais de uso caseiro-conhecimento popular e interesse por cultivo comunitário. **Revista espaço para a Saúde**, v. 6, n. 2, p. 1-6, 2005.

ARAÚJO, Ferreira et al. Perfil e prevalência de uso de plantas medicinais em uma unidade básica de saúde da família em Campina Grande, Paraíba, Brasil. **Revista de Ciências Farmacêuticas Básica e Aplicada**, v. 35, n. 2, 2014.

GOMES, Erbs Cintra et al. Plantas da caatinga de uso terapêutico: levantamento etnobotânico. **Engenharia Ambiental: Pesquisa e Tecnologia**, v. 5, n. 2, 2008.

MACIEL, Maria Aparecida M. et al. Plantas medicinais: a necessidade de estudos multidisciplinares. **Química nova**, v. 25, n. 3, p. 429-438, 2002.

MENGUE, S. S.; MENTZ, L. A.; SCHENKEL, E. P. Uso de plantas medicinais na gravidez. *Revista Brasileira de Farmacognosia*, v. 11, n. 1, p. 21-35, 2001.

NETO, G. Guarim; SANTANA, Santana Rodrigues; SILVA, J. V. B. Notas etnobotânicas de espécies de Sapindaceae Jussieu. **Acta bot. bras**, v. 14, p. 327-334, 2000.

PILLA, Milena Andrea Curitiba; AMOROZO, Maria Christina de Mello; FURLAN, Antonio. Obtenção e uso das plantas medicinais no distrito de Martim Francisco, Município de Mogi-Mirim, SP, Brasil. **Acta Botanica Brasilica**, p. 789-802, 2006.

VEIGA-JUNIOR, Valdir Florêncio. Estudo do consumo de plantas medicinais na Região Centro-Norte do Estado do Rio de Janeiro: aceitação pelos profissionais de saúde e modo de uso pela população. **Rev bras farmacogn**, v. 18, n. 2, p. 308-13, 2008.

RODRIGUES, Valéria Evangelista Gomes. Etnobotânica e florística de plantas medicinais nativas de remanescentes de floresta estacional semidecidual na Região do Alto Rio Grande, MG. 2007.

PÔSTER**A UNEB NA VANGUARDA DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA DE CAETITÉ-BA**

Eva Silva Dias⁽¹⁾; Genivaldo Cruz Santos⁽¹⁾

(1) Colegiado de Licenciatura em Ciências Biológicas, Departamento de Ciências Humanas
da Universidade do Estado da Bahia – UNEB
evaevasilva51@outlook.com; professorgenivaldo@gmail.com

A Iniciação Científica-IC entendida como atividade estratégica para o desenvolvimento científico e tecnológico do país até pouco tempo era realizada quase que exclusivamente a partir do ensino superior, diversas iniciativas, no entanto vem ampliando a cobertura dos programas de IC, estimulando que atividades dessa natureza sejam desenvolvidas na educação básica. Com essa finalidade a UNEB começou a trabalhar com o projeto de extensão intitulado I Feira de Iniciação Científica da UNEB, *Campus VI - Caetité*, visando despertar no alunado e professorado da educação básica de Caetité e região o interesse e as habilidades de natureza científica, com desenvolvimento de senso crítico e criativo que contribuirá para uma boa formação didático-pedagógica da comunidade escolar, bem como para a divulgação do conhecimento científico, tecnológico e inovação. Foram visitadas todas as escolas da educação básica da sede de Caetité que compreende o ensino fundamental II e o ensino médio, como o Colégio Estadual Tereza Borges. Cerqueira (13 salas e 2 professores contratados); Instituto de Educação Anísio Teixeira (em andamento); CETEP (12 salas, 07 professores contratados, 45 concursados; evasão diurna 7% e noturna 15%; reprovação diurna 8% e noturna 4%); Grupo Escolar Dácio Alves de Oliveira (em andamento); Grupo Escolar Eponina Zita dos Santos Gomes (em andamento); Grupo Escolar Manoel Lopes Teixeira (em andamento); Grupo Escolar Maria Neves Lobão (em andamento); Grupo Escolar Senador Ovídio Teixeira (em andamento). Foi possível observar que em algumas escolas estaduais que oferta o ensino médio tem uma grande quantidade de professor lecionando fora da sua área de formação. Algumas escolas apresentam número elevado de evasão, principalmente no turno da noite. Alguns alunos se mostraram desinteressados em participar da Feira de IC, por se considerar incapacitados em desenvolver atividades científicas por conta da reprovação, outros alegaram falta de tempo para dedicar-se ao estudo científico. A I Feira de IC da UNEB será uma excelente alternativa para promover a difusão da ciência, o desenvolvimento da criatividade e da habilidade investigativa nos estudantes, para incentivar a pesquisa e criar a cultura da Feira de Iniciação Científica nas escolas municipais e estaduais de Caetité e região.

Palavras-chave: Ciência; Tecnologia; Inovação.

DIVERSIDADE DE GALHAS ENTOMÓGENAS EM ÁREAS DE CAATINGA COM DIFERENTES GRAUS DE ANTROPIZAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA, BRASIL

Gilda P. Brito¹⁴⁵, Elaine C. Costa², Sheila P. Carvalho-Fernandes³ & Juliana Santos-Silva⁴

Resumo:

O conhecimento sobre galhas de insetos da caatinga ainda é fragmentado, com grande parte do esforço científico estando concentrado em alguns poucos pontos no estado de Pernambuco e Bahia. Este estudo teve como objetivo verificar a ocorrência de galhas entomógenas e realizar sua caracterização morfológica em áreas de caatinga de Ibiassucê, com diferentes intensidades de ação antrópica. Foram selecionadas três áreas com base nos seus diferentes graus de antropização. Em cada área amostrada foram estabelecidas quatro parcelas aleatórias de 10 m² cada, com 10 m de distância entre si, perfazendo um total de 12 parcelas nos ambientes. Foram registrados 20 morfotipos de galhas distribuídos em nove espécies vegetais pertencentes a oito famílias. A maior diversidade de galhas foi encontrada nas áreas intermediárias (n=8), seguida das áreas antropizadas (n=7) e preservadas (n=5). Galhas globoides, marrons, com apenas uma câmara, glabras e disseminadas separadamente foram as mais frequentes. Lepidoptera, Coleoptera e Diptera (Cecidomyiidae) foram as ordens galhadoras.

Palavras-chave: Bioindicadores, insetos galhadores, plantas hospedeiras.

¹⁴⁵ Departamento de Ciências Humanas - DCH, Universidade do Estado da Bahia, Avenida Contorno s/n Centro, CEP 46400-000, Caetitê, BA, Brasil. (gildaporto_ibce@hotmail.com)

² Departamento de Botânica, ICB, Universidade Federal de Minas Gerais, Avenida Ante Federal de Minas Gerais, CEP 31270-901, Belo Horizonte, MG, Brasil. (elainecostabio@gmail.com)

³ Departamento de entomologia, Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Quinta da Boa Vista, São Cristóvão, CEP 20940-040, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. (sheilapcfernandes@gmail.com)

⁴ Programa de Pós-graduação em Biodiversidade Vegetal, Departamento de Educação-DEDC, Universidade do Estado da Bahia, Rua da Gangorra, 503, CHESF, CEP 48608-240, Paulo Afonso, BA, Brasil. (jussilva@uneb.br)

ESTUDOS SOBRE A FAUNA DE CAETITÉ E REGIÃO: A EXPERIÊNCIA DO GRUPO DE PESQUISA ESTUDOS FAUNÍSTICOS DA BAHIA.

Cristiane Kelly Cardoso de Oliveira^{1a}; Edileuza dos Santos Xavier^{1b}; Jades Leandes Silva Souza^{1c}; Lavínia Kacelle Carvalho Alves^{1d}; Vitória Pereira dos Santos^{1e}; Jaqueline dos Santos Cardoso^{2f}; Kamila Santos Barros^{2g};

¹Graduandas em Ciências Biológicas pela universidade do Estado da Bahia-UNEB- Campus VI- Caetité- Ba.

²Docentes pela universidade do Estado da Bahia-UNEB- Campus VI- Caetité-Ba

a- cristianekellycte@gmail.com

b- edileuza.cte88@gmail.com

c- leandesjades@gmail.com

d- laviniaalves35@bol.com.br

e- vipereira29@hotmail.com

f- jaquelinecardoso2001@yahoo.com.br

g- kamilasbarros@yahoo.com.br

RESUMO

O grupo de pesquisa de Estudo Faunístico da Bahia da Universidade do Estado da Bahia –UNEB, Campus– VI Caetité-Ba, tem como objetivo ampliar as informações a cerca da diversidade da fauna de vertebrados e invertebrados da região, bem como, aprimorar o conhecimento sobre a autoecologia e sinecologia de tais organismos, envolvendo as relações/ comportamentos intra e interespecíficos. Desta forma, este estudo teve como objetivo analisar as publicações realizadas pelo grupo de pesquisa Estudos Faunísticos da Bahia (UNEB) e sua importância para o conhecimento da diversidade animal de Caetité e região. Foram contabilizadas as pesquisas do grupo e organizadas por área de estudo e tipologia. Foram identificados 76 publicações e 41 trabalhos apresentados em evento científicos. Estes estudos auxiliaram na formação de estudantes e no conhecimento e divulgação sobre a biodiversidade de Caetité e região. Além disso, os estudos deste grupo de pesquisa possibilitou a geração de um conjunto de dados que podem auxiliar na proteção ambiental.

Palavras- chaves: Pesquisadores, animais, biodiversidade.

INTRODUÇÃO

Fauna consiste no conjunto de espécies animais de um determinado local (SILVA et al, 1999; MACHADO, 2007). De acordo com a classificação dos seres vivos os animais são incluídos na área de Zoologia, área científica responsável pelo estudo destes seres (BECHARA, 2003). Esta é uma área multidisciplinar que possui alguns objetivos, dos quais podemos citar: descrever e explicar a diversidade faunística, identificar, avaliar e estudar os ajustes adaptativos das espécies, ecologia, comportamento, evolução e filogenia, dentre outros (TOURINHO, 2010).

Identificar e descrever a fauna de uma localidade constitui uma atividade complexa, pois se faz necessário usar técnicas específicas e adequadas conforme o grupo a ser estudado. Para isso, os profissionais necessitam possuir conhecimentos sobre sistemática, taxonomia, ecologia e história do ambiente (SILVEIRA et al., 2010).

Conhecer a distribuição da fauna de uma região permite identificar as características e a situação do lugar e nortear ações para promover a conservação e proteção da nossa biodiversidade. Neste contexto, o grupo de pesquisa Estudos Faunísticos da Bahia, destina-se aos estudos da zoologia,

com o intuito de abordar e conhecer mais profundamente sobre a fauna de vertebrados e invertebrados de Caetité e região, bem como intensificar a importância desses estudos para possíveis utilizações para melhoramento do nosso semiárido.

Esse grupo foi fundado em 2011 e está vinculado à Universidade do Estado da Bahia-UNEB, Campus VI (Caetité- BA) para fornecer informações e características de animais vertebrados e invertebrados da região por meio de estudos e pesquisas em taxonomia, ecologia e etologia, visando mais conhecimento sobre as relações/comportamentos intra e interespecíficos da fauna existente (CNPQ, 2016).

Por isso, este estudo teve como objetivo analisar as publicações realizadas pelo grupo de pesquisa Estudos Faunísticos da Bahia (UNEB) e sua importância para o conhecimento da diversidade animal de Caetité e região. Como objetivos específicos, identificar as publicações dos pesquisadores do grupo de pesquisa, classificar as publicações de acordo com as diversas áreas da zoologia e identificar a importância social, ecológica e econômica.

METODOLOGIA

O estudo foi realizado utilizando os dados disponíveis na plataforma do CNPQ (2017) uma ferramenta virtual onde encontramos informações sobre currículos, grupos de pesquisa na qual estão inseridos dados referentes a produções de trabalhos, participação e organização de eventos, projetos, entre outros.

Foram realizadas identificações e análises das publicações realizadas pelo grupo de pesquisa Estudos Faunísticos da Bahia, da Universidade do Estado da Bahia Campus VI. Os dados foram extraídos do currículo lattes das pesquisadoras disponível na plataforma do CNPQ, tabulados e discutidos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foi identificadas seis linhas de pesquisas no Grupo de Estudos Faunísticos: Atividades Biológicas de Animais, Comportamento Animal, Gestão Ambiental e Educação Ambiental, Metodologias inovadoras para o ensino de Zoologia, Taxonomia e Ecologia de Invertebrados e Taxonomia e Ecologia de Vertebrados (Tabela 1). A linha com uma maior quantidade de publicações foi Taxonomia e Ecologia de Invertebrados com 34 trabalhos publicados, seguido de Metodologias inovadoras para o ensino de zoologia 31 trabalhos. A linha com menor quantidade de trabalhos foi a de Taxonomia e Ecologia de Vertebrados com apenas 6.

Tabela 1 – Quantidade de publicações do grupo de pesquisa de Estudos Faunísticos do Estado da Bahia por linhas de pesquisa.

Linhas de Pesquisa	Número de publicações
Comportamento animal	12
Atividades Biológicas de Animais	15
Gestão Ambiental e Educação Ambiental	19
Taxonomia e Ecologia de Invertebrados	34
Taxonomia e Ecologia de Vertebrados	06
Metodologias inovadoras para o ensino de zoologia	31

Total de publicações

117

Fonte: dados da pesquisa

Em Gestão Ambiental e Educação Ambiental, linha de pesquisa de grande importância social, econômica e ambiental que visa estreitar e conscientizar a relação da comunidade com o ambiente (DIAS et al., 2016), obteve-se um total de 19 publicações. Um exemplo das publicações identificadas é sobre o estudo intitulado “Saneamento básico e sua relação com meio ambiente e a saúde pública”, Monografia escrita pela discente Márcia dos Santos Nascimento, orientada pela docente Kamila Santos Barros.

Na linha de pesquisa sobre Atividades Biológicas de Animais, foram publicados 12 trabalhos, que é de grande importância econômica e médica. Apesar das diversas pesquisas, os conhecimentos em torno da composição do veneno das formigas ainda são escassos e o trabalho de conclusão de curso “Atividade antifúngica da peçonha de formigas *Dinoponera quadriceps* (Santschi, 1921)”, é um exemplo das publicações realizadas contribuindo para esta linha, artigo publicado pelos autores [CARDOSO, J. S.](#); [UETANABARO, A. P. T.](#); SANTOS, J. F. R.; NETO, E. M. C. (SANTOS, 2014).

Foram identificados 76 trabalhos publicados e 41 apresentações de trabalhos em eventos científicos sobre estudos realizados nas localidades de Caetité, Brejinho das Ametistas (Distrito de Caetité), Maniaçu (Caetité), Guanambi, Igaporã, Lagoa Real e Parque Estadual da Serra dos Montes Altos (Monte Alto, Candiba, Sebastião Laranjeira, Pindaí e Urandi). Destas publicações foram identificados 9 artigos, 34 publicações em anais de eventos científicos, 33 monografias e 41 apresentações em congressos desde a fundação do grupo de pesquisa (2011).

Estas publicações possibilitaram a formação de 42 estudantes do curso de ciências Biológicas e divulgação da diversidade e importância da fauna da região para manutenção dos ecossistemas. Além disso, os conhecimentos científicos sobre a região podem auxiliar na criação de planos de manejo que poderão auxiliar na proteção da integridade dos ecossistemas nativos a curto e longo prazo.

CONCLUSÃO

Com base na elaboração desse trabalho, foi possível perceber a importância das pesquisas realizadas acerca das áreas de zoologia, nas quais nos possibilitou conhecer um pouco da distribuição da grande diversidade faunística existente em nossa região. Deste modo contribuindo na ampliação do nosso conhecimento e desempenho acadêmico.

Os estudos realizados em taxonomia e ecologia de invertebrados bem como metodologias inovadoras para o ensino em zoologia correspondem as das linhas de pesquisas mais publicadas, favorecendo a identificação de animais e contribuindo para a ampliação do conhecimento de importância social, econômica e ecológica, sendo complementada com as demais pesquisas que permitem a participação da comunidade nesse processo.

REFERENCIAS

BECHARA, E. **A proteção da fauna sob a ótica constitucional**. São Paulo: Editora Juarez de Oliveira, 2003. 20 p;

CNPQ, 2017. Consulta Parametrizada. Disponível em:
<http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta_parametrizada.jsf>. Visualizado em: 03/04/2017;

CNPQ, Grupo de Pesquisa Estudos Faunísticos da Bahia. Disponível em:
<<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7221494670611473>>. Visualizado em: 20/11/2016;

DIAS, L. S., LEAL A. C., JUNIOR S. C., **Educação Ambiental: conceitos, metodologia e práticas**. 1. ed. Tupã- SP: ANAP, 2016. 187 p;

MACHADO, P. A. L., **Direito ambiental brasileiro**. São Paulo: Malheiros, 2007. 766 p;

SANTOS, P. P., **Componentes químicos e atividade biológica do veneno de *Pachycondyla striata* F. Smith (Formicidae Ponerinae)**. 2014. 70 f. Tese (Doutorado em Ciências). – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG;

SILVA, P. P. L.; GUERRA, A. J. T.; MOUSINHO, P. **Dicionário brasileiro de ciências ambientais**. Rio de Janeiro: Thex Editora, 1999. 111 p;

SILVEIRA, F. L. et al. **Gestão e estudos ambientais: para que serve os inventários de fauna?**. Estud. av. vol.24, São Paulo, 2010;

TOURINHO, A. L. M. (2010). **Zoologia, o estudo da fauna**. Folha biológica 1 (4): 1.

IMAGENS, SIGNIFICADO E FALA: RELAÇÕES NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

João Cleber Santana MEIRA¹⁴⁶; Eliana Márcia dos Santos Carvalho¹⁴⁷

RESUMO:

Este trabalho apresenta-se em forma de resumo expandido a respeito da importância da imagem no processo ensino-aprendizagem de Língua Inglesa. Pretende-se investigar com essa pesquisa, como as imagens podem contribuir no processo de ensino aprendizagem de língua inglesa, na perspectiva que o recurso visual constitui-se uma ferramenta importante no processo de memorização e fixação do vocabulário, pois permite a apresentação de mais fatos, para favorecer o aluno a alcançar o significado e o sentido das palavras. Além disso, a relação pensamento e fala, no ato de olhar e falar pode estimular o aluno de língua inglesa e desenvolver a habilidade comunicativa. O trabalho com imagens no contexto educativo pode ser encarado como um item capaz de transmitir uma mensagem pedagógica de forma motivadora e interessante, pois essa tem o poder de atrair atenção dos aprendizes e pode ser aprendida de forma mais fácil pelos estudantes. Para fundamentar a proposta desse estudo, utilizei como base teórica os seguintes autores: Jay (2002), Calado (1994), e Vygotsky (1993). O pensar e o falar têm relações íntimas que podem contribuir no processo de aprendizagem de língua inglesa, uma vez que o ato de falar é que dá vida ao ato de pensar. Segundo Vygotsky (1993), seria impossível produzir uma palavra sem antes produzir um significado relacionado a ela. Calado (1994), ressalta que o trabalho com imagens no contexto educativo pode ser encarado como um item capaz de transmitir uma mensagem pedagógica de forma motivadora e interessante, pois essa tem o poder de atrair atenção dos aprendizes e pode ser aprendida de forma mais fácil pelos estudantes.

O trabalho com elementos imagéticos nas aulas de LI pode ser fundamentado na proposta de Jay (2002), que ressalta que, na abordagem linguística e discursiva, a relação “ver imagens e ler imagens” tem uma ligação direta uma com a outra. De acordo com Ellis (1985) a aprendizagem de vocabulário vai além do processo de memorizar palavras. Ela acredita que a aplicação oral do conjunto de regras internacionalizadas na comunicação é um instrumento eficaz na aprendizagem de uma segunda língua.

Palavras-chave: Imagens; Ensino-Aprendizagem; Língua Inglesa; Docentes.

¹⁴⁶ Graduando do curso de Letras com Inglês da Universidade do Estado da Bahia –Campus VI - joaoceleber_radio@hotmail.com

¹⁴⁷ Doutora em Linguística aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL - PUC/SP – elianacte@yahoo.com.br

MONITORIA DE EXTENSÃO NO LABORATÓRIO DE CARTOGRAFIA

¹⁴⁸Souza, Joana Darque S.; ¹⁴⁹Pimentel, Junívio S.

Resumo:

O presente trabalho tem por objetivo demonstrar as atividades desenvolvidas no Laboratório de Cartografia da Universidade do Estado da Bahia - *campus* VI. Destaca-se a relevância deste para o desenvolvimento de estudos nas áreas cartográficas, seja, dispondo de materiais, equipamentos, recursos didáticos ou aulas com utilização de técnicas de geoprocessamento. São desenvolvidas ações de pesquisa, extensão e ensino, a citar, aulas teóricas e práticas de diferentes componentes: Cartografia Sistemática, Cartografia Temática, Geoprocessamento e Sistema de Informação Geográfica, Fotointerpretação e Sensoriamento Remoto. Têm-se também atividades de monitoria de ensino, extensão e grupo de estudo em geoprocessamento. Está aberto para pesquisas e visitas dos discentes do departamento e outras pessoas interessadas. Dispõe de materiais e equipamentos, como: fotografias aéreas, pantógrafo de madeira, cartas topográficas, planímetro, globo, livros, lupa, estereoscópio de bolso, livros e mapoteca. Possui 12 computadores para processamento de dados utilizando softwares cartográficos. Em relação ao atendimento, salienta-se que o número de usuários em 2016, é de aproximadamente 115 pessoas entre atividade de pesquisa, estudos e empréstimo de materiais didáticos.

PALAVRAS-CHAVE: Cartografia; Ensino; Geoprocessamento.

¹⁴⁸ Universidade do Estado da Bahia, *campus* VI - joanadarkeduarda@hotmail.com

¹⁴⁹ Universidade do Estado da Bahia, *campus* VI - juniopimentel@yahoo.com.br

O PIBID DE LETRAS SOB A ÓTICA DOS ALUNOS DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO ANÍSIO TEIXEIRA EM CAETITÉ-BA

Andreza Nágila Guimarães Santos¹⁵⁰; Renata Lauton de Souza¹⁵¹

Resumo:

A presente pesquisa tem a pretensão de discutir brevemente o posicionamento dos alunos da escola parceira Instituto de Educação Anísio Teixeira, em Caetité-Ba, diante do Programa Institucional de Iniciação à Docência de Letras – UNEB. Tendo em vista o diálogo com os alunos da Educação Básica e a fim de explorar a opinião que eles têm a respeito do PIBID, e a importância deste como auxílio em suas respectivas formações escolares, será desenvolvida uma discussão acerca dos resultados obtidos através de um questionário estruturado, aplicado em turmas de ensino médio, relacionando tais resultados às estratégias de ensino. Para tanto, nos apoiaremos, metodologicamente, em Gerhardt & Silveira (2009), definindo esta pesquisa como de abordagem quali-quantitativa, por abrigar um caráter quantitativo que trata dos dados obtidos, mas sendo também qualitativa por preocupar-se em descrever, compreender e explicar aspectos relevantes a este objeto de estudo. Quanto aos procedimentos, caracteriza-se como uma pesquisa de campo, que de natureza aplicada, volta-se a avaliação deste objeto, quanto aos objetivos é exploratória e descritiva.

Palavras-chave: PIBID. Ótica dos alunos. Escolas Parceiras.

¹⁵⁰ Graduanda do curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB, *Campus VI*, Caetité-Ba, Bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID, e-mail: andrezanagilag@gmail.com

¹⁵¹ Graduanda do curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB, *Campus VI*, Caetité-Ba, Bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID, e-mail: renatalauton27@gmail.com

PERFIL BOTÂNICO DE CARGAS POLÍNICAS PRODUZIDAS POR *APIS MELLIFERA* L.

Silva, Jéssica ; Borges, Ricardo L. B.

Resumo:

Apis mellifera apresenta uma dieta diversificada, fazendo uso de diferentes grupos de plantas, à procura tanto do néctar, quanto do pólen. Esse apresenta grande valor nutritivo, por isso é indispensável na dieta das abelhas, e também para a manutenção das colmeias. Assim, o presente trabalho teve como objetivo conhecer o perfil botânico das cargas polínicas transportadas por *Apis mellifera*, em uma área de ecótono no semiárido baiano, fornecendo ¹⁵²informações sobre a diversidade botânica local, bem como as preferências alimentares desta espécie. As coletas foram realizadas quinzenalmente ou mensalmente no período de agosto a dezembro de 2016, às 17:00 horas, em um apiário de propriedade rural particular, localizado na Fazenda Lagoa Rasa, pertencente a comunidade de Cachoeirinha, a 12 Km da sede do município de Caetité-Bahia. O pólen apícola coletado passou pelo processo acetolítico no Laboratório de Estudos Palinológicos (LAEP) para a realização dos estudos. Através de análises quantitativas, ou seja, contando 1000 grãos de pólen por amostra, e qualitativa, buscando identificar os grãos de pólen, com o auxílio de atlas palinológicos e o laminário do LAEP, foi possível determinar a frequência dos tipos polínicos nas amostras. Foram encontrados 11 ¹⁵³tipos polínicos, pertencentes a 6 famílias, 9 gêneros e 4 espécies. Os tipos polínicos classificados como frequentes foram *Mimosa tenuiflora* (38,5%), *Myrcia sp.* (30,8%), *Myracrodon urundeuva*, *Eucalyptus sp.1* e *Eucalyptos sp. 2* (23,1% em cada); pouco frequente foi *Croton sp.* (15,4%) e como tipos raros *Aspilia sp.*, *Algrizea minor*, *Croton heliotropiifolius*, *Jacquemontia sp.* e *Jatropha sp.* (7,7% em cada). As famílias de maior participação no espectro polínico analisado foram Fabaceae e Myrtaceae, indicando grande importância como fonte apícola. Os demais tipos encontrados também são de grande importância para a dieta alimentar dessas abelhas, demonstrando assim que a espécie *Apis mellifera* apresenta hábito generalista.

Palavras-chave: Tipos polínicos; pólen apícola; *Apis mellifera*

RECURSOS TECNOLÓGICOS EM SALA DE AULA: USO E IMPACTOS NO ENSINO-APRENDIZAGEM

Santos, Sidileide da S. ; Frota¹⁵⁴, Elenice R. ; Pereira, Viviane da S. ; Amorim, Josiane dos S.¹⁵⁵

Resumo:

O presente estudo discorre sobre a infinidade e variedades de recursos tecnológicos dispostos para a população de modo geral, e que está intimamente ligado a mudança de hábitos e práticas escolares no cotidiano dos adolescentes, que por sua vez estão extremamente presentes em sala de aula e não apenas no espaço escolar. Isso pode parecer um grande desafio aos educadores, que percebem estas recentes e inovadoras tecnologias como concorrentes pela atenção do aluno e pela maior detenção de conhecimento. Diante desta problemática, este trabalho teve como objetivo uma reflexão sobre a questão da presença dos recursos tecnológicos, mais precisamente o celular em sala de aula, e como este é visto pelos alunos e professores de biologia. Para tal, a análise se baseou nas observações feitas no período do estágio supervisionado II do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no período de julho a setembro em turmas de 1º, 2º e 3º anos do ensino médio de uma escola Estadual situada no município de Caetité. Com as observações feitas, constatou-se que a escola contava com alguns¹⁵⁶ recursos tecnológicos, como laboratório com computadores e acesso à internet, televisões, Dvds, foram os principais. No entanto, foi perceptível que o uso desses recursos aliados às aulas, foi muito pouco, sendo que durante as aulas observadas, o uso de tecnológico foi apenas do Data Show e Notebook. Em relação aos alunos, verificou-se que o celular (visto com mais destaque seu uso) era utilizado para distração e fotografar conteúdos do quadro, alguns relataram seu uso para colarem na prova e porque achavam algumas aulas desinteressantes. Cabe ressaltar que as reflexões desta pesquisa não significam dizer, que os professores da escola onde ocorreu o estágio não trabalhe com esses recursos pedagógicos em algum outro momento de suas aulas, relatamos apenas o que foi visto durante as observações. E que os recursos tecnológicos quando utilizados de forma planejada e consciente contribui de forma positiva no processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, espera-se que este trabalho possa contribuir com as discussões sobre a educação e as tecnologias digitais inseridas nela.

Palavras-chave: Tecnologia; cotidiano escolar; ensino-aprendizagem.

¹⁵⁴ Discentes do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas/Graduandas. Universidade do Estado da Bahia-UNEB, Campus VI. E-mail: sidy.iga@gmail.com

¹⁵⁵ Professora/Mestre. Universidade do Estado da Bahia-UNEB, Campus VI. E-mail: josy_liv@hotmail.com

OBSERVATÓRIO DOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DO TERRITÓRIO DO SERTÃO PRODUTIVO – PROJETO DE EXTENSÃO

Fernandes, Marinalva N.¹⁵⁷; Oliveira, Renato G.L.¹⁵⁸

Os Planos Municipais de Educação são metas desenvolvidas em um município para atender as exigências do Plano Nacional de Educação elaborados a partir do PNE, Lei nº 13.005-2014 e envolve todos os entes federados, bem como a esfera pública e particular. A perspectiva do projeto é consolidar um grupo de trabalho interdisciplinar com membros da academia, poder público e sociedade civil organizada para acompanhar e avaliar as metas e estratégias¹⁵⁹ elaboradas nos PMEs. Ressalta-se que o processo de observação é participante, ou seja, os pesquisadores devem se envolver diretamente com o problema de estudo e com a realidade imediata em que se encontram os sujeitos. Uma vez constituído o grupo serão realizados encontros mensais ou bimensais para sessões de estudo, elaboração de documentos, publicações, atualizações de informações, e o encaminhamento de proposições acerca da avaliação dos PMEs. Essa dinâmica de realização de encontros e reuniões de forma continuada assegurará o caráter de “observatório”, enquanto questão crucial deste projeto de extensão. Os referidos planos estão disponíveis no site <http://pne.mec.gov.br>. Em todos os municípios observados já esta em vigor os PMEs e já constituíram as comissões de coordenação e comissões técnicas. Os planos foram aprovados nas câmaras municipais nos anos de 2013,2014 e 2015. Para garantir a participação de toda a parcela social envolvida no processo educacional foi criado um Grupo Colaborativo formado por representantes de pais de alunos, professores, sindicatos, conselho da FUNDEB, Secretaria Municipal de Educação e Cultura, poder legislativo, direção escolar, Conselho Municipal de Educação, associações e igrejas, Conselho Tutelar, Conselho Escolar e a Coordenação Pedagógica. Recomendou-se também a constituição de Comissões Representativas com a participação da comunidade para levantar o diagnostico e propor ações por meio da construção das diretrizes, metas e suas respectivas estratégias para servirem como norteadoras para o avanço da educação. Concluiu-se ate o momento que o problema maior é por em pratica o que está escrito, e que ainda falta a participação da sociedade civil nos debates acerca da aplicação dos planos.

Palavras-chave: Políticas educacionais; Gestão e Monitoramento; Planos Municipais de Educação.